

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

АВГУСТ

Издается с сентября 1995 г.

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.А. Скамницкий

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

П.Ф. Анисимов
В.М. Демин
Л.Н. Дубровина
А.И. Иванов
С.Л. Каплан
Б.П. Мартиросян
В.С. Гринько
Г.П. Скамницкая
Ю.В. Шаронин

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.С. Аксенов
А.А. Бакушин
В.И. Байденко
Л.Д. Давыдов
З.Ф. Драгункина
В.М. Жураковский
Н.И. Загузов
В.Ф. Кривошеев
Г.В. Мухаметзянова
Н.Г. Ничкало
Р.Л. Палтиевич
И.П. Пастухова
И.В. Роберт
С.П. Смирнов
О.Н. Смолин
В.И. Фофанов
С.Е. Шишов

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки РФ от 20 октября 2006 г. № 39/88 журнал «Среднее профессиональное образование» вошел в Перечень ведущих отечественных рецензируемых научных журналов и изданий гуманитарного и общественно-научных профилей, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук (по тематическим направлениям «Педагогика» и «Психология»).

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

Электронный адрес: www.portalspo.ru
E-mail: redakciya_06@mail.ru

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

© «Среднее профессиональное образование», 2007

Содержание

Модернизация образования

Непрерывное, многоуровневое образование в условиях рыночной экономики – О.Н. Щербакова	2
Инновационные проекты в образовательной деятельности – Р.Я. Ахметшин, Н.В. Диденко	4
Осторожно, стандарты качества! – Н.М. Вяхирева	6

Психолого-педагогические мастерские

Инновационные аспекты адаптации выпускников на рынке труда – Г.Н.Юлина	8
К вопросу об экспериментальном исследовании социального интеллекта – О.В. Шешукова	10
Технология рефлексивного управления учебной деятельностью – Л.В. Верзунова, Л.В. Серых	12
Рефлексивный тренинг – способ оптимизации профессионально-личностного самоопределения – М.М. Манохина	13

Учебный процесс

Формирование интеллектуально-творческой инициативы и креативных функций педагога – Т.В. Сорокина-Исполотова	15
--	----

Научно-методическая работа

Развитие исследовательских умений через приобщение студентов к изобретательской деятельности – П.В. Середенко	16
Об интеграции американской технологии с отечественной лингвистикой при изучении иностранного языка – Е.В. Володина	19
Проектирование предметного обучения студентов юридических специальностей – Л.Н. Починалина	21
Личностно-ориентированная технология физвоспитания студентов с отклонениями в состоянии здоровья – Е.А. Симутина	22
Проблемы отбора содержания образования – А.В. Калинин	24
Опыт формирования социально-экологической компетентности – О.Е. Перфилова	25
Методика формирования нравственно-правовых представлений младших школьников в системе ДО – С. Я. Ермолич	27

Познакомьтесь

Южно-Сахалинский педагогический колледж

Педагогический колледж в структуре университета классического образца – Р.В. Якименко, Е.В. Казанцева, Н.Н. Буренкова	29
--	----

Колледж: культуры и искусства Республики Саха (Якутия)

Из истории образования Колледжа культуры и искусства – А.Д. Макарова	33
Организация учебной деятельности в процессе реализации ГОС СПО – Н.И. Петрова	34
Инновационные процессы в учреждениях СПО как фактор повышения качества подготовки специалистов – Т.В. Павлова	35
Модель личностно-профессионального становления педагога-организатора – Е.Г. Макарова	37

<i>Московский государственный колледж информатики и электронной техники</i>	
Нам –60!.....	39
<i>Уфимский государственный колледж технологии и дизайна</i>	41

Научно-исследовательская работа

Проблема оценивания в педагогической практике – В.Ю. Кокарева	43
Формирование культуры игровой деятельности как компонента профессиональной культуры будущего педагога – Н.Н. Соловьева, Н.П. Дмитриева	45
Вопросы динамики приоритетов в школьном образовании – Н.А. Григорьева	47
О предпосылках обучения терминологии сервиса – М.Е. Пыхтина	50
Парадигмальная функция ключевых компетенций в профподготовке специалиста – Л.И. Нестерова	52
Оценка качества и экономической эффективности подготовки ученого агронома в системе непрерывного профобразования – В.И. Кадьчегова	53
Возможность и неизбежность создания интегрированных программ НПО и СПО – Ф.Н. Клюев	55
Представление об эффективности профориентационной работы у студентов педколледжа – И.В. Воронин	59
Опыт подготовки учителей в комплексе «колледж – вуз» – П.Е. Решетников, Н.В. Немыкина	60
Дополнительное образование и довузовская подготовка: новые реалии и подходы – А.Н. Соловьев, Е.И. Макаренко	62

Страницы истории

Патриотическое воспитание в военном образовании Российского Зарубежья – О.В. Шуепенков	66
Обзор международного опыта	
Подготовка специалистов в сфере гостеприимства в австралийском колледже – Л.А. Насырова	69

НЕПРЕРЫВНОЕ, МНОГОУРОВНЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

О.Н. Щербакова, доцент Иркутского института международного туризма, канд. пед. наук

В России в 20-30-е годы в период индустриализации, сопровождавшейся дефицитом специалистов и недостаточной грамотностью общества, резко расширилась сеть профессионально-технических училищ, профтехшкол, техникумов, готовивших кадры специалистов средней квалификации. Такая система обеспечивала быстрый доход с инвестиций в образование и подготовку необходимых кадров рабочих и техников в нужном количестве. Столь масштабные эксперименты в сфере образования были осуществлены в мировой практике впервые. Только в 60-х годах в США и других странах Запада началась деятельность аналогичного размаха, кардинальным образом изменившая ситуацию. С этого времени все переменны, происходящие в системе «западного» образования, основываются на целенаправленных научных исследованиях, включающих в себя разработку, анализ, прогнозирование и планирование. Результатом такой деятельности явилась многоуровневая система образования в тех формах, которые сейчас реализуются в большинстве развитых стран.

В России с тридцатыми годами связано становление так называемой многоступенчатой системы профессионального образования. Многоступенчатая система реализует преемственность программ, относящихся к определенному виду деятельности человека или к данной отрасли производства и отличающихся уровнем квалификации. Программы ориентированы, в первую очередь, на обеспечение профессиональной подготовки; образовательная функция подчинена профессиональной, и на некоторых этапах образовательный компонент может вовсе не присутствовать. После завершения каждого этапа обучающийся получает соответствующий документ, удостоверяющий уровень его квалификации.

Многоступенчатая система профобразования целесообразна и вполне эффективна при жестком долгосрочном закреплении кадров в данной отрасли, при подготовке законопослушных исполнителей. Эта система достаточно распространена в России и сегодня. Заметим, что ее внедрение во многом определялось потребностями государства и им же инициировалось; главная цель при этом удовлетворение государственного заказа на специалиста. Система академических ценностей, слабо гармонизировавшая с официальной идеологией, подвергалась определенным деформациям.

Сформировавшуюся у нас в стране часть образовательной системы можно охарактеризовать как *многоуровневую*, до девяностых годов она являлась господствующей. Обучающийся, поступив в учебное заведение, не мог закончить свое образование на каком-то промежуточном этапе, не мог изменить профиль образования, избрать свою индивидуальную траекто-

рию обучения. Система ориентирована на массовую подготовку специалистов, готовых к репродуктивному воспроизведению информации. Она унифицирована по срокам обучения, по выдаваемым выпускникам документам, и образовательные учреждения в ней связаны с жесткими учебными планами.

Новая социально-экономическая ситуация действует на существующую систему разрушительно, выявляя все ее недостатки. Попытки приспособить эту систему к новым потребностям практики в настоящее время не могут быть успешными хотя бы потому, что в ней человеку изначально отведена роль, не удовлетворяющая современное общество. Профессиональная подготовка «под конкретное рабочее место» часто не способствует жизненному успеху, может привести (и уже приводит) к появлению специалистов, чьи знания и умения не востребуются обществом.

Темп изменений ориентиров и системы ценностей в современном мире настолько высок, что образовательные учреждения не успевают адаптироваться. *Слабые стороны моноуровневой системы (проявляющиеся в новых условиях) выражаются в том, что она:*

- консервативна и поэтому со значительным опозданием откликается на запросы общества (что приводит, с одной стороны, к опасности появления «квалификационной пропасти», когда может не оказаться необходимых специалистов, а с другой – в условиях быстрого старения информации и быстрой смены технологий есть риск выпуска уже устаревших специалистов);
- недостаточно демократична (ей в значительной степени присуща авторитарность преподавания, жесткая регламентация учебного процесса, что ведет к конформизму, социальному иждивенчеству студенчества);
- обладает слабо выраженной направленностью на самообразование (не способствует воспитанию мобильного члена общества, который может в течение жизни многократно менять профиль деятельности);
- не обеспечивает достаточного разнообразия подготовки;
- ориентирована на среднего учащегося (в ней нет механизмов, способных выявлять и целенаправленно готовить «элиту», высокообразованных учащихся; в то же время она не удобна и для людей с более медленным темпом развития, что является серьезной педагогической проблемой).

В моноуровневой системе (как и в многоступенчатой, хотя и в меньшей степени) образовательный

компонент остается подчиненным профессиональному; профессиональная подготовка пронизывает весь образовательный процесс.

Проблема оптимального соотношения между образовательными и профессиональными компонентами в обучении является весьма важной. Для ее решения необходимо развести эти компоненты, определить их цели и содержание. *Это позволяет сделать многоуровневая модель образования.*

Многоуровневая система с ее возможностью дифференцированного обучения, усиления индивидуального подхода, четко обозначенным этапом элитарной подготовки обеспечивает продвижение не только в вопросе развития самостоятельной работы студентов, но и в реальной выработке у них необходимых обществу исследовательских навыков, в воспитании личности, самостоятельно контролирующей свою деятельность.

Появление многоуровневой системы в России (в отличие от многоступенчатой) в большей степени вызвано потребностями общества и личности, а не запросами государства. Эта система есть результат развития общества и отражение потребностей человека в сфере образования. Более естественно говорить не о введении многоуровневой системы (с термином «введение» ассоциируется командно-административный подход), а о ее становлении, о трансформации моноуровневой системы в многоуровневую. При этом особенно важно выявить конструктивные механизмы, приемы, позволяющие осуществить указанную трансформацию без разрушения(!) существующей системы образования. Вместе с тем, определяющая роль государственных органов управления здесь остается. Одна из причин – возможность вхождения российской высшей школы в мировую образовательную систему и конвертируемость дипломов при многоуровневой системе образования. Последнее обстоятельство важно и для экономики образовательной системы, поскольку открывает возможность привлечения средств зарубежных инвесторов через предоставление образовательных услуг иностранным гражданам.

Таким образом, появление многоуровневой системы в России не является неожиданностью, но это не означает, что переход к новой системе образования произойдет автоматически, чисто механическим копированием зарубежного опыта, без собственных исследований и разработок, тем более, что такого целостного зарубежного опыта просто не существует.

Возможна, конечно, крайняя точка зрения: полное игнорирование опыта других стран, нежелание увидеть как достоинства, так и недостатки многоуровневой системы.

Быстрая смена ситуации в окружающем мире порождает необходимость непрерывного образования, под которым мы понимаем не столько единую систе-

му различных типов учебных заведений, сколько образование как способ реализации человека посредством самообразования, длящегося на протяжении всей его сознательной жизни. Чтобы приспособиться к жизни в таком мире, человек должен быть готов не только к постоянному пополнению знаний и совершенствованию умений, но и к переучиванию.

Следовательно, выбор профессии для все большей массы людей становится хотя и дискретным, но многоактовым процессом. При этом профессию можно понимать широко – как сферу деятельности, и узко – как конкретное рабочее место.

Современное профессиональное образование находится в процессе динамических изменений, вызываемых радикальными политическими и социально-экономическими реформами. Одной из тенденций является становление региональной системы непрерывного, многоуровневого профессионального образования.

Преимущество многоуровневых образовательных учебных заведений – *комплексов, осуществляющих ступенчатую подготовку кадров*, связано со:

- стремлением учебного заведения высшего ранга в ходе учебного процесса отобрать для завершения обучения наиболее способную молодежь, не лишая при этом возможности остальных получить определенную профессиональную подготовку;
- стремлением сократить сроки обучения, преодолеть дублирование, возможное при продолжении обучения и при переходе из одного учебного заведения в другое;
- возможностью объединения учебно-материальной базы смежных учебных заведений и тем самым улучшения учебно-производственной подготовки специалистов и рабочих;
- возможностью повышения престижа профессионально-технического образования, получаемого в стенах среднего специального и даже высшего учебного заведения;
- возможностью повышения экономической эффективности новых образовательных структур.

Исследования в области непрерывного многоуровневого профессионального образования в регионе исходят из социального заказа своего времени, отвечают запросам соответствующего исторического периода. Возможности существенного повышения эффективности управления на старых принципах (вне увязки с новыми общественными потребностями) в целом себя уже исчерпали. Основным объектом деятельности органов управления должны стать процессы развития региональных образовательных систем и образовательных учреждений.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Р.Я. Ахметшин, директор Нефтекамского машиностроительного техникума, канд. пед. наук,
Н.В. Диденко, зам. директора по НМР*

Наш опыт работы – это опыт реализации инновационных программ многофункционального учебного заведения, осуществляющего подготовку специалистов для различных отраслей экономики по 14-ти образовательным программам.

Разработка новых идей, внедрение новых подходов в практику работы означает более глубокое познание педагогом внутренних закономерностей учебного процесса.

Главные условия любого инновационного проекта – **▼**целесообразность, **▼**эффективность и **▼**практическая значимость. На начальном этапе осуществляется поиск, обработка и анализ научно-педагогической и методической информации, обобщение собственного опыта, создание необходимых условий (инновационных программ, учебных планов, методических рекомендаций), определение состава участников инновационной деятельности и ее приоритетных направлений; разрабатываются критерии определения эффективности результатов; изучаются методы диагностики, анализа, коррекции. Мы стремимся к тому, чтобы продуктом инновационной работы являлось не локальное, а системное обновление учебно-воспитательной деятельности образовательного учреждения.

Начиная с 2000 г. в центре внимания находится задача создания конкурентоспособной личности выпускника на основе специализации подготовки. Практическая значимость исследований определяется совершенствованием форм и методов организации учебного процесса, управления персоналом, укреплением связей с ведущими промышленными предприятиями города. Повышение эффективности и качества образовательного процесса в техникуме решается через развитие элементов самостоятельности, самоуправления и самоконтроля. Совокупность выводов и положений данного проекта составляет перспективную основу для прогнозирования и проектирования образовательных систем, которые будут способствовать подготовке специалистов, умеющих правильно распорядиться своим «квалификационным капиталом», более подготовленных к обновленным производственным отношениям.

В 2007 г. техникуму присвоен статус экспериментальной площадки Федерального института развития образования по теме «Использование современных принципов менеджмента качества (на базе международных стандартов серии *ИСО-9000*) в повышении конкурентоспособности выпускника». Работа ведется с учетом всех четырех аспектов стратегического менеджмента качества: **■** планирование качества, **■** обеспечение качества, **■** управление качеством, **■** улучшение качества применительно к образовательной деятельности. Отрабатываются четкие коли-

чественные и качественные критерии образовательной деятельности.

Для координации работ создан отдел менеджмента качества образования и научно-инновационной деятельности, определяющий политику техникума в этих областях.

Инновации в содержании обучения продиктованы социальным заказом, определены изменениями в соответствующих отраслях производства, связаны с требованиями социальных партнеров и рынка труда. Внедрение СМК в нашем техникуме увязано с действующей системой менеджмента качества на базовом предприятии ОАО «НефАЗ».

Наряду с проектом эксперимента по внедрению СМК, который охватывает всю сферу деятельности учебного заведения, различные направления инноваций определены особенностями среднего профессионального образования. Нововведения связаны с разработкой технологий обучения, с внедрением государственных стандартов, совершенствованием содержания обучения, организацией и проведением экспериментальной и научно-исследовательской работы преподавателей и студентов, с анализом влияния социального партнерства, с организацией внеучебной деятельности учащихся.

Апробация, внедрение и мониторинг результативности инновационных проектов способствуют высокому рейтингу нашего учебного заведения среди более чем 70 ссузов Республики Башкортостан. Техникумом организованы важнейшие республиканские мероприятия: конференция «Интеграция науки и производства», семинар заместителей директоров по ВР «Новые подходы к современному образованию с учетом духовно-нравственного и эстетического аспектов развития личности». Только в 2006/07 уч. году проведены республиканская педагогическая мастерская по итогам конкурса «Лучший преподаватель – 2006»; республиканский семинар «Проблемы и перспективы использования информационных технологий в образовательной деятельности», семинар заместителей директоров по НМР «Инновационные технологии в профессиональном образовании»; круглый стол Всероссийской научно-практической конференции «Культура и образование – объединяющий фактор развития общества».

Результативность инновационных проектов, качество научно-методической работы позволяют коллективу демонстрировать высокое мастерство в республиканских конкурсах: «Лучший классный руководитель» (первое место в 2000 и 2005 гг.), «Преподаватель 2006 года» (второе место).

Системная и планомерная работа инженерно-педагогического коллектива над внедрением инновационных педагогических технологий осуществляется

на протяжении многих лет в «малых группах», «мастер-классах», на семинарах по педагогическому мастерству в предметно-цикловых комиссиях. Апробация внедрения происходит во время проведения открытых уроков, внеурочных мероприятий, научно-практических конференций, педагогических чтений.

С целью внедрения инновационных технологий в техникуме работают творческие лаборатории. Лаборатория под руководством профессора, доктора пед. наук и кандидата техн. наук, Засл. изобретателя РБ, лауреата премии УРО РАО, академика пед. и соц. наук, чл.-корреспондента Академии профобразования *В.Э. Штейнберга* работает над внедрением в учебный процесс *дидактической многомерной технологии* (разработка получила диплом Уральского отделения РАО, включена в Энциклопедию образовательных технологий). Пройдя обучение на авторских семинарах по данной технологии, преподаватели выполняют новые дидактические разработки когнитивного характера. В техникуме открыта экспериментальная площадка «Дидактический дизайн в НМТ».

Большой опыт наших преподавателей реализуется в издательской деятельности. Огромный интерес вызвал сборник открытых уроков и внеурочных мероприятий «Педагогические технологии в профессиональном образовании» (в двух частях), получивший гриф Минобра Башкортостана. В отличие от предыдущего сборника «Нестандартные уроки», в этом издании практические сценарии занятий сопровождаются богатым теоретическим материалом пособия *Г.Х. Селевко* «Современные образовательные технологии» в соответствии с систематизацией автора. Теоретический материал позволяет соотносить параметры и критерии технологии с логикой построения занятия, придерживаться основных требований той или иной технологии. Содержание двухтомника – определенный итог системного использования нетрадиционных педагогических технологий, апробация методик, обобщение и систематизация опыта работы преподавателей техникума.

Информатизация учебного заведения – неотъемлемая часть инновационных проектов. Наши сотрудники работают по внедрению компьютерных технологий в учебный процесс. Особое внимание уделяется таким направлениям, как создание автоматизированных рабочих мест структурных подразделений, электронное тестирование с мгновенным определением рейтинга, электронные энциклопедии и справочные системы; проводятся бинарные уроки и деловые игры. Информационные технологии приме-

няются при курсовом и дипломном проектировании практически во всех 14-ти образовательных программах. В ходе ИГА проводится компьютерное тестирование при помощи пакета «Тестовый комплекс», решение практических задач с использованием компьютерных программ «1С: торговля, склад», «1С: бухгалтерия»; выполняются экономические расчеты на ПК; используются средства мультимедиа. В техникуме создаются электронные учебники и курсы лекций с презентационной частью, интерактивные пособия, обучающие программы; вводится электронная форма учебно-методических комплексов специальностей, программное обеспечение для визуализации технологических процессов. Все это, с одной стороны, дает возможность студентам изучать современные образовательные программы в наиболее удобном для них режиме, с другой – способствует созданию единого образовательного пространства.

Проводя анализ некоторых аспектов инновационного подхода в образовании, можно сформулировать ряд обобщающих положений:

- ◆ инновационные технологии обучения представляют собой средство моделирования профессиональной деятельности современного специалиста;
- ◆ чем больше внедряются в учебный процесс инновационное содержание и технологии, тем полнее и адекватнее можно моделировать профессиональную деятельность будущих специалистов;
- ◆ инновационный подход позволяет с большей эффективностью решать сложнейшие учебно-воспитательные задачи.

Литература

Каплан С.Л. Развитие инновационных процессов в условиях модернизации образования // Среднее профессиональное образование, 2004, № 5.

Семушина Л.Г. Всероссийский конкурс современных технологий обучения // Среднее профессиональное образование, 2004, № 5.

Иванов А.И. Инновация в содержании и технологии обучения как средство обеспечения приоритетного развития СПО // Среднее профессиональное образование, 2004, № 3.

Качество среднего профессионального образования как основной фактор современной подготовки специалистов в условиях модернизации российского образования // Материалы IV Всероссийского совещания, 2006.

ОСТОРОЖНО, СТАНДАРТЫ КАЧЕСТВА!

*Н.М. Вяхирева (Красноярский авиационный
технический колледж гражданской авиации)*

Вхождение России в Болонский процесс, а также ее стремление оказаться во Всемирной торговой организации усиливают стратегическую значимость создания профессиональным учебным заведением *собственных системы качества и системы непрерывной подготовки преподавателей.*

В Красноярском авиационном техническом колледже, по заданию Федерального агентства воздушного транспорта, была осуществлена финансово обеспеченная, инновационная программа, направленная на создание локальных систем качества для авиационных колледжей гражданской авиации.

В процессе разработки таких систем качества выяснилось, что, несмотря на наличие исходного теоретико-методологического базиса, соответствующих стандартов качества и конкретных примеров их адаптации к проблемам образования (включая якобы действующие системы управления качеством в отдельных вузах страны), решение подобных задач выглядит не столь очевидным, как может показаться на первый взгляд.

Это связано с нерешенностью ряда общеметодологических проблем системы качества, в том числе и на уровне стандартов ИСО, формулировки и теоретические положения в которых лишены строгой научной и логической проработки. Судя по всему, в международных стандартах качества нашло свое отражение специфическое свойство определенной составляющей западной гуманитарной науки, связанное с боязнью отягощенности размышлений глубоким философским контекстом [1,2]. К тому же русская версия стандартов ИСО, как отмечает *В.А. Качалов*, грешит неточными переводами [3]. В одном случае, перевод с английского языка на русский принципиально искажает смысл и идею стандарта, в другом – стандарт ужесточает (ослабляет) требования относительно ИСО 9001:2000. Отмеченные недостатки самих стандартов качества, их изначальная направленность на промышленное производство и потребительские услуги, как и отсутствие приемлемых вариантов их адаптации к специфике образования – дополняются семантическими (смысловыми) проблемами понятийно-категориального аппарата (языка) педагогической науки. Понятийно-терминологическая разногласица создает дополнительные трудности при разработке систем качества того или иного образовательного учреждения.

Так, идеологи международных стандартов серии ИСО, рассматривая качество как «степень соответствия присущих характеристик определенным требованиям» [4], вычленили лишь субъективный аспект явления, в то время как любого здравомыслящего человека, например, покупателя конкретного образца бытовой техники, интересует не столько его формальные характеристики, представленные торговой рекламой или продавцом-консультантом, сколько реальные *свойства этого объекта* (долговечность, надежность, ремонтпригодность, экономичность и др.).

Небезынтересным в этой связи представляется высказывание одного из авторов внутривузовской системы качества: «С 1987 г. по 2001 г. в нашей стране нормативно был закреплен термин “качество продукции” – совокупность свойств, обуславливающих пригодность продукции удовлетворять определенные потребности в соответствии с ее назначением... Но, к сожалению, не всегда требования государственного стандарта полностью соответствовали требованиям потребителя (внешний вид, удобство в эксплуатации, надежность), и он мог не купить “качественную”, с точки зрения производителя, продукцию. Поэтому данный термин качества отражает подход, свойственный рынку производителя. В высокоразвитых странах еще в 80-х годах начался *переход от рынка производителя к рынку потребителя...* С 1994 г. в международном стандарте ИСО 8402:1994 качество определяется как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности... Следовательно, если организация выяснила, что необходимо потребителю, реализовала его требования в выпущенной продукции и получила одобрение потребителя, выраженное в совершении покупки, это значит, что продукция является качественной... В 2001 г. в России было нормативно закреплено новое определение термина “качество” – степень соответствия присущих характеристик требованиям ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Следовательно, теперь российская трактовка термина “качество” также ориентирована на требования потребителя и других заинтересованных сторон» [5].

Достаточно очевидно, что в представлениях идеологов международных стандартов качества (как и в представлениях их ревнивых последователей в сфере образования) мир словно перевернулся, а именно: мир действительный (совокупность объективных свойств) превратился в мир субъективный (совокупность субъективных характеристик), причем именно в пользу производителя, заинтересованного в извлечении прибыли как основного мотива столь одностороннего толкования категории качества. Неслучайно, видимо, в Майкрософт из 25 тысяч сотрудников только 1% занят непосредственными научными исследованиями, чуть более 10% – разработкой программного обеспечения, а все остальные – маркетингом.

Подобная ситуация стала понятна даже многострадальному отечественному покупателю, который после знакомства с большинством плодов западной «цивилизации» (особенно с лекарственными препаратами и продуктами питания) в полной мере осознал, что шумная реклама и красочная обертка вовсе не гарантируют товару реально ожидаемых от него потребительских свойств. Плохо, что в свое время отечественная промышленность была недостаточно сориентирована на эстетические запросы граждан. Эти за-

просы, несомненно, следует учитывать. Однако значительно большим социальным злом является сознательная подмена (в интересах извлечения прибыли) реально присущих объекту потребительских свойств внешними, чисто поверхностными представлениями, а то и фальсификациями.

Этот перевернутый мир распространился не только на сферу материального производства и услуг, но и на сферу российского образования, навязывая соответствующую идеологию частным системам качества тех или иных учебных заведений, ориентируя их не на улучшение реальной работы, а на улучшение ее формальных показателей.

По этой причине дедуктивному синтезу конкретных систем качества образования и систем управления ими должен предшествовать определенный критический анализ общетеоретической концепции качества, как и стандартов качества ИСО, а сама эта концепция должна быть подвергнута дальнейшему уточнению, совершенствованию и развитию. Ссылки же отдельных авторов систем качества вузов на правомочность прямолинейного применения стандартов ИСО к сфере образования (по причине отнесения последнего к сфере услуг) не обоснованы.

♦ Во-первых, закон «Об образовании» к сфере услуг относит только дополнительное образование, в то время как базовое образование выступает необходимым элементом и важнейшим фактором развития любого общества (в отличие, например, от услуги парикмахера для того или иного гражданина, к которой последний обращается по собственному усмотрению).

♦ Во-вторых, несмотря на настойчивое декларирование высшей школой (преимущественно представителями технико-технологических университетов) свойства всеобщности рассматриваемых стандартов, они на самом деле таковым свойством не обладают.

♦ В-третьих, объект, субъект и содержание самой образовательной услуги во всей совокупности своих существенных признаков весьма далеки, например, от объекта, субъекта и содержания услуги магазина по продаже холодильников.

Система качества любого учебного заведения должна включать:

- качество «входа» (подготовка абитуриентов как потенциальных студентов: уровень общетеоретической подготовки, профориентации, профотбора и др.);
- качество организационной структуры;
- качество педагогического процесса (планирование, учебные планы, программы, технологии и методики, уровень профессиональной подготовки ППС, уровень проведения занятий, выполнения учебных планов и др.);
- качество «выхода» (профессиональная образованность специалистов: уровень общетеорети-

ческой, профессиональной, морально-психологической и физической подготовки);

- качество системы управления качеством профессионального образования специалистов, организация механизма управления, основных административных рабочих процедур, уровень основных ресурсов и др.) [6].

Из всего этого следует, что система менеджмента качества профессионального образования, к разработке которой ныне сводятся все усилия специалистов в области качества образования – это лишь одна из пяти составляющих полноценной системы качества того или иного учебного заведения. По нашему твердому убеждению, строгая стандартизация систем качества учебных заведений может быть осуществлена только на основе особого стандарта – *собственно стандарта качества образования*, разработанного представителями педагогической науки и педагогической квалитологии (конечно же, с учетом общей структуры стандартов качества ИСО как его формальной основы).

Поэтому одним из важнейших направлений деятельности по стандартизации профессионального образования мы считаем движение по разработке в рамках Министерства образования и науки самостоятельных стандартов качества, учитывающих всю специфику сферы духовного производства.

В противном случае, в профессиональном образовании может появиться (и появляется) столько же мало похожих друг на друга и формально существующих систем качества, сколько и их разработчиков.

Литература

1. Вяхирева Н.М. Методологические проблемы внутривузовской системы качества // Материалы II Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2004, с. 115–118.
2. Ботов М.И., Вяхирева Н.М. Проблемы создания системы качества для учебного заведения среднего профессионального образования // Материалы III Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2005, с. 309–112.
3. Качалов В.А. Насколько точно «русское лицо» стандартов ИСО серии 9000:2000?! // Стандарты и качество, 2002, № 6, с. 31–38.
4. ГОСТ Р ИСО 9000-2001 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь». М.: Госстандарт России, 2001, с. 26.
5. Левшина В.В. Разработка и внедрение системы менеджмента качества вуза. Красноярск, СибГТУ, 2003, с. 57.
6. Ботов М.И., Трофимов Ю.Н. Повышение качества подготовки специалистов в условиях учебно-научного комплекса // Научно-метод. сб. Института проблем развития СПО. М.: ИПР СПО, 2004, с. 18.

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ НА РЫНКЕ ТРУДА

Г.Н. Юлина (Педагогическая академия
последипломного образования)

Изменения экономической ситуации в стране предполагают преобразования в системе образования. Жизнеспособность профессиональных образовательных учреждений в условиях рынка определяется, с одной стороны, качеством и уровнем профессиональной подготовки, с другой – востребованностью выпускников как носителей профессий.

По мнению ученых, важным параметром квалификации работников, определяющим их конкурентоспособность на рынке труда, является *профессиональная гибкость*. Она предполагает наличие у работника двух или нескольких специальностей, что обеспечивает значительную мобильность, возможность перемены мест труда, способность быстро и адекватно реагировать на изменения спроса и предложения рабочей силы. В целом гибкость помогает адаптироваться и снизить всевозможные риски.

Важнейшая черта современных обществ – это нарастание неопределенности социального развития. На рубеже веков мир вступил в «эпоху неопределенности», возникает «общество риска» (У. Бек). Для России эти проблемы особенно значимы в силу неопределенности перспектив социально-экономических реформ и трансформаций. Поэтому молодое поколение россиян, чья социализация происходит в столь противоречивых условиях, как бы «рискует вдвойне». Риск присущ сегодня любой сфере деятельности человека (независимо от того, осознает ли он его или нет).

Для молодежи особенно значимыми являются риски, связанные с процессом профессионального самоопределения, с выбором и освоением специальности, в частности, в процессе обучения в системе профессионального образования. Проблема риска трудоустройства для выпускников учреждений НПО существовала всегда, но сегодня она особенно актуализировалась. Это связано уже со становлением постиндустриального общества в мире (и включением России в мировое сообщество), когда резко возрастает ценность знания. Все большее значение в жизни человека приобретает профессионализм и, одновременно, успешная профессиональная деятельность. Место и социальная роль индивида все больше определяются не кланово-родственными связями, а характером и качеством его профессиональной подготовки. В наиболее развитых индустриальных странах усиливается эластичность (подвижность) социальной мобильности. Эта проблема актуальна и для России, где усилившееся за годы реформ социальное расслоение обострило проблему доступности конкурентоспособного начального профобразования и усилило риски эффективной социальной адаптации для значительной части молодежи.

Рискология (интегративная наука о социальных рисках) стала развиваться в нашей стране несколько

позднее, чем на Западе. Риск (от франц. *risque*) в словарях определяется как *угроза, опасность* и одновременно – как *готовность действовать, рискуя жизнью, здоровьем*.

Профессиональное самоопределение учащегося, проанализированное учеными с позиции риска, определено как совокупность рисков. Выделены наиболее важные группы:

- риски выбора профессии и поступления;
- риски, связанные с получением профессии;
- риски, связанные с поиском работы после окончания училища (это риск невозможности найти желаемую профессию, риск получить неадекватные знания, связанный с неясными представлениями о характере будущей работы).

Трудоустройство и социальная адаптация выпускников волнуют не только самих молодых людей и профессиональные учебные заведения, но и государственную службу занятости, правительственные структуры Московской области, работающие с молодежью. Главными проблемами остаются, безусловно, отсутствие опыта работы и практических навыков у выпускников, а также несоответствие профессиональной подготовки потребностям рынка труда. Однако и социальная незрелость, недостаток объективной информации о рынке труда и профессиях, неумение строить профессиональные планы, неадекватная самооценка, отсутствие навыков самопрезентации затрудняют адаптацию молодых специалистов в современных экономических условиях.

Было проведено анкетирование среди выпускников учреждений ПО, и на вопрос «Имеете ли вы информацию о состоянии рынка труда и профессиях, пользующихся спросом?» – большая часть (**40,8%**) затруднились оценить свой уровень информированности; лишь выпускники вузов (**50,6%**) с уверенностью дали утвердительный ответ.

На вопрос «Каких умений и знаний не хватает вам для успешного трудоустройства?» – **47%** выпускников ответили, что они чувствуют большой разрыв между полученными профессиональными знаниями, умениями, навыками и требованиями рынка труда. Несоответствие подготовки по профилирующим предметам требованиям предприятий отметили **41%**; затруднения при решении правовых вопросов и составлении персональных резюме испытывают **52%**.

В связи с этим совместно со службой занятости нами разработан и внедрен в профессиональное училище № 53 г. Волоколамска элективный курс «Формирование социальной компетенции в сфере труда». Программа курса включает занятия по темам: «Рынок труда», «Занятость», «Безработица», «Предпринимательство: преодоление психологических барьеров», «Инфраструктура рынка труда», «Технология само-

презентации», «Планирование карьеры», «Риски на рынке труда».

При разработке программы предполагалось, что она:

направлена на повышение мотивации выпускников учебных заведений начального и среднего профессионального образования на самостоятельный активный поиск работы;

может проводиться профконсультантами службы занятости населения, психологами, социальными педагогами, преподавателями учебных заведений.

В результате изучения курса повышается социально-психологическая компетентность и, как следствие, профессиональная конкурентоспособность. Это обеспечивается за счет уверенности выпускников учебных заведений в своих профессиональных и личностных возможностях; формирования активной линии поведения на рынке труда и позитивного отношения к возможностям трудоустройства; раскрытия приемов эффективного поиска работы и самопрезентации; создания представлений об основных психологических барьерах на пути к малому бизнесу.

На практических занятиях по курсу большое внимание было уделено составлению персонального резюме, которое является как бы визитной карточкой при трудоустройстве. Это не просто листок с изложением фактов, не подробная история жизни, а тщательно составленный документ, предназначенный для того, чтобы сразу произвести хорошее впечатление на потенциального работодателя. По мнению специалистов службы занятости, резюме страдают от чрезмерно обобщенной, неконкретной информации, встречаются и многостраничные трактаты, которые мало кто способен дочитать до конца. Наши учащиеся на занятиях изучают основные требования к стилю написания резюме: краткость, конкретность, честность, избирательность (не всегда чем больше разнообразной информации, тем лучше), грамотность, позитивность. Изучается структура резюме, которая состоит из следующих пунктов: личные данные; цель в поисках работы; образование; опыт работы; дополнительная деятельность.

Нередко люди присылают резюме на ту вакансию, на которую они не вправе претендовать. Другая ошибка – пассивная позиция, отраженная в резюме, когда соискатель даже не может сформулировать, чем бы хотел заниматься. Порой резюме напоминает выписку из трудовой книжки, по которой нельзя понять, где такой кандидат может быть полезен.

Специалисты рекрутинговых компаний «Анкор», «Kelly Services» и «3R» составили список самых распространенных ошибок людей, ищущих работу, поскольку потерпевшие неудачу обычно допускают одни и те же промахи.

Наиболее распространенные ошибки

1. Непродуманная стратегия: хаотичная рассылка резюме, использование только одного источника (например, Интернета).
2. Завышенные зарплатные и карьерные амбиции.
3. Неудачная самопрезентация на собеседовании.
4. Нечеткая формулировка целей – человек не может сказать, чем бы он хотел заниматься.
5. Обман в резюме или нечестность, допущенная на собеседовании.
6. Плохие манеры: неотключенный мобильный телефон на интервью, опоздания на встречу с рекрутером.
7. Перегруженное информацией, длинное резюме.
8. «Торговля» за более высокую зарплату на последнем этапе отбора.
9. Неправильное самопозиционирование (работа не по профессии).
10. Затрагивание неуместных тем на собеседовании (например, подробности личной жизни, некорректные отзывы о предыдущих местах работы).

В целом, все просчеты делятся на три группы: • ошибки в стратегии поиска работы, • ошибки на собеседовании, • ошибки в резюме.

Специалисты, публикующие рейтинг просчетов, отдельно рассматривают правовые вопросы трудоустройства. Большую практическую помощь оказывают студентам профессиональных учебных заведений **выездные справочно-консультационные пункты**, в ходе работы которых специалисты службы занятости проводят лекции-консультации о состоянии рынка труда; предоставляют информацию об услугах по профориентации и профессиональному обучению; проводят занятия по планированию профессиональной карьеры. Планирование профессиональной карьеры, т.е. умение поэтапно идти к намеченной цели во многом определяет успешность становления специалиста. Беседуя с различными учащимися, обратившимися за помощью, специалисты приходят к выводу, что большинству из них не хватает именно умения планировать профессиональную успешность. Если в недавнем прошлом обращались, как правило, за информацией о профессии, путях ее получения, об оплате труда, то сейчас на первое место ставятся вопросы: «Смогу ли я?», «Востребованы ли данные специалисты?»

При составлении плана построения профессиональной карьеры помощь профконсультанта направлена не только на процесс изучения накопленного опыта и возможностей человека. Главной целью при работе с клиентом является формирование у него мотивации к трудовой деятельности, психологической готовности к активному поиску работы, к обучению, совершенствованию себя как специалиста, т.е. **формирование активной жизненной позиции.**

К ВОПРОСУ ОБ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*О.В. Шешукова, ст. преподаватель
Сахалинского госуниверситета*

Социальный интеллект трактуется как способность человека понимать не только других, но и самого себя в постоянном видоизменении психических состояний и межличностных отношений, прогнозировать результаты как собственного поведения, так и поведения партнеров по взаимодействию. Социальный интеллект (имеющий особую структурную базу когнитивного развития и эмоциональные основы нравственности) представляет собой относительно независимое образование – то, что нестрого можно определить как «практически-психологический ум» (*Л.И. Уманский, 1986*).

В настоящее время существует множество психодиагностических методик, позволяющих выявить устойчивые психологические особенности человека, в том числе общие интеллектуальные способности. Однако для успешности в некоторых видах жизнедеятельности необходимо умение понимать личность другого человека и разбираться в межличностных отношениях. Поэтому встает вопрос об использовании в психологической практике методов диагностики способности к пониманию поведения других людей.

Психометрический подход к социальному интеллекту берет свое начало в предложенной в 1920 г. *Э.Л. Торндайком* трехкомпонентной модели, включающей способности понимать и оперировать идеями (абстрактный интеллект), конкретными предметами (механический интеллект), людьми (социальный интеллект). Последний был определен как «способность понимать людей – мужчин и женщин, мальчиков и девочек – и управлять ими, поступая мудро в человеческих отношениях». Это определение уже десятки лет встречается в научной литературе, оставаясь простым и интуитивно понятным. Однако оказалось, что ясно очерченный предмет этой способности не влечет за собой легкой операционализации, и дальнейшая история темы сопровождалась взлетами и падениями исследовательского интереса. Дать определение социального интеллекта оказалось гораздо проще, чем его измерить.

Исследование социального интеллекта периодически выпадало из поля зрения ученых. Это обусловливается неудачами при попытках определить границу социального интеллекта и отделить его от абстрактного, или академического. Трудности при выявлении этой границы, скорее всего, объясняются особенностью подходов, которые преимущественно обращены на когнитивные аспекты социального интеллекта и на методы, относимые главным образом к вербальной оценке. Исследователи признали многомерную природу социального интеллекта. Однако до последнего времени преимущественное внимание уделялось когнитивным аспектам, например, социальному

восприятию. Для того, чтобы определить эти когнитивные характеристики, ученые полагались на результаты вербальных измерений. Оценка поведенческих аспектов, связанных с социальным интеллектом, также осуществлялась при помощи вербальных методов (например, самоотчета). Из обзора литературы ясно, что подходы ученых, которые основывались на поведенческих или невербальных способах определения социального интеллекта, имели значительно больший успех, чем базирующиеся на вербальных или когнитивных, позволяя выявить особенность социального интеллекта и его отличие от абстрактного.

В дополнение к поведенческим способам измерения социального интеллекта ученые предложили различать социальный и академический интеллект через их невербальную оценку, когда определяется невербальное восприятие знаний. Методики измерения социального интеллекта можно разделить на две основные группы: ► способы, связанные с оценкой реальных людей, и ► тесты «карандаш-бумага».

❖ Методики первой группы обладают определенным преимуществом: у тестируемого создается впечатление о целостном человеке, а не о карточках с рисунками. Можно, например, пригласить двух испытуемых, дать им возможность пообщаться, потом попросить высказать суждения друг о друге. Проблема, возникающая в этом случае, заключается в том, какое мнение о наблюдаемом человеке принимается за истинное. Тесты этого типа трудоемки и неудобны в применении – нужно приглашать сразу двух испытуемых, давать им время для знакомства и т.д.

Д. Штейнмец предлагал испытуемым предсказывать поведение других людей. Подсчет баллов велся на основе количества совпадений с ответами тех, чье поведение предсказывалось. Также для диагностики социального интеллекта испытуемым предлагалось наблюдать за поведением незнакомцев на экране, а затем отвечать на вопросы о них. *Р. Даймонд* предложила еще в 1966 г. исследовать эмпатийные способности для определения уровня развития социального интеллекта. Испытуемые оценивали себя и своего собеседника по десяти противоположным качествам.

За оценкой другого человека может стоять целая система способностей: от понимания языка мимики и жестов до знания социальных норм. Кроме того, познание других людей зависит от ситуации, в которой оно происходит.

❖ Тесты «карандаш-бумага» имеют свои преимущества и свои недостатки. Они ставят испытуемого в искусственную ситуацию, но зато позволяют более детализировано выявлять различные компоненты социального интеллекта. Некоторые методики основаны на заданиях по оценке испытуемыми невербальных компонентов социальных ситуаций.

Тест профиля невербальной чувствительности включает изображение одной и той же женщины в разных ситуациях; задача испытуемого состоит в том, чтобы оценить эту ситуацию.

Методика диагностики уровня развития способностей к адекватному пониманию невербального поведения», предложенная В.А. Лабунской в 1999 г., состоит из восьми задач, которые предлагаются испытуемому для решения и основаны на адекватности понимания состояний и отношений человека при оценке его позы, мимики, интеллектуально-волевых состояний, невербальной интеракции, различных элементов невербального поведения, регуляции отношений между людьми в эмоционально-отрицательную и эмоционально-положительную сторону, установление связи между вербальным и невербальным поведением.

Наиболее распространенным (хотя и устаревшим) является *Метод оценки социального интеллекта Дж. Гилфорда – М. О'Салливена*. Этот тест исходит из предложения «трехмерной» организации интеллектуальных процессов. Каждый интеллектуальный процесс оценивается на основе трех параметров: ■ содержания, ■ операций и ■ элементов. Социальный интеллект (по Гилфорду) связан с теми компонентами интеллекта, содержанием которых является поведение, а операций – познание. Соответственно такому пониманию внутренняя структура социального интеллекта должна включать шесть способностей. Но на практике удалось идентифицировать лишь четыре из них, что дало структуру теста с четырьмя субтестами. Данная методика, широко применяясь в США и многих европейских странах, занимает промежуточное положение между тестами общего интеллекта и тестами личности.

В отечественной психологии исследования, посвященные психометрическому обоснованию опубликованных психодиагностических методик, встречаются довольно редко, особенно, если сравнивать их с количеством аналогичных работ за рубежом. Важность таких исследований подчеркивается профессиональными психодиагностами, так как большинство отечественных методик – как оригинальных, так и адаптированных – не проходит полноценного психометрического обоснования.

Понятие «социальный интеллект» оказалось очень актуальным в современной психологии. По мнению многих специалистов, этот конструкт обладает высокой экологической валидностью, так как позволяет объяснить и предсказать успешность социальных взаимодействий человека, что, в свою очередь, обуславливает успешность в широком круге деятельности. Вместе с тем проблемы социального интеллекта разработаны крайне слабо. Самая распространенная в нашей стране *методика исследования социального интеллекта Е.С. Михайловой*, представляющая собой российскую адаптацию теста Дж. Гилфорда – М. О'Салливена (который разрабатывался в 60 – 70-е годы XX в.). Эта адаптация основывается на французской версии теста, опубликованной в 1977 г. Работа над российской версией была предпринята в период с

1986 по 1990 г., в исследовании участвовали 210 человек в возрасте от 18 до 55 лет.

После опубликования российская версия теста получила довольно широкое распространение. Она используется как в практической работе психологов, так и при проведении научных исследований. Но данные о ее психометрических свойствах очень ограничены, они сводятся к приведенным в руководстве по использованию методики данным о валидности.

Все перечисленные тесты диагностируют социальный интеллект взрослого человека. Большинство исследователей сходятся на том, что интеллект подвержен изменению: в течение жизни способность к решению задач изменяется неравномерно. В первые 20 лет происходит основное интеллектуальное развитие человека, причем наиболее интенсивно интеллект изменяется от 2 до 12 лет. К этому выводу независимо друг от друга пришли Я.А. Пономарев, Л. Терстоун, Ж. Пиаже, Н. Рейли и многие другие исследователи. Интеллект человека достигает своего максимального развития к 19 – 20 годам, затем наступает фаза стабилизации, и с 30 – 34 лет происходит спад продуктивности интеллектуальных функций. Интеллект взрослого человека определяется тем, как сформируются умственные структуры в детстве.

Характеризуя концепцию социального интеллекта, А.И. Савенков выделяет три группы описывающих его критериев: ● когнитивные (социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование), ● эмоциональные (эмоциональная выразительность, сопереживание, эмпатия, установка эмоциональных связей с другими) и ● поведенческие (социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация, способность к саморегуляции, способность эффективно работать в условиях стресса). Пользуясь выделенными критериями можно разрабатывать процедуры выявления и количественной оценки каждого из обозначенных параметров. Важно то, что данная концепция социального интеллекта способна служить общей парадигмой его диагностики и развития в образовательной среде. Также, пользуясь выделенными критериями, вполне можно разрабатывать процедуры выявления и количественной оценки каждого из обозначенных параметров.

Литература

Беляева Е.В. Социальный интеллект и психологические качества личности руководителя (На примере предпринимателей нефтегазовой отрасли): Дисс. канд. психол. наук. Самара, 2005.

Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента: Дисс.канд.психол.наук. Иркутск, 2001.

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000.

Лузбуина Н.А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности: Дисс.канд.психол.наук. Барнаул, 2002.

Практический интеллект / Р.Дж. Стренберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб.: Питер, 2002.

Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учеб. пособие. М.: Ось-89, 2006.

Социальный интеллект: Теория, измерения, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Москва-Томск, 1997.

ТЕХНОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Л.В. Верзунова, Л.В. Серых
(Белгородский госуниверситет)

Существенные изменения, происходящие в содержании и организации образовательного процесса в настоящее время, предполагают поиск новых подходов к совершенствованию системы управления учебной деятельностью. Одним из таких подходов является рефлексивный. Сущность рефлексивного управления состоит в том, чтобы преподаватель осознал сам и создал условия для осознания другими субъектами диалогического взаимодействия средств, оснований и хода осуществляемой деятельности, при необходимости изменил свои средства и основания, а также средства и основания других участников. Специфика рефлексивного управления учебной деятельностью состоит в том, что при таком управлении *побуждается собственная активность учащихся, инициируется и интенсифицируется рефлексия*, при помощи которой формируются такие качества, как ■ практичность, критичность и аналитичность ума, ■ способность к самооценке и самоанализу своей деятельности, без развития которых невозможно обеспечить учащимся субъективную позицию в учебном процессе.

Рефлексивный подход к управлению учебной деятельностью предполагает трансформацию не только управленческих функций преподавателя, но и технологии управления.

Обучение в системе рефлексивного управления исходит из признания уникальности субъектного опыта студента как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Поэтому конструирование и проектирование образовательного процесса должно предусматривать выявление субъектного опыта. Основной способ его выявления – участие студентов в разрешении проблемных ситуаций. Проблемные ситуации в учебной деятельности позволяют выявить наличие или отсутствие определенного знания по тому или иному вопросу.

Экспериментально было доказано (А.К. Маркова, Т.И. Шамова, Г.П. Щедровицкий), что дальнейший образовательный эффект зависит от уровня самопознания личности, поэтому любой психолого-педагогический цикл должен завершаться *рефлексией* студента и преподавателя.

Центральным моментом рефлексивной деятельности является процесс сличения, в ходе которого

осуществляется соотнесение поступающей информации с тем опытом, которым уже владеет человек, а с другой стороны – с планом будущей работы, который формируется тоже с учетом опыта [5]. На основе операции сличения и осознания отсутствия знания в субъективном опыте – студенты выдвигают *гипотезы*. Последовательное расположение гипотез – это *план* будущей работы.

После составления плана необходимо определить со студентами те критерии учебной деятельности, которые установят степень ее успешности. Критерием эффективности учебной деятельности при рефлексивном управлении является то, насколько достигнутый результат отличается от исходного.

В соответствии с избранной последовательностью определяются, конструируются и выполняются учебные действия, направленные на усвоение материала, которого нет в субъективном опыте. Сам процесс усвоения обращен на появление нового способа деятельности и соответствующих ему способностей. Что нужно для появления новых способов деятельности? *Во-первых*, должно быть сформировано умение выполнять основной функциональный (исполнительский) компонент учебной деятельности, т.е. умение учиться [2]. *Во-вторых*, для появления новых способов нужно, чтобы деятельность стала предметом социальной обработки, чтобы на нее направилась новая, вторичная деятельность. Иначе говоря, должна появиться *рефлексия* по отношению к исходной деятельности. Важно отметить, что психические функции, появляющиеся при этом у студента, будут другими, нежели те, которые развивались у него без сопровождения рефлексии.

По ходу формирования новых средств, учитель устанавливает обратную связь с учащимися. При рефлексивном управлении можно использовать положительную обратную связь, которая может осуществляться в виде различных *рефлексивных процессов*. Обратные связи в виде рефлексивных процессов подразумевают доступность собственного опыта для другого и открытость опыта другого для себя.

Коррекция учебных действий студента может происходить средствами самооценки. Систематическое применение взаимной оценки способствует формированию навыков самооценки. Самооценка и самооценка помогают осознать каждому свою дея-

тельность, обозначить своё образовательное и личностное приращение. Итогом всего процесса можно считать некую версию происходящего с человеком, которую он в дальнейшем подтверждает или опровергает.

При описании данной технологии мы пользовались «двойной оснащённостью» процесса управления: применялись те управленческие действия, которые присущи и традиционной технологии управления, но

каждый такой акт заканчивался процессами интеллектуальной и личностной рефлексии.

Литература

1. *Габай Т.В.* Педагогическая психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.
2. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. М., 1982.

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ТРЕНИНГ – СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

М.М. Манохина, педагог-психолог

Ульяновского автомеханического техникума

В психологии профессионального образования сейчас наблюдается смещение интереса с разработки описательно-нормативных составляющих деятельности человека на *исследование профессионального сознания и самосознания студентов, на их личные качества, смысловые ценности.*

Известно, что даже хорошая подготовка специалиста не будет иметь решающего значения без развития высокого уровня его рефлексивности, нравственной ответственности и осознания им необходимости этических норм в профессиональном поведении.

Понятие «рефлексия» (лат. *reflexio*) означает *обращение назад к основанию*; это существенное и принципиальное действие разума, процесс самопознания субъектом внутренних психологических состояний, предполагающий особое направление внимания на деятельность собственной души.

Эффективное формирование у студента ссуза профессионально-личностного самоопределения возможно только в результате *системы работы*, которая включает в себя и проведение цикла тренинговых занятий для развития рефлексивных компонентов профессионально-личностного самоопределения (*ПЛСО*). Этот вид групповой работы – один из самых эффективных в современной психолого-педагогической практике, так как

- групповой опыт противодействует отчуждению, которое может быть формой психологической защиты при столкновении с проблемой;
- помогает получать позитивный опыт и поддержку от людей со схожими проблемами;
- участники могут идентифицировать себя с другими, проигрывать «роли» другого человека для лучшего понимания себя, своих возможностей и ограничений;
- взаимодействие в группе создает напряжение, которое не возникает в индивидуальной работе и которое помогает прояснить психологические проблемы каждого;
- группа облегчает процессы самораскрытия, самоизучения и самопознания [1].

Программа спецкурса «Психология самопознания» обусловлена требованием общества к развитию компетентной и творческой личности, а творческое

саморазвитие обеспечивается благодаря рефлексии (показателя активности). Рефлексивная деятельность – побудитель к самостоятельному творчеству, изобретательности, прогнозированию своего пути в образовании.

Начальный этап проведения спецкурса показал нам, что студентам достаточно нелегко говорить о своих трудностях, раскрываться перед однокурсниками. Решение этой проблемы в нашем исследовании мы нашли в • специальном подборе упражнений и • вынесении глубинных личностных поисков на самостоятельную отработку в виде домашних заданий, самонаблюдений, рисунков и т. д.

В разработке тренинговой программы «Психология самопознания» мы придерживались двух основных правил тренинга,

во-первых, это *форма активного обучения*, т. е. передача участникам психологических способов рефлексии, формирование адекватных оценочных эталонов, умения анализировать, выбирать из ряда альтернатив, принимать оптимальные и ответственные решения, эмоционально настраиваться на успех,

а во-вторых, это *метод создания условий самораскрытия участников*, т. е. тренинговыми упражнениями стимулируется интерес к своему Я, к развитию интуиции, свободному высказыванию своих мыслей и чувств.

Выделение цели и задач занятий, поиски форм работы осуществлялись с учётом данных психодиагностики, проведенной со студентами на первом этапе.

В ходе проведения рефлексивного тренинга важно придерживаться основных норм и принципов тренингового общения.

❖ *Общение по принципу «здесь и теперь».* – Для многих ребят характерно стремление переключаться с непосредственно тренинговой работы на обсуждение прошлых и будущих событий, что является механизмом психологической защиты. Поэтому так важно создать в группе интенсивную обратную связь, которая базируется на доверительном межличностном общении.

❖ *Принцип персонификации высказываний.* – Как часто студенты в повседневной жизни маскируют собственную позицию, избегают прямых

высказываний. В группе мы учим ребят говорить, используя формы «я считаю...», «я думаю...» и т. д., что способствует погружению в своё Я.

❖ **Принцип акцентирования на языке чувств.** – Важно побуждать студентов замечать эмоциональные состояния и проявления чувств своих партнеров по группе.

❖ **Принцип активности.** – Речь идёт о реальной активности каждого участника в групповом взаимодействии с целью познания себя, партнера, всей группы в целом. В повседневной жизни студенты под влиянием разных обстоятельств часто замыкаются в себе и концентрируются лишь на собственных проблемах. Необходимо помочь ребятам научиться преодолевать эту замкнутость активной включенностью в анализ групповых процессов.

❖ **Принцип доверия.** – Предусматривается создание благоприятных условий для доверительного общения участников занятий. Единая форма обращения на «ты» вносит элемент доверия, который способствует психологическому выравниванию позиций.

В ходе рефлексивного тренинга нами использовались такие психологические способы, как ▼ релаксация, ▼ аутотренинг, ▼ групповые и индивидуальные тренинговые упражнения, ▼ игры, ▼ элементы когнитивной психологии. Релаксационные упражнения помогают снять эмоциональное напряжение, настроиться на работу. Так как тренинги проходили после занятий, большинство студентов нуждались в предварительном эмоциональном настрое на групповое взаимодействие.

Занятия бывали раз в неделю и длились по два академических часа. Упражнения подбирались таким образом, чтобы каждое из них способствовало развитию определённого рефлексивного компонента или нескольких компонентов профессионально-личностного самоопределения (рефлексивно-мотивационного, рефлексивно-когнитивного, рефлексивно-целевого, рефлексивно-операционного, рефлексивно-результативного).

Программа тренинга из 15 занятий

Занятие 1. «Знакомство». Определение и принятие правил работы в группе, формирование групповой сплочённости, атмосферы доверия, безопасности.

Занятие 2. «Моя Я-концепция». Представление о себе, основа построения взаимоотношений с другими людьми. Самосознание. Самоанализ. Самопознание путём сравнения, роль друзей в самопознании.

Занятие 3. «Личность и её структура». Определение понятий «человек», «индивид», «индивидуальность»; самооценка (регулятор поведения человека), психологические защиты личности.

Занятие 4. «Мотивационное поведение личности». Актуализация жизненного опыта, мотивы и потребности, мотив получения знаний.

Занятие 5. «Ценностные ориентации и их роль в жизни человека». Понимание ценностей в жизни человека, два вида человеческих ценностей (*ценности-цели* и *ценности-способы*). Реализация ценностей в наиболее значимых жизненных сферах: обучении и образовании, профессиональной жизни, семейной и общественной жизни.

Занятие 6. «Жизненные цели». Рефлексия жизненных ценностей и целей, развитие самопрогнозирования, способности к построению реалистических планов.

Занятие 7. «Познавательная сфера человека». Мышление, память, восприятие, условия успешного запоминания учебно-познавательной информации, психодиагностика уровня развития творческого мышления.

Занятие 8. «Мои индивидуальные особенности». Выделение основных индивидуальных особенностей: темперамента, модальности восприятия информации, характера, уровня развития самопознания, снятия психологического напряжения.

Занятие 9. «Я и мир профессий». Формирование адекватных представлений о мире профессий, в том числе и о выбранной.

Занятие 10. «Моя профессия». Осознание образа выбранной профессии, составление перспективного жизненного плана, рефлексия имеющегося профессионального плана.

Занятие 11. «Основы выбора». Рефлексия внутренних основ выбора, согласованность жизненных и профессиональных целей.

Занятие 12. «Мой сознательный выбор». Формирование способности к принятию рефлексивного решения при выборе профессии.

Занятие 13. «Планируем будущее». Развитие способности к определению программы достижения цели, диагностика способности к волевой саморегуляции.

Занятие 14. «Жизненный успех и жизненные трудности». Понятия «жизненный успех», «счастье»; жизненные проблемы, жизненные кризисы и способы их преодоления, роль трудностей в личностном становлении человека.

Занятие 15. «Заключение». Групповая рефлексия тренинговой работы и предварительных этапов, рефлексивное осмысление и принятие нового опыта, формирование настроения на рефлексивные способы преодоления противоречий.

Подбор тестовых заданий осуществлялся таким образом, чтобы давать возможность участникам получить объективную информацию о своих чертах характера, глубже познать образ Я, особенности саморегуляции личности. При этом должны учитываться простота и скорость обработки результатов, чтобы оставалось достаточно времени на обсуждение и рефлексии. Тестовая психодиагностическая процедура не может прерывать эмоционально-целостную канву занятия.

В конце каждого урока студентам предлагались упражнения *домашнего мини-тренинга* – для продол-

жения рефлексивной практики вне группы. Для этого в начале работы заводился так называемый «дневник участника группы». Это были задания, способствующие развитию навыков самоактуализации, самосознания, расширяющие таким образом личностный опыт студентов. Особое внимание уделялось осознанию позитивных аспектов своей личности, так как открытие у себя новых позитивных качеств формируют уверенность в себе и даёт силы для дальнейших конструктивных изменений. Если в ходе занятий у кого-то из студентов возникали кризисные моменты, неприятные переживания, важна становилась эмоциональная поддержка такого участника руководителем и всей группой. Безусловно, при этом психологу-тренеру не нужно брать на себя ответственность, а сохранять позицию посредника в принятии решений.

Практическое использование разработанной тренинговой программы позволило через взаимодействие в группе создать рефлексивную ситуацию как совокупность психолого-педагогических условий развития рефлексивных компонентов профессионально-личностного самоопределения.

Литература

Вачков И.В. Основы психотехнологии группового тренинга: Психотехники. Уч. пособие. 2-е изд. М.: Изд-во «Ось-89», 2000.

Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Психология рефлексии: Проблемы и исследования// Вопросы психологии, 1985, № 3.

Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Педагогика, 1981.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ И КРЕАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГА

*Т.В. Сорокина-Исполатова,
доцент МГИУ, канд. пед. наук*

В реализации национального проекта «Образование» важна объективная оценка состояния, проблем и тенденций, сложившихся в сфере образования, трудоустройства, здоровья и гуманистического развития молодого поколения, в соответствии с ожиданиями заинтересованных сторон: общества, личности и государства.

Практика показывает, что специалисты, обладающие интеллектуально-творческой инициативой, креативными качествами личности, имеют большие преимущества быть востребованными на рынке труда; и все аспекты вхождения их в трудовую деятельность имеют более благоприятный характер. Для наполнения педагогического корпуса специалистами новой формации требуется создание новых учебно-образовательных комплексов, использование креативных педагогических технологий в предметном обучении.

В первую очередь сказанное относится к дисциплине «Введение в профессионально-педагогическую деятельность», где и следует использовать инновации в программно-целевой системе опережающего обучения, которое (по сути, являясь проблемным обучением) способствует развитию креативных качеств личности педагога и его компетенций.

Рабочая программа этой дисциплины, на наш взгляд, должна стать учебно-воспитательной и организационной основой подготовки специалиста нового поколения и представлять собой цикл, состоящий из трех модулей:

- основная программа дисциплины, традиционно преподаваемой на I курсе;

- педагогическое лонгсопровождение в формате консультационно-диалогового и экспресс-общения с ведущими преподавателями кафедры в обозначенном временном режиме, а также в форме *ICQ* в условиях интегрированной системы обучения;
- дисциплина «Введение в специальность: профессиональная инноватика и организация научно-педагогического эксперимента», которая предлагается к изучению в 8 семестре (в период работы студентов на рабочем месте *ИСО*) как завершающая часть становления компетенций будущего специалиста и креативных функций мышления.

Данный курс носит междисциплинарный характер, он осуществляет координацию становления интеллектуально-творческой инициативы личности студента, является базой формирования его профессиональной культуры, индикатором компетентности и подготовленности к профессиональной деятельности.

Практика реализации программы непрерывного профессионально-педагогического образования в Университетском комплексе МГИУ (в системе СПО) подтвердила успешность использования в дисциплине «Введение в профессионально-педагогическую деятельность» трех образовательных модулей в структуре *ИСО*.

Следует отметить, что в общем объеме подготовки педагога профессионального обучения в МГИУ включены 300 часов методологии творчества, которые не только дают интеллектуальные инструменты для решения творческих задач, но и развивают нестандартное мышление, творческие способности.

Знаменитый американский социолог *Р. Флорида* считает, что **в России 13 миллионов представителей креативного класса**, что ставит нас на второе место в мире по абсолютному числу работников, занятых в креативных профессиях. В первую очередь, к данной группе ученых относит специалистов профессионально-образовательной сферы.

«Креативная личность – это человек, деятельность которого является решающим фактором жизнедеятельности целого общества, – будь то в сфере культуры, образования, науки или бизнеса. Креативная личность формирует сегодня, по сути, новый общественный класс, который начинает определять не только функционирование отдельных организаций, рост и процветание целых городов и регионов, но и мощь держав на мировой геополитической карте».

Сказанное *Р. Флоридой* подтверждает нашу гипотезу о своевременности и актуальности (в процессе подготовки педагогов профессионального обучения) развития у них креативного мышления и интеллектуально-творческой инициативы, т.е., в конечном счете, способности на требуемом уровне сформировать «креативный класс» рабочих и техников в системе начального и среднего профессионального образования России.

Литература

Рабочие материалы заседания Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе», Москва, 2001.

Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика. М., 2005.

Ричард Флорида. Креативный класс: люди которые меняют будущее. М.: Классика – XXI, 2005.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*П.В. Середенко, профессор, канд. пед. наук
(Сахалинский госуниверситет)*

Стандарты профессионального образования, определяющие «чему учить» в вузе, техникуме или колледже (несмотря на периодическую их сменяемость один раз в пять лет), не успевают за требованиями, предъявляемыми обществом к подготовке специалистов высшего и среднего звена. Вся причина, на наш взгляд, заключается в том, что перечень учебных дисциплин, объем знаний, умений и навыков, а также время, отводимое на их изучение, определяются лишь изменением количественных параметров. В учебном процессе доминируют традиционные подходы к организации учебной деятельности студентов: главенствующее место отводится репродуктивным методам, знания преподносятся в готовом виде. Как правило, промежуточный и итоговый контроль организован в виде тестов, которые ориентируют обучающихся на воспроизведение объема когда-то полученной информации, причем чем точнее, тем лучше. Большинство студентов не умеют отбирать необходимые знания, у них отсутствует осознанное стремление к совершенствованию умений и навыков.

Мы считаем, что все негативные стороны организации учебного процесса в большинстве современных учреждений профессионального образования можно преодолеть, если попытаться организовать обучение студентов так, чтобы они оказались в позиции исследователя, чтобы самостоятельно учились находить истину и ее интерпретировать, высказывая суждения и умозаключения. Тогда отбор содержания об-

разования можно будет осуществить на основе качественных преобразований, обогащая содержание новыми научными фактами и явлениями – во взаимосвязи с имеющимися.

Овладение студентами исследовательскими умениями – одна из главных задач профессионального образования.

Необходимость этого продиктована, в первую очередь, установленными формами промежуточной и итоговой успеваемости: курсовыми и выпускными квалификационными работами, которые требуют осознанного применения исследовательских умений. Однако более важное обстоятельство – попытка решить проблему обогащения содержания образования **на основе самостоятельной работы студентов по усвоению учебного материала при условии, что они будут вооружены исследовательскими умениями.**

Попытки классификации исследовательских умений были осуществлены рядом ученых (*Л.Ф. Авдеева, С.П. Брызгалова, И.Ю. Ерофеева, В.Н. Литовченко, А.И. Савенков, Н.М. Яковлева и др.*). По нашему мнению, наиболее продуктивной является точка зрения *С.И. Брызгаловой*: основанием для классификации исследовательских умений была принята процессуальная сторона выполнения студентами научного поиска.

Используя такой подход и собственный опыт в руководстве научной работой студентов, мы выделили определенные классы исследовательских умений.

❖ **Информационные:** умение пользоваться библиографическими данными (ориентировка в алфавитном, предметном, тематическом каталогах); умение оформить библиографический список в соответствии с ГОСТом; умение поиска информации в Интернете; умение воссоздать структуру текста, определить главную мысль, выделить в тексте доказательства и аргументы, представить текст в виде вторичного документа (план, аннотация, тезисы, рецензия, реферат, конспект); умение цитировать.

❖ **Теоретические:** умения теоретического анализа и синтеза; умения индукции и дедукции; умения сравнивать и сопоставлять; умения абстракции и конкретизации; умения классификации и систематизации; умения аналогии и обобщений; умения моделирования; умения формализации.

❖ **Методологические:** умение выявить противоречия, на основе анализа противоречий определить проблему, сформулировать тему исследования; умение предложить ведущую идею исследования как разрешение проблемы; умение определить объект и его характерную часть – предмет исследования; исходя из проблемы, темы и предмета исследования, определить его цели и задачи; умение сконструировать гипотезу исследования; прогнозировать новизну исследования и ее практическую значимость.

❖ **Эмпирические:** умение провести опрос (анкетирование, беседа, интервью); умение наблюдения и его оформления; умение тестировать и изучать продукты деятельности испытуемых; умение изучать и обобщать педагогический опыт; умение выполнить социометрию; умение организовать экспертные оценки, педагогический консилиум; умение выполнить педагогический эксперимент; умение измерять педагогические явления и представлять данные измерений в удобном виде; умение математической и статистической обработки результатов исследования; умение интерпретации результатов исследования.

❖ **Речевые (устные и письменные):** умения оформить сообщение с учетом жанровых различий (доклад, реферат, тезисы, статья, отчет, курсовая работа, выпускная квалификационная работа) на основе требований ГОСТа; умения научно-педагогического стиля речи; умения рубрикации научного текста; умение сделать сообщение о ходе и результатах исследования (композиционное сообщение о содержании глав или других рубрик текста и общие выводы, реферативное сообщение о содержании этапов исследования и общие выводы, «позадачное сообщение», проблемное сообщение об основных противоречиях исследования и результатах их разрешения); умения разговорной речи (плавность, темп речи, использование специальных речевых конструкций – повторов, вопросов к аудитории, последовательности слов во фразе, логических ударений); умение участвовать в научном диалоге, споре, дискуссии.

Каждое из умений представляет собой интегрированное понятие, включающее действия и операции, обеспечивающие правильность выполнения умения. Необходимо отметить, что указанная классификация носит условный характер, многие умения в практике исследовательской работы могут меняться на различных этапах научного поиска.

Формирование исследовательских умений студентов будет проходить наиболее результативно при соблюдении ряда следующих педагогических условий:

- фундаментальной подготовки студентов педагогических университетов и колледжей в области методологии научного познания;
- проведения специальных занятий по развитию у студентов исследовательских умений и навыков;
- подготовки в специальной, профессионально близкой студентам области педагогических исследований;
- проведения самостоятельной исследовательской практики в ходе обучения;
- мониторинга учебно-исследовательской работы;
- активного участия студентов в конкурсном движении.

Особое значение имеет организация занятий в форме специальных курсов, направленных на развитие исследовательских умений. Одним из таких курсов в институте педагогики и педагогическом колледже, входящих в структуру Сахалинского государственного университета, является «Патентование изобретений и защита прав на объекты интеллектуальной собственности».

Изделия промышленности, содержащие изобретения, защищенные патентами РФ, отличаются новизной и существенным полезным эффектом. Они пользуются повышенным спросом; и предприятия, которые их выпускают, развиваются динамично, так как инвесторы с выгодой для себя вкладывают средства именно в такие предприятия. Действующий Патентный закон РФ позволяет любому гражданину испытать свои силы в изобретательском ремесле и получить свои выгоды на существующем рынке инновационных изделий и технологий. В настоящее время в России ежегодно регистрируется около 35 тысяч заявок на изобретения и полезные модели, что является несравнимо малым по отношению к таким странам, как Япония и США.

Известно, однако, что пытливым умом и смекалкой – отличительные черты русского человека. Просто наши люди плохо знают Патентный закон. До недавнего времени о нем не знали и студенты названных учебных заведений; и только благодаря спецкурсу смогли изучить основные положения современного процесса патентования изобретений в РФ [1]. После прослушанных лекций каждый слушатель ответил на вопросы специальной анкеты и выразил тем самым свое отношение к содержательной части учебного курса, к выбору предполагаемых изобретений как по объективному составу, так и по направлениям педагогической

деятельности. Эти ответы и позволяют оценить изобретательский потенциал.

На анкеты ответили 347 студентов, обучающихся очно по программам высшего и среднего специального педагогического образования.

Наш анализ показывает, что подавляющее число слушателей не равнодушно к изобретательской деятельности. В возрастной категории 23–24 года их доля составляет 100% – как у мужчин, так и у женщин. Учебный предмет «Патентование изобретений и защита прав на объекты интеллектуальной собственности» 344 человека (или 99%) отметили как «полезный».

Предложенные к заполнению анкеты содержали 11 вопросов, относящихся к объектам изобретений, и 10 – к направлениям педагогической деятельности, где предполагаемое изобретение студента может совершиться. Так как каждый человек способен сделать несколько изобретений, то студент мог отвечать не на один вопрос по объекту или отрасли изобретения, а на все те, которые его действительно заинтересовали. Подсчет ответов на поставленные вопросы позволил

рассчитать коэффициенты изобретательского потенциала студентов – как отношение суммарного числа предполагаемых изобретений по объектам (или направлениям педагогической деятельности) к количеству анкет.

Мы выяснили, что изобретательский потенциал женщин по объектам изобретений существенно превышает изобретательский потенциал мужчин. В возрастной группе 23–24 года он почти втрое выше показателя у мужчин, которые наибольшую изобретательскую активность проявляют в возрасте 19–20 лет. По направлениям же педагогической деятельности творческий потенциал у мужчин выше, чем у женщин, примерно в полтора раза. Такое отличие несущественно, так как те и другие концентрируют внимание на преподавании как основной деятельности.

Если что-то изобретено, то всегда возникает проблема выбора: патентовать изобретение, прибегая к услугам Бюро интеллектуальной собственности (БИС), патентовать ли самостоятельно или отказаться от патентования. Обобщенный результат такого выбора представлен в таблице.

Показатели выбора способа патентования изобретения (в %)

Возраст		≤ 18	19-20	21-22	23-24	Возраст		≤ 18	19-20	21-22	23-24
Женщины	Услуги БИС	43	43	44	36	Мужчины	Услуги БИС	36	42	42	80
	Самостоятельно	27	32	32	-		Самостоятельно	42	53	50	20
	Не будут пат-ть	30	25	24	64		Не будут пат-ть	22	5	8	-

Анализ таблицы позволяет сделать вывод, что от 40 до 80 % списочного состава потенциальных изобретателей планируют воспользоваться услугами БИС. Следовательно, деятельность такого подразде-

ления в составе классического университета, каковым является СахГУ, целесообразна и оправдана.

Последний вопрос анкеты – это отношение к славе, которую приобретает изобретатель как творец изобретения.

Показатели (в %) отношения к славе изобретателя

Возраст		≤ 18	19-20	21-22	23-24	Возраст		≤ 18	19-20	21-22	23-24
Женщины	Стремление к славе	33	37	33	29	Мужчины	Стремление к славе	39	48	25	20
	Равнодушие	31	37	28	21		Равнодушие	50	37	58	20
	Отсутствие стремления к славе	36	26	39	50		Отсутствие стремления к славе	11	15	17	60

Итак, мужчины в желании славы опережают женщин в возрастных группах до 20 лет, причем пик желаний славы и у мужчин, и у женщин приходится на 19-20 лет. В возрастных категориях старше 21 года этот процент желающих славы уменьшается.

Итак, подавляющее число студентов интересуются изобретательской деятельностью, а в возрастной кате-

гории 23-24 года их доля составляет 100% – как у мужчин, так и у женщин.

Студенты обладают высоким изобретательским потенциалом, однако реализации их творческих замыслов препятствуют факторы, именуемые воспитательными барьерами творчества.

Для преодоления воспитательных барьеров творчества в учебный процесс вузов и ссузов полезно вве-

сти курс «Патентование изобретений и защита прав на объекты интеллектуальной собственности».

Литература

Бернгардт Р.П. Пособие для создания, патентования, использования изобретения. Южно-Сахалинск, 2002.

Брызгалова С.И. Формирование готовности учителя к педагогическому исследованию. Калининград, 2004.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.

ОБ ИНТЕГРАЦИИ АМЕРИКАНСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ С ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВИСТИКОЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.В. Володина, ст. преподаватель
Московского индустриального университета

В педагогической практике давно применяется термин «активные методы и формы обучения». В последнее время получил распространение термин «интерактивное обучение», т.е. обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения. Сегодня существует много педагогических технологий, но среди них чрезвычайно мало универсальных решений, которые можно применять для разных дисциплин и для различных типов занятий. Одна из таких технологий, на наш взгляд, «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП). Это набор особых приемов и стратегий, применение которых помогает выстроить учебный процесс так, чтобы обеспечить самостоятельную деятельность студентов для достижения поставленных учебных целей. Технология дает возможность преподавателю заменить пассивное слушание и пересказ на активное участие студентов в образовательном процессе и тем самым повысить эффективность знаний. Технология РКМЧП разработана в конце XX в. в США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит), хотя её психолого-педагогические основы были заложены уже Ж. Пиаже и Л.С. Выготским.

В основе технологии лежит базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов: вызов, осмысление, рефлексия.

♦ **Вызов** – эта стадия, которая настраивает на восприятие материала через мобилизацию уже имеющихся знаний; студенты отвечают на вопросы типа:

– Что Вам известно о...? Что называется...?

На этой стадии производится формирование понятия «вопрос» и формулировка различных типов вопросов.

♦ **Осмысление** – это стадия, которая дает возможность ознакомиться с новой информацией. При помощи репродуктивных вопросов устанавливается связь с уже имеющимися знаниями; анализ и усвоение информации продолжается на новом уровне – при формулировке продуктивных вопросов и ответов.

♦ **Рефлексия** – стадия, предполагающая использование студентами умения анализировать информации и на основе анализа выносить оценочные суждения в различных жизненных ситуациях.

В зависимости от цели, которую ставит перед собой учитель: простое воспроизведение материала текста,

или установление причинно-следственных связей между явлениями и событиями, или применение знаний в новых ситуациях – используются различные типы вопросов. Задавая вопросы и отвечая на них, студенты учатся находить сходство в различных предметах и явлениях, отбирать данные для доказательств, находить и обобщать факты, причины явлений, видеть явления в связях и развитии, давая им собственную оценку.

На основе *кросс-анализа* учебников, учебно-методических пособий, тестов, контрольных работ мы пришли к выводу, что вопросы можно классифицировать. Так, у В.Р. Шмидта выделено пять типов вопросов:

- фактические (вопросы на знания);
- конвергентные (вопросы, требующие напряжения мысли);
- дивергентные (вопросы, позволяющие увидеть альтернативу);
- вопросы-оценки (соединяющие понимание ситуации и отношение к событиям);
- комбинированные (вопросы, ответы на которые могут быть очень длинными).

На основе проведенного анализа нами разработан классификатор вопросов (табл. 1) и перечень операций, форм и функций мышления (табл. 2) по аналогии с работой С.Б. Токминой, апробированной на уроках права (на русском языке).

Таблица 1

Классификатор

Репродуктивные вопросы	<ul style="list-style-type: none"> • What events are described in the article? • What is called? • Name the main participants of these events. • Name the stages of the event. • Name the actions of the participants.
Продуктивные вопросы	<p>Вопросы аналитические</p> <ul style="list-style-type: none"> • What are the reasons? • What are the consequences? <p>Вопросы на конкретизацию (обобщение)</p> <ul style="list-style-type: none"> • What are the results? • Give the overall assessment.

<p>Вопросы на прогнозирование</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>What will happen if...?</i> <p>Проектные вопросы (вопросы на синтез информации)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>What should one have done if the problem had not been so complicated?</i> • <i>What are the ways of solving this problem?</i> <p>Вопросы на выделение сущности</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>What is the basis?</i> • <i>What is the meaning of the situation?</i> • <i>What is the main idea?</i> <p>Вопросы на обоснование позиции</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Why do you think that...?</i> • <i>What can you prove with...?</i> • <i>Give the arguments proving...</i> • <i>Prove of your position...</i>

Таблица 2

Перечень (операции, формы и функции мышления)

Операции мышления

Операция мышления	Определение понятия
Сравнение	Сопоставление предметов и явлений с целью найти сходство или различие между ними
Анализ	Расчленение целостной структуры объекта
Синтез	Воссоединение элементов в целостную структуру
Абстракция	Выделение общих признаков объекта, отделение их от единичных, случайных и поверхностных
Конкретизация	Операция, обратная абстрагирующему обобщению, т.е. возврат к осмысливанию объекта во всей полноте его индивидуальной специфичности

Формы мышления

Понятие	Мысль, в которой отражаются наиболее общие, существенные и отличительные признаки предметов и явлений действительности
Суждение	Форма мышления, в которой отражаются связи и отношения между сущностями
Умозаключение	Форма мышления, которая представляет собой такую последовательность суждений, где в результате установления отношений между ними появляются новое суждение, отличное от предыдущих

Функции дискурсивного мышления

Индукция	Движение мысли в процессе рассуждения от частных суждений к общему выводу
Дедукция	Конечное суждение является результатом движения мысли от общих положений к частным суждениям

Примечание: определения понятий приведены из работы [1].

М.И. Махмутов отмечает, что «все способы активизации познавательной деятельности ученика в качестве основного элемента обязательно имеют в своем составе вопрос, задачу, задание, наглядность и их сочетание». Исследователи А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум отмечают, что исходным пунктом мыслительного пути является постановка вопроса. От формулировки вопроса зависит все направление мыслительной деятельности. Условие адекватной постановки вопроса – правильная констатация дефицита информации, искомого (неизвестного). Понимание того, что именно непонятно в данной ситуации; «понимание непонятности» – признак начала работы мысли, поэтому отсутствие вопросов – «грозный индикатор отсутствия работы мысли» (Л.М. Веккер).

Классификатор и перечень могут использоваться при применении других методов активизации мышления («мозгового штурма», «корабельного совета», «синектики», приемов «зигзаг» и «крест»), а также при составлении диалогов и вопросо-ответных упражнений и заданий. Вопросо-ответный развивающий прием определяет направленность и характер познавательной деятельности. Со времен К.Д. Ушинского в дидактике считается, что ни один методический прием не является таким гибким, как управление учебной деятельностью путем задавания вопросов. Студенты, следуя от простого к сложному, включаются в мыслительную деятельность, выполняя такие мыслительные операции, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение; при этом активизируются формы мышления – понятие, суждение, умозаключение; реализуются функции дискурсивного мышления – индукция, дедукция.

Структура приема состоит из:

- алгоритма, последовательно включающего студента в мыслительную деятельность;
- классификатора вопросов;
- перечня (операции, формы и функции мышления).

*
* * *

Системное применение технологии **РКМЧП** и вопросо-ответного развивающего приема позволяет формировать критический стиль мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность; развивать базовые качества личности: коммуникативность, креативность, самостоятельность, толерантность, эмпатию, ответственность за свой выбор и результаты своей деятельности; формировать культуру чтения, критически оценивая новые знания, делать выводы и обобщения.

Литература

1. Реан А., Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика. Питер, 2004.
2. Токмина С.Б. Прием работы над учебными вопросами как средство развития критического мышле-

ния учащихся на уроках права в 10-11 классах. В. Новгород, 2004, *method.novgorod.rcde.ru*.

3. Любимова Т.Д. Формирование критического стиля познавательной деятельности студентов в усло-

виях технического вуза: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003.

4. Шмидт В.Р. Искусство задавать вопросы – мини-тренинг мышления, *www.edunews.ru*.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Л.Н. Починалина (МГИУ)

Одна из актуальных задач современного профессионального образования – повсеместный переход к использованию педагогических технологий в предметном обучении. Проектирование как часть педагогической технологии предметного обучения является первостепенной обязанностью преподавателя.

Под проектированием (вид профессиональной деятельности педагога) следует понимать разработку им соответствующего проекта технологии обучения – дидактического описания педагогической системы, реализация которой предполагается в рамках учебного процесса. Конструктивная деятельность преподавателя связана с отбором, композицией, разработкой учебного материала, т.е. созданием материального основания для осуществления разработанного проекта на практике.

Проектирование и конструирование технологии предметного обучения имеет вполне определенную цель – создание специальной, профессионально и педагогически ориентированной, обучающей среды, дающей возможность в рамках учебной дисциплины организовать педагогическое взаимодействие с обучающимися для достижения дидактических целей.

Принципы проектирования технологий к настоящему времени разработаны достаточно полно. Имеются также предложения по созданию алгоритмов такого проектирования.

Рассматривая обучение как деятельность, мы обязаны, в первую очередь, определить его цели и выразить их на языке дидактики. Таким образом, первым и наиболее ответственным этапом проектирования и конструирования технологии предметного обучения, от которого зависит результативность всего дидактического процесса, является этап целеполагания.

Под результативностью в данном случае понимается степень достижения обучающимися этих целей, трансформированных в систему значимых умений и навыков, которые должны быть сформированы у выпускника юридической специальности. **Общей для любой учебной дисциплины целью является усвоение обучающимися ее содержания на требуемом уровне.** При этом содержание обучения – необходимая часть объема содержания подготовки специалиста конкретного профиля.

Сформулируем основные требования, предъявляемые к целям обучения. Они должны быть ■ жизненно необходимыми, ■ реально достижимыми, ■ точными, ■ проверяемыми, ■ систематизированными и ■ полными без избыточности, т.е. **диагностичными по всем основным, значимым профессиональным качествам личности будущего специалиста.**

Целеполагание всегда рассматривалось как важнейшая категориальная характеристика дидактического процесса; ее исследованию уделяли особое внимание такие ученые-педагоги, как Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и др.

Однако степень научной разработки данной проблемы и ее современное состояние могут быть в общем и целом квалифицированы как сложные и противоречивые. Это объясняется прежде всего значительным разнообразием существующих подходов. Предпочтительным (с точки зрения профессионально-педагогической ориентации обучающихся) является деятельностный подход к определению целей обучения. В качестве его основного преимущества целесообразно выделить **возможность формализовать реальную деятельность специалиста**, а это значит – выявить систему правовых умений и навыков, которыми должны овладеть обучающиеся по специальности **«Юриспруденция»**.

Качественное усвоение учебного материала напрямую зависит от принципа отбора содержания каждой изучаемой студентом темы.

Отбор содержания темы проводится согласно принципам:

- генерализации – концентрации содержания темы вокруг ведущих идей, принципов и закономерностей науки, на которых базируется учебная дисциплина;
- историзма, руководствуясь которым следует раскрывать предысторию, состояние и тенденции развития научного содержания темы;
- целостности и комплексности научного содержания учебной дисциплины для сохранения целостности научного знания, на котором она построена; адаптация содержания обучения к будущей профессиональной деятельности и к другим учебным дисциплинам обеспечивается через адекватные задания, необходимые для этого уровня усвоения.

Отбор содержания производится путем использования источников информации, которые можно классифицировать как документы и акты, основные источники, дополнительные источники и Интернет.

Большое значение имеет декомпозиция темы – последовательность изучения учебных вопросов и логических связей между ними.

Задание уровней усвоения содержания обучения также является одной из приоритетных задач пред-

метного обучения. В современной дидактике еще не выработаны общие подходы к количественному и качественному определению уровней усвоения содержания учебного материала. Разные авторы предлагают свои трактовки этого понятия, определяют разное число возможных уровней, что требует от преподавателя при проектировании и конструировании технологии обучения творческого подхода. Он должен руководствоваться при этом своим педагогическим опытом, признанными и практикуемыми в образовательном учреждении дидактическими концепциями и теориями обучения.

Автором определены *шесть уровней усвоения содержания дисциплины* для студентов дистанционного обучения и обозначены их понятия.

Первый этап – базовый, полученный в предыдущем образовании.

Второй этап – ведущий, определяющий педагогические условия формирования предметного знания и способность студента понять учебную проблему, организовать собственную деятельность по ее решению, делать выводы и обобщения.

Третий этап – творческий, формирующий креативные качества и творческие подходы к изучению дисциплины, умение соотнести выводы с действительностью, широту аспектов самостоятельного решения, организацию собственного системного процесса учения.

Четвертый этап – конструктивный, структурирующий уровни профессиональной компетенции и

саморазвития в условиях отработки и закрепления знаний.

Пятый этап – интегрированный, определяющий возможность профессионального становления в условиях интеграции теоретических и практических знаний.

Шестой этап – компетентностный (стержневых компетенций), формирующий социально-профессиональную культуру специалиста – способность анализировать профессиональные ситуации в рамках изучаемой дисциплины; общие компьютерные компетенции; умение последовательно рассуждать, адекватно поддерживать дискуссии по тематике дисциплины в рамках будущей профессии.

Таким образом, проектирование предметного обучения позволяет не только облегчить труд преподавателя по структурированию содержания, но и помочь студенту в освоении этого содержания, что особенно важно для дистанционной формы обучения, когда общение с преподавателем часто заменяется общением с компьютером.

Литература

Держаева Ю.Л. Открытое обучение // ВНИИЦ профориентации Минтруда России, 2002.

Лазарев В.С. О развивающихся педагогических системах // Педагогика, 2002, №8.

Новиков С.П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе // Педагогика, 2003, №9.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФИЗВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ

*Е.А. Симутина, преподаватель
Брянского медколледжа, мастер спорта РФ*

Современное общество испытывает потребность в интеллектуально развитых, духовно богатых, нравственно чистых и физически здоровых людях. Как записано в преамбуле устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье – это состояние физического, психического и социального благополучия (а не только отсутствие болезней и физических дефектов).

Именно здоровый человек способен жить активно, успешно преодолевая профессиональные и бытовые трудности.

Проблема здоровья, в частности, здоровья студента, очень волнует учёных, врачей, педагогов. Поиск функциональных резервов и путей повышения физической работоспособности является важнейшей составляющей программы «Здоровье нации» (2001), концепции Президентской программы «Здоровье работающего населения России на 2004–2015 гг.».

Актуальная проблема современного образования – сохранение здоровья молодёжи в период обучения. Интенсификация учебного процесса, недостаточная двигательная активность, неблагоприятные формы поведения,

несоблюдение принципов здорового образа жизни приводят к ухудшению состояния здоровья студентов. Для разрешения сложившейся ситуации необходима рационализация учебного процесса, использование здоровьесберегающих технологий обучения, решение соответствующих воспитательных задач.

Здоровьесберегающие педагогические технологии предполагают включение в саму «ткань» урока элементов, способствующих не только профилактике утомления, но и развитию ребёнка (*В.Р. Кучма*, 2005).

Сотрудниками Научно-исследовательского института гигиены и охраны здоровья детей и подростков НИИЗД РАМН научно обоснованы гигиенические критерии здоровьесберегающих педагогических технологий, одним из которых является *повышение двигательной активности учащихся*.

Обучение в медицинском колледже имеет свою специфику: большой объём учебной нагрузки, высокие требования к студентам, гиподинамия. Эти факторы, безусловно, могут отрицательно влиять на здоровье молодого человека.

В нашем колледже принята и действует комплексная программа «Валеологизация УВП в БМК им. Н. Амосова» (третья редакция), которая является продолжением программы «Здоровье», созданной по инициативе методического совета. Программой предусматривается разработка концепции и реализация в колледже системы охраны здоровья студентов, преподавателей и сотрудников.

*
* *

Движение – одно из основных физиологических составляющих нормального формирования и развития организма. Активные занятия физической культурой, здоровый образ жизни должны помочь детям адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности, противостоять непрерывно ухудшающейся экологической обстановке (Л.И. Лубышева, 1996). Однако из года в год растёт число студентов и школьников, по состоянию здоровья отнесённых к специальной медицинской группе (сегодня это уже 38%); многие родители с помощью врачей стараются освободить таких ребят от занятий. Получив освобождение, учащиеся остаются предоставленными самим себе или вынуждены сидеть на скамейке в спортзале и наблюдать за занимающимися сверстниками, отчего здоровья явно не прибавляется.

Конечно, организация занятий со специальной категорией учащихся сопряжена с определёнными сложностями, которые, впрочем, вполне решаемы. Известно, что на уроках физической культуры учащиеся основной и подготовительной медицинских групп должны заниматься вместе, а подростки из специальной медицинской группы – отдельно, по особой учебной программе. Однако в практике физкультурного образования эта группа лишь присутствует на уроках, так как ребята, не имея должной мотивации, недостаточно функционально и двигателью подготовлены. Преподавателю трудно уделять учащимся из специальной группы должного внимания при обычной методике проведения занятия. Нами предпринята попытка разработать и научно обосновать *региональную модель технологии физического воспитания студентов медицинского колледжа с отклонениями в состоянии здоровья*, имеющую оздоровительно-развивающую направленность.

Тест	X	G	m	V	
Быстрота (бег 30м)	7,5	0,4	0,07	5,3	
Выносливость – восстановление пульса (сек.)	88	42,39	7,7	48,17	
Сила	Сгибание и разгибание рук	7,1	3,7	0,7	52,1
		Переход из и.п. «лёжа» в и.п. «сидя»	9,96	5,2	0,96
Скоростно-силовые возможности (прыжок в длину с места)	1,66	0,16	0,03	9,6	
Гибкость (наклон)	9,0	8,5	1,55	94,4	

В течение 2004/05 уч.г. проведено следующее исследование:

- изучены самооценки уровня здоровья, отношения к ЗОЖ, к физической культуре;
- проанализированы физическое развитие, физическая подготовленность студентов с отклонениями в состоянии здоровья.

Также в течение года изучалось влияние обычной технологии преподавания физкультуры на отношение к занятиям, на состояние здоровья, физическое развитие испытуемых.

Результаты анкетирования были представлены на конференции по УИРС и вошли в сборник материалов.

Исследования показали, что более 36% обследованных имеют два и более хронических заболеваний. Выявлено, что в структуре заболеваемости преобладают болезни органов дыхания (36,8%), сердечно-сосудистой системы (26,3%), пищеварения и обмена веществ (20%), почек (15,7%), опорно-двигательного аппарата (5,2%). Нарушения осанки выявлены у 42%, нарушения зрения – у 53% обследованных. Количество простудных заболеваний – более 3,5 случаев на человека в год.

В начале учебного года проведено *педагогическое тестирование физической подготовленности*. В качестве контрольных упражнений применялись тесты, позволяющие судить об уровне проявления быстроты, выносливости, скоростно-силовых способностей, силы, гибкости. Для оценки уровня проявления отдельных двигательных качеств использовались:

- бег на дистанцию 30м (*быстрота*);
- время восстановления пульса после 20 приседаний (*выносливость*);
- прыжок в длину с места (*скоростно-силовые возможности*);
- сгибание и разгибание рук в упоре лёжа; переход из исходного положения «лёжа на спине, руки за голову» – в исходное положение «сидя» (*сила*);
- наклон вперёд из исходного положения «стоя на гимнастической скамейке» (*гибкость*).

По полученным данным, в развитии отстают *силовые качества* (показатель «ниже среднего» имеют 40% испытуемых); слабо развита *выносливость*.

В конце учебного года проведено повторное обследование.

Контрольное испытание	Уровень ниже среднего	Средний уровень	Уровень выше среднего	
Быстрота (бег 30м)	6,7%	83,3%	10%	
Выносливость – восстановление пульса	16,7%	80%	3,3%	
Сила	Сгибание и разгибание рук	36,7%	43,3%	20%
	Переход из и.п. «лёжа» в и.п. «сидя»	23,3%	56,7%	20%
Скоростно-силовые возможности (прыжок в длину с места)	6,7%	86,7%	6,7%	
Гибкость (наклон)	10%	80%	10%	

Результаты повторного обследования свидетельствуют о *недостаточной эффективности обычной технологии преподавания физической культуры в специальной медицинской* группе. Наблюдается некоторый прирост заболеваемости, связанный с повышенными учебными нагрузками в колледже, слабое изменение показателей физической подготовленности. Основными недостатками традиционной технологии, по нашему мнению, являются:

- консервативные, авторитарно-групповые методы организации физвоспитания с бесперспективной, лишённой мотивации оценкой успеваемости «зачёт–незачёт»;
- слабое научное обоснование методики занятий со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья;
- недостаточный объём двигательной активности, отчасти связанный с малым числом уроков физкультуры в течение учебной недели;
- негативное или безразличное отношение студентов и их родителей к предмету «физическая культура»;
- слабая ориентированность методики на индивидуальные особенности занимающихся;
- недостаточная материальная база.

*
* *
*

Установленные нами особенности состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности студентов специальной медицинской группы, а также недостатки в организации и методике проведения учебных занятий использованы для разработки *региональной модели технологии физического воспитания* оздоровительно-развивающей направленности для данной категории занимающихся. В её основу легли ключевые положения современной концепции физического воспитания следующих авторов: В.Н. Кряж (1996), В.К. Бальсевич (1991), В.И. Лях с соавторами (1996), А.П. Матвеев (1996), А.Ф. Мальшевский (1996), Л.И. Лубышева (1998), С.В. Барбашов (2000), В.В. Пономарёва (2001) и др.

Отличительные особенности нашей технологии:

- ◆ учёт региональных особенностей, условий и образа жизни студентов, состояния их здоровья, физического развития, физической подготовленности при планировании учебного процесса по физической культуре;
- ◆ учёт мотивации и отношения студентов к физической культуре и спорту;
- ◆ возможность выбора нетрадиционных, интересных видов физических упражнений (йога, дыхательные техники, самомассаж);
- ◆ изучение на семинарско-практических занятиях влияния на организм физических упражнений, рационального питания, закаливания, режима и других составляющих здорового образа жизни, анатомо-физиологических особенностей женского организма, репродуктивного здоровья;
- ◆ введение рейтинговой системы оценки успеваемости по предмету;
- ◆ использование элементов закаливания – по возможности проведение занятий на свежем воздухе;
- ◆ проведение индивидуальных домашних заданий по физкультуре с ведением дневника здоровья.

Технология имеет коррекционную и компенсационно-реабилитационную направленность: занятия проводятся с учётом заболеваний, предусматривается развитие отстающих физических качеств.

Хотя исследование ещё не завершено, уже можно говорить о первых результатах.

• Вырос уровень посещаемости занятий благодаря рейтинговой системе оценки. • Повысилась заинтересованность студентов. • Благодаря системе домашних заданий (выполнение которых отражается в дневнике здоровья), студенты стали еще и заниматься самостоятельно.

Итак, традиционная методика преподавания физической культуры недостаточно эффективна; необходимо внедрение технологии физического воспитания оздоровительно-развивающей направленности для студентов с отклонениями в состоянии здоровья.

ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*А.В. Калинин, доцент,
канд. пед. наук (МГПИ)*

При отборе содержания среднего профессионального педагогического образования необходимо определить, что должен знать и уметь будущий учитель, какими качествами личности он должен обладать.

В процессе совершенствования структуры учебных предметов происходит отбор требуемого объема содержания отдельных тем и разделов, что отражается на содержании образования в целом. Под образованием понимают процесс и результат усвоения сис-

тематизированных знаний, умений и навыков, накопленных человечеством в ходе общественно-исторической практики. Можно утверждать, что содержание образования – это часть общечеловеческой культуры, отобранная и структурированная так, чтобы ее усвоение направляло и детерминировало развитие личности соответственно поставленным целям.

Однако весь социальный опыт не может стать достоянием отдельного человека. В связи с этим

Е.Л. Белкин, Т.В. Новикова и др. выделяют основные его компоненты, усвоение которых и обеспечивает всестороннее развитие личности в рамках направленной профессиональной подготовки, это:

- знание о мире и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности, воплощенных в умениях и навыках;
- опыт поисковой деятельности, выражающийся в готовности к решению новых проблем;
- опыт эмоционально-личностного отношения к миру и деятельности.

Усвоение первого компонента дает возможность показать в учебном процессе логику изучаемой науки. Необходимо, чтобы содержание образования охватывало разнообразные области знаний, а также различные виды знаний, к которым можно отнести усвоение номенклатуры, изучение основных законов, теорем и положений, разбор гипотез, определение связей и отношений между разными объектами и явлениями действительности, овладение методами познания, оценочными знаниями о нормах отношения к различным явлениям.

Реализация данного компонента содержания образования позволит студенту анализировать научные тексты, строить умозаключения и вырабатывать суждения. Отбирая научную информацию, необходимо определить ее разумные и реальные границы, соотнести с поставленными целями и задачами обучения. **В учебный предмет должны быть включены все основные структурные элементы и смысловые единицы науки, их количество считается достаточным, когда ничего нельзя изъять.**

Однако узнать о фактах действительности – еще не значит получить профессию. Можно прочно запомнить все теоретические положения, но не воспользоваться ими на практике. **Именно практика является критерием истинности наших знаний о мире.** При подготовке специалистов нужно осуществлять связь теории с практикой, что позволяет сформировать профессиональные навыки. Это и составляет второй компонент содержания образования.

Важно показать студентам способы осуществления практической деятельности так, чтобы они воспроизводили полученные знания, приобретая опыт их использования. Сначала будущие специалисты вы-

полняют задания по применению полученных знаний только при подробной инструкции. Постепенно необходимо усложнять требования, предлагая выполнять учебные практические задания самостоятельно.

Поскольку степень усвоения знаний определяется многообразием видов деятельности, в которой эти знания функционируют, в процессе разбора проблемных ситуаций знания студентов значительно углубляются и расширяются. На этом этапе большое значение приобретает третий компонент содержания образования. **Опыт поисковой деятельности поможет сформировать готовность к решению новых проблем, к творческому преобразованию деятельности.** Ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, усвоенные по образцу, не могут обеспечить развитие творческих возможностей человека.

Необходимо подобрать такой учебный материал, который бы позволил проявлять гибкость ума и осуществлять перенос знаний и умений в новую ситуацию, видеть новую проблему в знакомой ситуации, находить новые способы решения учебной задачи. Только этот компонент содержания образования направлен на развитие у студентов творческого методического мышления. Следует организовывать исследовательскую работу, учить проводить педагогические эксперименты, в процессе которых появится возможность не только применять на практике полученные знания, умения и навыки, но и открывать новые теоретически и практически значимые научные знания.

Несмотря на это, опыт профессиональной педагогической деятельности может реализовываться неэффективно, если у специалиста не будут сформированы нормы отношения к миру. Во многом реализация четвертого компонента содержания образования зависит от личности самого преподавателя колледжа и его отношения к учебному предмету.

Оценочно-эмоциональное отношение к миру, к деятельности определяет мотивы поведения и, как следствие, влияет на уровень достижений, на результат.

Таким образом, при отборе содержания образования необходимо учитывать все выделенные компоненты, которые должны составлять систему учебных единиц.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

О.Е. Перфилова
(МГГУ им. М. Шолохова)

Модернизация высшего и среднего профессионального образования продиктована необходимостью решения глобальных задач современности, где проблема «пределов допустимого» в системе «человек-природа» рассматривается в качестве первостепенной.

Освоение новой образовательной парадигмы подразумевает использование надежного критерия для оценки ресурсных составляющих человеческого по-

тенциала и выяснения степени готовности человека к **осуществлению экогуманитарной коррекции культуры.** Анализ ведущих тенденций мировой образовательной стратегии позволяет предположить, что такой критерий в современном обществе – **компетентность**, сферы которой наиболее связаны с социальной и профессиональной функцией человека. В качестве базовых единиц компетентности выступают

ключевые компетенции – совокупность взаимосвязанных личностных качеств, нормативно задаваемых по отношению к определенному кругу процессов и явлений. Как общесистемная качественная характеристика личности, компетентность в генезисе соотносится с разносторонне разработанным в педагогической теории и практике понятием «готовность к деятельности».

Ведущими отечественными методологами (О.С. Анисимов, В.В. Краевский, А.В. Хуторский, В.В. Сериков и др.) анализируются сущность и структура профессиональной компетентности. В области экопсихологии и экопедагогике есть значимые для науки теоретические и практические разработки, позволяющие проследить онтогенез экологического сознания и процессы развития экологической субъектности личности (А.В. Гагарин, С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.А. Ясвин).

Возникшие на иной культурно-исторической почве, исследования феномена компетентности, которые осуществляются представителями «западной» науки, обуславливают необходимость разработки принципиально новых методов психолого-педагогической диагностики, позволяющих фиксировать уровень развития компетенций высшего порядка. В частности, в Великобритании широко используются возможности следующих методических подходов:

- описательных характеристик (statements);*
- событийно-поведенческих интервью (behavioral event interview methods);*
- методик, основанных на теории ценностных ожиданий (value-expectancy-instrumentality theory).*

В своих исследованиях специалисты особое внимание уделяют социальным аспектам компетентности и мотивации профессиональной деятельности (М. Graham, J. Raven, L. Spenser, S. Spenser).

В постиндустриальную эпоху меняется сама базовая концепция человека, еще полнее обнаруживая его непосредственную включенность в социально-экологическую среду. Усиление роли самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует укрепления общекультурного фундамента образования, развития умений мобилизовать свой личностный потенциал для разумного, нравственно-целесообразного преобразования действительности. По мнению В.В. Серикова, нужен человек, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом.

Понимание самоценности природы, открытость к толерантному взаимодействию в глобальной системе «человек-природа-общество», осознание личной причастности к решению экологических проблем, стремление к совершенствованию при приятии незыблемых жизненных ценностей – это те основные понятия, под которыми и подразумевается определенная готовность человека к адекватным действиям по преобразованию существующей социоприродной действительности. С позиции компетентностного подхода содержание этих понятий можно расширить до опреде-

ления феномена «экологическая компетентность», выделив (в качестве минимального спектра ключевых компетенций) ценностно-смысловую, общекультурную, коммуникативную и компетенцию личностного самосовершенствования. Концептуальное предположение о том, что *экологическая компетентность* является имманентным качеством любого специалиста, базируется на ■ идеях единства процесса формирования личности как профессионала и профессионала как активного субъекта жизнедеятельности в целом, с одной стороны, и ■ идеях взаимосвязи практического, интеллектуального и духовного постижения целостного мира путем овладения обществом экологической культурой – с другой.

В рамках научного исследования проблем формирования экологической компетентности, на базе кафедры экологии МГГУ им. М. Шолохова проведен эксперимент, программа которого учитывала последние достижения в области педагогической диагностики. Мониторинг выявил фрагментарность мировоззренческих представлений студентов об идеях взаимодействия человека и природы, значительный разброс в выборе предпочтений для определения кризиса социоприродной экосистемы. При ранжировании компонентов экологической культуры личности учащиеся не поместили ценностные экологические ориентации на приоритетные ранговые места. У студентов не выражен научно-профессиональный интерес к проблемам окружающей среды. Отмечено также, что при наличии знаний в конкретной области – у старшекурсников отсутствует совокупность состоявшихся личностных качеств, а готовность к рефлексии и социальная ответственность за результаты своей деятельности недостаточны. Иллюстративным является тот факт, что (несмотря на визуальный доступ к информации) респонденты не использовали термины «компетентность» и «компетенция» в ответах на открытые вопросы анкеты. Становится очевидным, что сами эти понятия не включены в систему профессиональной ориентации и подготовки будущих специалистов, т.е. ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования к настоящему моменту все еще не осваиваются учащимися как нормативные.

Фундаментальные разработки О.С. Анисимова и С.Н. Глазачева показывают, что при выработке стратегии экологического образования основное внимание нужно уделять не конкретным процедурам ликвидации последствий техногенного воздействия на природу и социум, а *формированию неспособности к принятию решений, приводящих к неоправданным негативным последствиям для среды обитания*. В основе способностей должна лежать духовность и универсально ориентированное «не навреди». Вне целостного мировоззрения и соотношенного с ним отношения к содержанию принимаемого решения, вне установки на вписанность действий и их результатов в универсум нельзя обеспечить реализуемость экологических установок.

Осознание необходимости последовательного претворения в жизнь данных идей стало отправной точкой для разработки *специального курса по основам формирования экологической компетентности будущих профессионалов*, основной акцент в котором сделан именно на социальную составляющую рассматриваемого феномена. В задачи курса входит создание более благоприятных условий социализации студентов и дальнейшее развитие у них целостного мировоззрения и экологической культуры. Существ-

венное основание, позволяющее надеяться на успех коррекции педагогического процесса в том, что все без исключения респонденты отметили важность получаемого ими экологического образования. Именно позитивная установка сегодняшних учащихся высшей и средней профессиональной школы – *критически оценив свои действия, найти новый путь, ведущий к единству человека с природой* – вселяет экопедагогический оптимизм.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДО

С. Я. Ермолич (Минск)

Формирование нравственно-правовых представлений – базовый этап в освоении нравственно-правовой культуры. Нравственно-правовые представления переходят в знания, убеждения, привычки нравственно-правового поведения в ходе дальнейшего становления личности в процессе социализации. В современных научных работах *И.В. Барановой, Н.Н. Белякович, К.В. Гавриловец, Л.И. Смагиной, И.А. Царик, В.А. Лопатина* рассмотрены отдельные теоретико-методические аспекты проблемы нравственно-правового воспитания школьников; создание системы становления и развития личности. Различные моменты воспитания и правового образования рассматривали *Т.С. Лобанок, Е.А. Андреева, Л.И. Смагина и др.*, однако, в данных работах недостаточно раскрыта процессуальная сторона формирования представлений младших школьников. Созданию методики способствовали исследования *С.О. Николаевой, А.Ф. Никитина*, рассматривающие права ребенка, правила культуры поведения.

Актуальность методики формирования нравственно-правовых представлений в системе дополнительного образования вызвана как современными требованиями общества, так и психолого-педагогическими особенностями младшего школьного возраста, являющимся сензитивным периодом для формирования нравственных представлений. Перестройка познавательных процессов, переход от наглядно-образного к словесно-логическому (рассуждающему) мышлению, особенности психических процессов у младших школьников позволяют формировать конкретные поведенческие нормы и правила.

Под нравственно-правовыми представлениями младших школьников мы понимаем совокупность элементарных нравственно-правовых знаний, а также эмоционально-ценностное отношение к ним. Мораль и право регулируют человеческую жизнедеятельность, взаимоотношения между людьми на основе культурных ценностей. Формирование нравственных и правовых представлений в единстве способствует становлению целостного мировоззренческого взгляда на социум, помогает упорядочить социальные знания, необходимые для успешной социализации.

Представления формируются как в процессе социализации, так и в ходе организованного педагогического процесса, когда учащиеся овладевают совокупностью необходимых представлений. Этот специально организованный процесс возлагается на педагогов, способных воспитать личность, ориентированную на гуманистические ценности, причем воспитать с использованием современных педагогических методик и технологий.

В школе нравственно-правовые представления складываются в процессе изучения гуманитарных дисциплин: литературы, истории и др. Но возможности учебной деятельности ограничены, поэтому необходима дополнительная работа с детьми.

Нами создана методика формирования нравственно-правовых представлений младших школьников в системе дополнительного образования, которая направлена на подготовку к изучению таких категорий как равенство, честь, справедливость, дисциплина, свобода; на ознакомление с правами и обязанностями ребенка; усвоение элементарного знания, включающего нравственные и правовые нормы, необходимые для социально позитивной позиции в обществе; содействие в социализации личности средствами социально-культурной деятельности.

Методическое обеспечение включает:

- цикл познавательно-развивающих занятий для младших школьников «Основы нравственности и права»;
- программу проблемно-обучающего семинара для педагогов-организаторов, социальных педагогов, учителей начальной школы;
- тематику родительских собраний;
- диагностические методики.

В качестве основных регулирующих механизмов формирования нравственно-правовых представлений были использованы *принципы* научности, культуросообразности, опоры на положительное, гуманизма, систематичности и последовательности, сотрудничества, индивидуальности, социального закалывания, соблюдение которых выражалось в виде норм, регуляторов и требований к педагогам.

Установленные принципы позволили определить соответствующие *методы*; это метод ситуативного анализа (кейс-стади), беседа, имитационные упражнения, ролевая игра, информационный и проективный методы (последний предполагает написание сочинений на нравственно-правовую тематику или проективные рисунки). Использование любого метода, на наш взгляд, должно формировать адекватное представление о поведенческих нормах, вызывать желание следовать им, оценивать поступки исходя из нравственно-правовых норм, содействовать организации правового пространства. Данные методы реализуются на познавательных-развивающих занятиях, которые проводятся в системе дополнительного образования, во время внеклассной работы начальной школы, в процессе воспитательной деятельности социально-педагогических учреждений и детских оздоровительных лагерей.

Использование цикла «Основы нравственности и права» позволяет решать образовательные, воспитательные и развивающие задачи на основе культурологического, деятельностного и просветительского подходов. В ходе занятий младшие школьники знакомятся с нравственно-правовыми категориями, ценностями, нормами; одновременно развиваются когнитивные процессы, социально-позитивные качества. Структура каждого занятия имеет определенные этапы: ■ актуализация познавательной деятельности; ■ ознакомление с нравственно-правовым феноменом, выделение его сущности, определение основных признаков; ■ работа над словесным определением представления; ■ закрепление представления при помощи активных методов.

Занятие необходимо строить таким образом, чтобы дети становились его активными участниками, при этом яркость эмоциональных реакций обуславливает глубину и устойчивость сформулированного представления.

Методика использования педагогических средств в системе дополнительного образования имеет многоуровневый характер.

На уровне теоретического моделирования процесса в систему педагогических средств входит цель (формирование нравственно-правовых представлений младших школьников), содержание (сущностные характеристики представлений, элементарные знания нравственно-правовых категорий, прав и обязанностей ребенка и др.), методы, организационные формы (познавательные-развивающие занятия, воспитательные мероприятия, викторины, классные часы, игры).

На практическом уровне в систему включены организационно-методические средства (программа проблемно-обучающего семинара для педагогов «Формирование нравственно-правовых представле-

ний младших школьников», цикл «Основы нравственности и права»), воспитательные мероприятия, достижения культуры (произведения живописи, музыки, литературы), технические средства (наглядные пособия, компьютерные программы), речь учителя.

Одним из элементов представленной методики являются *педагогические условия*: педагогически адаптированное содержание с учетом контингента детей; подготовка социальных педагогов, педагогов-организаторов, учителей начальной школы к формированию нравственно-правовых представлений; эффективная организация, предполагающая педагогическое, нормативно-правовое, кадровое обеспечение.

Процесс формирования нравственно-правовых представлений сложный, диалектически противоречивый. Внутреннее противоречие связано с возможным несовпадением субъективных представлений, имеющегося индивидуального опыта жизнедеятельности и транслируемых педагогом нравственно-правовых норм. Воспитательные усилия сводятся к минимуму, если собственный социальный опыт не подтверждает истинности транслируемых тобой ценностей и норм. Поэтому деятельность, организованная для овладения нравственно-правовой культурой, закрепления норм в повседневной социальной практике, – необходимое условие для эффективного воспитания школьников.

Для большей интеграции семейного и школьного воспитания целесообразно проводить родительские собрания, направленные на информирование о специфике младшего школьного возраста, осодержании нравственно-правовых представлений, методах их формирования в семье.

Разработанная методика представляется нам актуальной в связи с повышающимися требованиями общества к нравственно-правовой культуре человека.

Литература

Начальный курс обучения правам человека: Учеб. пособие. М.: Междунар. амнистия, 2000.

Николаева С.О. Занятия по культуре поведения с дошкольниками и младшими школьниками. М.: Владос, 2002.

Смагина Л.И. Права ребенка: теория и методика. Мн.: Бел наука, 2001.

Ермолич С.Я. Психолого-педагогические аспекты формирования нравственно-правовых представлений младших школьников// Инновационные подходы к профессиональной подготовке пед. кадров: опыт и пути решения: Материалы Межд. науч.-практ. конф. Барановичи: БарГУ, 2006.

Ермолич С.Я. Формирование нравственно-правовых представлений младших школьников. Мн.: БГПУ, 2005.

К 60-ЛЕТИЮ ОБРАЗОВАНИЯ ЮЖНО-САХАЛИНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ В СТРУКТУРЕ УНИВЕРСИТЕТА КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗЦА

*Р.В. Якименко, директор колледжа,
профессор, доктор пед. наук,
Е.В. Казанцева, зам. директора по УОР,
доцент, канд. филол. наук,
Н.Н. Буренкова, педагог-организатор*

Свой шестидесятилетний юбилей Южно-Сахалинский педагогический колледж Сахалинского государственного университета отмечает **19 октября 2007 г.** История становления и развития ЮСПК СахГУ началась в 1947 г. с распоряжения Совета Министров РСФСР «Об открытии в городе Южно-Сахалинске школьного педагогического училища».

В июле 1996 г. постановлением губернатора Сахалинской области училище переименовано в педагогический колледж, с 1998 г. колледж – структурное подразделение Сахалинского университета.

Колледж всегда был и остается активным участником событий, происходивших в государстве. Это участие выражается как в основной деятельности – удовлетворении потребностей общества в специалистах, так и в непосредственном выполнении конкретных практических задач, связанных с модернизацией российского профессионального образования.

За 60 лет подготовлено около 10 000 педагогов по специальностям «Преподавание в начальных классах», «Дошкольное образование», «Музыкальное образование», «Русский язык и литература», «Математика», «Социальная педагогика», «Иностранный язык». С 2000 г. в нашем учебном заведении началась подготовка по непедagogическим специальностям «Гостиничный сервис», «Организация и обслуживание в сфере сервиса», «Туризм».

В сегодняшних условиях модернизации образования колледж выработал такую стратегию развития, реализация которой позволяет занимать ведущие позиции в системе отечественного среднего профессионального образования и уверенно развиваться в университетской структуре классического образца.

Единение колледжа с Сахалинским госуниверситетом дает возможность решать актуальные задачи СПО, а именно:

- ориентировать профессиональное образование на международные стандарты качества;
- выстраивать единое образовательное пространство региона на основе взаимосвязи профессиональных образовательных программ;
- создавать эффективную систему профессионального образования, ориентированную на формирование готовности выпускников к самоопределению в вопросах трудоустройства и карьеры, к открытию собственного дела;
- расширять научно-исследовательскую деятельность преподавателей и студентов.

Являясь структурным подразделением университета, колледж эффективно работает в региональной системе непрерывного образования. С 1996 г. преподавание дисциплин ведется по сопряженным учебным планам с институтами СахГУ. Это значит, что успешно обучающиеся студенты могут получить высшее образование после окончания колледжа по сокращенным и ускоренным программам в университете по смежным специальностям. Тесное взаимодействие с параллельными структурами вуза позволяет целенаправленно повышать уровень подготовки и преподавателей колледжа, и выпускников, и общие показатели качества профессионального образования.

Наш колледж сегодня имеет учебный корпус и здание общежития в центре Южно-Сахалинска. В колледже более 40 специализированных аудиторий, оснащенных современным оборудованием, компьютерный Интернет-класс и лекционный зал, научно-методический центр и библиотека с читальным залом, музыкальная гостиная и музыкальная студия, зал ритмики и спортивные залы, столовая и буфет, медпункт и стоматологический кабинет, парикмахерская.

Лицо учебного заведения – это коллектив единомышленников – профессорско-преподавательский состав и сотрудники. Приходят и уходят студенты, меняются поколения преподавателей, но неизменным остается каждодневный творческий труд людей, которые связали свою жизнь с образованием на Сахалине.

Не один десяток лет работают в нашем педагогическом колледже **А.П. Базь, Р.А. Булгакова, В.Д. Болдырева, Г.Ф. Бердников, Л.Б. Борисова, С.А. Горбачева, Н.В. Грачева, Т.С. Грачева, Н.Г. Громыко, М.Ф. Ильченко, Т.С. Каримова, Л.П. Коробкова, И.В. Лобашова, В.Е. Лапутина, Л.В. Левит, В.П. Лызак, Е.С. Муравьева, Ю.В. Морозов, Т.Г. Полякова, Г.К. Перегудова, Л.И. Свечникова, К.И. Ткачева, Г.К. Трубеко, К.М. Харцыз, В.А. Храмченко, И.А. Челнокова.**

Именно ветераны педагогического труда осуществляют формирование молодого педагога, обладающего глубокими знаниями и широким кругозором, на благо России. Ежегодно в педагогический коллектив колледжа вливаются и молодые кадры – наши лучшие выпускники, прошедшие обучение в ведущих вузах и аспирантурах страны.

Нынешнее поколение студентов обучают опытные и знающие преподаватели, из которых один доктор

наук и профессор, 14 кандидатов наук, трое Заслуженных учителей РФ, 8 Заслуженных педагогов Сахалинской области, 6 Почетных работников СПО; 25 педагогов и сотрудников колледжа награждены почетными грамотами Министерства образования Российской Федерации, 18 – профессиональными значками отличия; более чем 50-ти – присвоена высшая квалификационная категория; двое – обладатели чемпионских титулов мировых и европейских турниров по спортивным бальным танцам и бодибилдингу; 12 преподавателей работают над кандидатскими исследованиями, а четверо – над докторскими.

Благодаря опыту, творчеству, увлеченности преподавателей успешно реализуются государственные образовательные стандарты, разработаны учебные планы и программы с учетом региональных особенностей и последних достижений науки, успешно применяются в образовательной и научной деятельности новые информационные технологии.

Все профессиональные достижения колледжа проходили благодаря труду целой плеяды директоров – подвижников образования. Их имена навсегда останутся в истории учебного заведения, это *Александр Михайлович Поляков, Нестор Степанович Григорьев, Анатолий Николаевич Шумаров, Марина Ивановна Голубева, Карл Семенович Утевский, Зоя Владимировна Курдюкова, Петр Петрович Курников, Лариса Николаевна Корчунова, Павел Васильевич Середенко, Олег Тимофеевич Перегудов*.

Сегодня руководят колледжем: директор – доктор пед. наук, профессор, Заслуженный педагог Сахалинской обл. *Руслан Витальевич Якименко*; его заместители – кандидат фил. наук, доцент *Елена Владимировна Казанцева*, кандидат ист. наук, доцент *Александра Александровна Ипатьева*, Почетный работник СПО *Наталья Геннадьевна Громыко*, Заслуженный педагог Сахалинской обл. *Тамара Ивановна Короткевич*, кадровый военный *Вячеслав Викторович Юрскин*.

В настоящее время в колледже обучается более 700 студентов на отделениях педагогических специальностей, филологическом, музыкальном, сервиса и туризма.

♦ Отделение педагогических специальностей готовит учителей начального образования и социальных педагогов, 12 лет им руководит *Г.С. Филатова*. На отделении организовано общество «Три С», под руководством *В.Д. Болдыревой*, и Центр практической психологии (педагоги-психологи *А.А. Сильнова* и *Н.В. Сухарева*) Деятельность этих объединений направлена на оказание помощи студентам и выпускникам, проводятся дискуссии на такие волнующие молодых людей темы, как адаптация к современным социокультурным условиям, взаимоотношения в семье и группе, устранение психологических барьеров при трудоустройстве и многие другие. Отделение организовало волонтерское движение студентов «Нет наркотикам», которое ведет активную работу по пропаганде здорового образа жизни. Наши волонтеры проводят тренинги и со студентами колледжа, и с учащи-

мися других образовательных учреждений Южно-Сахалинска.

♦ На филологическом отделении осуществляется подготовка будущих учителей русского языка и литературы, английского языка. Возглавляет отделение кандидат пед. наук *С.С. Шаров*. Вот уже сорок лет успешно работает литературный клуб «Росинка» под руководством Заслуженного учителя РФ *Р.А. Булгаковой*; на кафедре МПЛ – «Литературный клуб» (руководитель – кандидат пед. наук *О.Ю. Самотина*); при ПЦК методики преподавания иностранного языка – «Английский клуб» (руководители – *В.Н. Хон* и *Н.С. Коваль*); при кафедре общественно-политических дисциплин – «Клуб политических дискуссий» под руководством *А.Ю. Деловой*. Ежегодно проводятся встречи студентов с писателями и поэтами, общественными деятелями нашей области. Непринужденная, теплая атмосфера, свободный обмен мнениями способствуют раскрытию интеллектуальных творческих способностей будущих учителей.

♦ Музыкальное отделение готовит учителей музыки и руководителей музыкальных образовательных учреждений. В учебных планах музыкального отделения широкий спектр дисциплин дополнительной подготовки в области мировой художественной культуры, ритмики и хореографии, музыкального искусства эстрады, организации досуговой деятельности в школе. Возглавляет отделение *Е.В. Коробков*. За годы становления и развития здесь сложились хорошие традиции, например, ежегодные встречи студентов с преподавателями образовательных учреждений, где обсуждаются актуальные вопросы музыкального образования и воспитания. Хоровые коллективы и вокальные группы (руководители – *Е.М. Кондратенко, С.М. Пак, Л.И. Свечникова* и *Е.В. Коробков*) – гордость колледжа. Каждый год мы получаем благодарственные письма от предприятий и организаций Сахалинской области за большую концертную деятельность. Ни одно значимое событие в культурной жизни города и области не проходит без преподавателей, студентов и выпускников музыкального отделения.

♦ Отделение сервиса ведет подготовку по специальностям «Организация обслуживания в сфере сервиса», «Гостиничный сервис», «Туризм». Руководит отделением Почетный работник СПО *Е.С. Муравьева*. Здесь успешно работает исследовательская группа «Туризм в Сахалинской области». Ежегодно студенты проходят производственную практику в лучших гостиницах, ресторанах и туристических комплексах Южно-Сахалинска, Таиланда, Китая. Преподаватель *С.А. Сперанская* является членом экспертного совета областного конкурса «Гостеприимный Сахалин». Каждый год наши студенты вместе с заведующей ПЦК сервиса и туризма *Т.А. Талагаевой* принимают участие во Всероссийской олимпиаде по менеджменту туризма и путешествий среди вузов Сибири и Дальнего Востока. Уже третий год подряд колледж составляет достойную конкуренцию вузам, занимая призовые места. Выпускники отделения – это первые специали-

сты в сфере гостиничного сервиса и организации туризма, подготовленные в Сахалинской области.

*
* *

Координатором всей научно-исследовательской деятельности студентов и научно-методической работы преподавателей является Научно-методический центр, созданный в 1998 г.

Основные направления исследований преподавателей колледжа: • актуальные проблемы развития общего среднего и среднеспециального образования; • повышение качества образования; • вопросы истории и культуры России, в том числе Дальнего Востока; • экология региона и экологическое воспитание; • лингвистика и лингвистическое краеведение; • русская, германо-романская филология.

Об активной научной деятельности преподавателей свидетельствует их участие в научно-практических мероприятиях разного уровня: «Синтез в русской и мировой художественной культуре» (МПГУ, Москва), Международная Шолоховская конференция (МГОПУ, Москва), традиционная международная научная конференция «Голубковские чтения» (МПГУ, Москва), «Актуальные проблемы современного литературного образования» (Уссурийск), региональная научно-практическая конференция «Проблемы модернизации образования» (Хабаровск), первая региональная Интернет-конференция педагогических колледжей Дальневосточного региона «Проблемы формирования профессиональной культуры будущего специалиста», Всероссийские Маймановские чтения (Южно-Сахалинск), ежегодные Чеховские чтения (Южно-Сахалинск), региональная научно-практическая конференция «Физическая культура, спорт и здоровье населения Дальнего Востока» (Южно-Сахалинск).

Имея высокий научно-методический потенциал, преподаватели колледжа активно распространяют свой опыт среди педагогической общественности области. Только в 2006/07 уч. году для учителей сахалинских школ и преподавателей колледжей были проведены такие семинары и «круглые столы», как «Организация учебно-исследовательской работы школьников», «Актуальные проблемы школьного литературного образования», «Методические проблемы преподавания дисциплин “Музыка” и “Мировая художественная культура” в общеобразовательной школе», «Организация учебно-воспитательной работы в СПО».

Важным направлением научно-методической деятельности остается развитие научного потенциала учащихся, с этой целью в колледже действует научное студенческое общество, состоящие из 9-ти секций. Студенты принимают активное участие во всероссийских, региональных конференциях и конкурсах; среди них Всероссийский конкурс курсовых и дипломных работ, связанных с героическим прошлым России (Москва, 2005, 2006), всероссийский конкурс

образовательных и социальных проектов «Свой мир мы строим сами» (Москва), всероссийский конкурс научных работ студентов «Человек в техногенной цивилизации» (Ульяновск, 2005), региональный конкурс студенческих работ «Проблемы и перспективы развития внутреннего туризма в Сибири и на Дальнем Востоке» (Владивосток, 2006), региональная научно-практическая конференция «Сахалинская область: история и современность» (Южно-Сахалинск, 2006).

Один из итогов научных исследований преподавателей – это защиты диссертаций. За последние три года успешно прошли защиты докторской и 6-ти кандидатских диссертаций; в ведущих научных изданиях России опубликовано 148 статей, издано 16 учебных пособий, два из которых рекомендованы Дальневосточным региональным учебно-методическим центром в качестве учебно-метод. пособия для студентов вузов и ссузов (Р.В. Якименко, С.С. Шаров, А.В. Лукашенко и др. «Организация внеклассной работы на заключительном этапе школьного литературного образования: из опыта работы ЮСПК СахГУ»; В.Д. Болдырева «Психологическое обеспечение процесса адаптации студентов к условиям профессионального образования»).

Итоги научно-исследовательской, научно-методической и учебно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов подводятся на ежегодных Научно-методических сессиях; материалы исследований преподавателей публикуются в сборнике научных статей «Материалы НМС».

Мероприятия научно-методических сессий отличаются разнообразными формами их проведения. Кроме конференций преподавателей и студентов, бывают презентации печатных трудов, предметные олимпиады, «мастер-классы», конкурсы чтения стихов на английском языке и выразительного чтения, конкурсы хормейстеров, конкурсы сочинений о войне на английском языке, конкурс «Проба пера», в котором студенты представляют как прозаические, так и поэтические произведения собственного сочинения, лекции-концерты, интеллектуальные игры. Традицией становится студенческий конкурс профессионального мастерства «Моя будущая профессия».

*
* *

Воспитательная работа в колледже рассматривается как органичная часть единого педагогического процесса. Главная нагрузка в решении как образовательных, так и воспитательных задач ложится на учебные занятия. Однако внеучебная деятельность также предусматривает все основные направления всестороннего творческого развития личности студента. За пройденные годы в колледже сложились свои традиции – это День знаний, День колледжа, Декабрьские вечера, Дни юмора, Литературный турнир, Студенческая весна, Последний звонок, Дни здоровья, спортивные турниры и др.

Вот уже восьмой год под руководством А.В. Лукашенко, О.Ю. Сомониной и С.С. Шарова

проводятся традиционные Декабрьские вечера – литературно-музыкальные композиции, создаваемые студенческими творческими коллективами. На таких встречах участники и зрители получают возможность постигать глубину духовно-нравственных исканий в русской и зарубежной литературе. Декабрьские вечера помогают сохранить на всю жизнь любовь и уважение к Литературе.

С большим энтузиазмом наши студенты участвуют в общественной жизни города и области. Именно внеучебная работа формирует активную жизненную позицию будущих специалистов, способствует развитию творческих способностей.

С особым чувством в колледже проходят благотворительные акции «Подари улыбку детям». Студенты и преподаватели собирают для детей-сирот вещи, игрушки, готовят концертную программу и выезжают в детские дома и реабилитационные центры Сахалина. Такие акции воспитывают в студентах чуткое, неравнодушное отношение к находящимся под социальной опекой детям.

Организационно-воспитательным управлением ежегодно проводятся конкурсы-смотри «Лучшая аудитория колледжа», «Лучшая студенческая комната в общежитии». А студсовет ежегодно объявляет имя победителя (по итогам студенческого голосования) в конкурсе «Куратор года». В разное время побеждали как опытные преподаватели (*Р.А. Булгакова, Л.С. Пинюгина, Н.Г. Громыко, Е.В. Барабанова, Г.В. Крючкова, Г.В. Малашич, Г.И. Матях и др.*), так и их молодые коллеги (*А.В. Леценко, М.Ц. Ким, О.В. Югай, Н.Ю. Донская и др.*), активно поддерживающие студенческие инициативы.

В колледже работает музыкальная студия; творческий коллектив, состоящий из солистов вокальной группы «Пари» и театральной студии «Колледж», по праву гордится своими достижениями.

Группа «Пари» и ее солисты *Александр Басаргин, Руслан Бондаренко, Дмитрий Гаранин* в 2003 г. стали лауреатами III Степени всероссийского фестиваля-конкурса патриотической песни «Я люблю тебя, Россия» (*Санкт-Петербург*); в 2005 г. совместно с театральной студией «Колледж» – также лауреатами III Степени, а студенческая телевизионная программа «Последний рубеж» стала абсолютным победителем в номинации «Журналистика и видеопрограммы» всероссийского фестиваля-конкурса «Российская студенческая весна» в 2005 г.

В 2005–2007 гг. в Перми и Волгограде проходили финалы фестиваля «Российская студенческая весна», в которых принимали участие студенческие коллективы из 60 регионов России. Группа «Пари», танцевальный клуб «Ника» и студия «Колледж» заняли призовые места во всех творческих направлениях. На суд жюри и зрителей была представлена 40-минутная программа «Так бывает...», которая стала лауреатом I Степени как «лучшая студенческая молодежная региональная программа». Ведущий программы *Артур Ди* получил три награды конкурса: специального при-

за жюри «Лучший ведущий. За сценическое обаяние», гран-при в номинации «Журналистика» и грант Президента Российской Федерации. По итогам фестивалей колледж стал обладателем 11-ти дипломов.

Группа «Пари» представляла нашу область в финале пятого юбилейного международного фестиваля-конкурса молодых исполнителей «Морской узел, 2006» в Новороссийске. В финал конкурса прошло 14 исполнителей из России, Германии, Франции, Канады, Турции, Армении, Молдовы. Группа «Пари» победила в номинации «Сценическое мастерство».

В этом году вокальная группа отмечает свое пятилетие. Сегодня это единственная профессиональная группа на Сахалине, которая вошла в «Российский музыкальный ежегодник-2007». Для ребят пишут песни московские авторы Сергей Харин, Марк Тишман, Евгений Плеханов и другие поэты и композиторы. У группы выпущено три CD-альбома «Так бывает...», «Ты прости» и «Королева Ночь». Их песни звучат на известных FM-радиостанциях России и За рубежом, собирают лучшие залы Южно-Сахалинска; вокалисты гастролируют по России и за рубежом. В настоящее время солисты-вокалисты работают в нашем колледже педагогами дополнительного образования и готовят себе достойную смену – новый детский вокальный коллектив «Паришки».

Танцевальным клубом «Ника» руководит танцор международного класса *Ирина Ошкордина* и финалист Чемпионата России по формейшну *Илья Александров*. В клубе более тридцати пар в шести возрастных категориях и три состава формейшн, впервые созданных на Дальнем Востоке. Искусство требует от танцоров не только высокого личного мастерства, но и командного духа, который создается благодаря опытным педагогам. Танцевальный клуб «Ника» – неоднократный победитель областных, всероссийских и региональных конкурсов спортивных танцев. Клуб отмечен Почетными грамотами администрации Сахалинской области, департамента образования, благодарственными письмами от руководителей организаций и предприятий города.

Группа «Пари» и клуб «Ника» по праву стали лауреатами премии губернатора в сфере культуры и искусства в 2005 г. в номинации «Музыкальное, хореографическое, театральное искусство» за создание высокохудожественных программ и большую концертную деятельность в Сахалинской области.

*

* * *

За шестидесятилетнее существование колледжа педагогический коллектив создал все условия для качественного образования и всестороннего развития будущих специалистов, способных конкурировать на рынке труда.

Идут годы, сменяются поколения, но неизменно сохранение и преумножение традиций и престижа нашего колледжа.

КОЛЛЕДЖ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ КОЛЛЕДЖА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

*А.Д. Макарова, директор колледжа,
Засл. работник культуры РС(Я)*

Колледж культуры и искусства – одно из старейших средних учебных заведений республики – в разные годы (исходя из политической жизни страны) имел разные названия и назначения. За годы советской власти сформировалась особая методика подготовки кадров в области культуры и искусства; вся она была пронизана идеологией Коммунистической партии, и обучение отражало идеи классовости и партийности. Работники культуры назывались «бойцами идеологического фронта» и способствовали формированию коммунистического мировоззрения у населения, используя разные методы и средства воспитания.

В условиях социалистического преобразования страны приказом № 25 по Наркомпросу ЯАССР от **19 января 1937 г.** Якутская (восьмимесячная) областная советская партийная школа была реорганизована в двухгодичную Школу культпросветработников, куда были приняты первые курсанты. С этой даты мы и ведем отсчет нашей истории. Выпускники культпросветшколы работали в «избах-читальнях», «красных чумах», библиотеках; они занимались ликвидацией безграмотности, организацией политического самообразования и художественной самодеятельностью.

Переименования нашего учебного заведения отражают историю развития республики.

1937 г. – Якутская (двухгодичная) школа культпросветработников.

1938 г. – Республиканская политико-просветительная школа.

(1941 г. – ликвидация школы в связи с Великой Отечественной войной.)

1945 г. – Якутская республиканская культурно-просветительная школа.

1966 г. – Якутское республиканское культурно-просветительное училище.

1989 г. – Якутское республиканское училище культуры.

1992 г. – Колледж культуры и искусства.

Сегодня мы реализуем программу среднего профессионального образования базового и повышенного уровня. Благодаря открытию новых творческих специализаций и переходу на двухмодульную систему образования «*Колледж – Восточно-Сибирская государственная академия культуры и искусств*» наше учебное заведение стало притягательным для молодежи республики, и наши выпускники теперь могут получить высшее образование в сокращенные сроки.

Сегодня в колледже работают 60 преподавателей, среди них звания «Заслуженный работник культуры РС(Я) и РФ» имеют 8 человек; «Заслуженный артист РС(Я)» – двое; один из педагогов – «Заслуженный деятель искусств»; «Отличников культуры РС(Я)» – 18; аспирантов и соискателей в нашем учебном заве-

дении – шестеро; высшую квалификационную категорию имеют 34 человека; двое – кандидаты наук.

В своей деятельности преподаватели используют новейшие педагогические технологии и методы обучения. В колледже осуществляет свою деятельность «Авторская школа *А.С. Федорова* “Уһуйуу”», которая издает собственные пособия, методические и учебные материалы.

Колледж гибко реагирует на развитие приоритетных направлений в социально-культурной сфере, внося изменения в специальности набора.

Обучение происходит на очном и на заочном отделениях; есть также дополнительные образовательные структуры – это учебно-консультационный пункт в г. Мирном, школа-студия «Маленькие ангелы» в г. Якутске, которые ведут образовательную деятельность в области хореографического искусства.

Профессиональное становление студентов осуществляется через творческие коллективы:

- народный обрядово-ритуальный театр «Эйгэ» (худ. руководитель Засл. артист ЯАССР, Засл. работник культуры РФ *А.С. Федоров*),
- народный танцевальный коллектив «Еркен» (худ. руководитель *А.Г. Павлова*),
- театр эстрадных миниатюр «Этюд» (худ. руководитель Засл. работник культуры РС(Я) *О.А. Стручкова*),
- танцевальные ансамбли «Next» (худ. руководитель *С.Н. Степанов*) и «Доткель» (худ. руководитель *Л.А. Никитина*).

При колледже созданы детские творческие коллективы:

- вокальная студия «Тулуйхан» (худ. руководитель Отличник образования РС(Я), Засл. работник культуры РС(Я) *С.А. Неустроева*),
- танцевальная школа-студия «Маленькие ангелы» (худ. руководитель Отличник культуры РС(Я) *В.П. Петров*).

Колледж культуры и искусства с гордостью представляет республику на мероприятиях российского и международного уровня. Творческие коллективы были участниками международных фестивалей фольклорных коллективов в Голландии и Германии (июнь-июль 1996 г.), они – лауреаты I Международного фестиваля тюркских народов в Казани (сентябрь 1997 г.), участники Международного конгресса по шаманизму в Японии (июнь 1999 г.), Дней якутской науки и культуры в Польше (октябрь 2000 г.). В апреле 2001 г. по приглашению французских актеров преподавателями и студентами специализации «*Этнохудожественное творчество*» был проведен «мастер-класс» по режиссуре и актерскому мастерству в Леоне. Наши студенты – участники Дней культуры и искусств, посвящен-

ных 370-летию вхождения Якутии в состав Российского государства, проходивших в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске, Хабаровске. Театр «Этюд» является обладателем гран-при – II и III Всероссийских фестивалей игрового творчества среди училищ и колледжей культуры, Всероссийского фестиваля игрового творчества «Чижик» в Челябинске, лауреат II Межрегионального конкурса чтецов «Подвиги отцов глазами юных» в Иркутске (март, 2005 г.).

*

*

*

В 2007 г. наш колледж отмечает 70-летие со дня основания. От всей души поздравляю наших дорогих ветеранов, наших выпускников, кто трудился и трудится во имя процветания культуры Республики, уважаемых коллег и студентов с большим праздником и желаю творческих взлетов, неиссякаемой энергии, здоровья, благополучия и счастья!

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ГОС СПО

*Н.И. Петрова, зам. директора по УР,
Отличник образования РС(Я)*

В колледже по дневной и заочной форме обучаются более 300 студентов. Все специальности являются востребованными, конкурс среди абитуриентов остаётся довольно стабильным. Наши выпускники успешно трудятся во многих улусах республики. Так, за последние три года около 77% выпускников устроились на работу по полученной специальности. Многие продолжают обучение в вузах: очно – 12%, без отрыва от производства – 52%.

Колледж осуществляет подготовку по специальностям:

071302 «Социально-культурная деятельность и народное художественное творчество» со специализациями

*«Хореографическое творчество»,
«Постановка театрализованных представлений»,
«Этнохудожественное творчество»,
«Театральное творчество»,
«Телевидеотворчество»;*

070109 «Музыкальное искусство эстрады» со специализациями

*«Звукооператор музыкальных программ»,
«Эстрадное пение»;*

071202 «Библиотечковедение» (осуществляется по заочной форме).

Качественное профессиональное образование – это гарантия конкурентоспособности выпускника на рынке труда. Опираясь на новый государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, колледж с 2002 г. перешёл на подготовку специалистов повышенного уровня: **070201 «Актёрское искусство»** и **070109 «Музыкальное искусство эстрады»**. Отличительные характеристики образовательной программы повышенного уровня по сравнению с базовым уровнем: ● углубление профессиональной подготовки; ● усиление гуманитарной и социально-экономической подготовки; ● усиление ориентации на овладение информационно-коммуникационными технологиями в профессиональной деятельности. Это происходит благодаря

расширению возможностей учебного заведения по самостоятельному формированию содержания образовательной программы.

Понимая, что первостепенным условием для обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов является переход на современные системы управления и методы обучения, мы осуществили следующие меры:

- перешли к кафедральной системе обучения – работают кафедры «Режиссуры», «Хореографического творчества», «Этнохудожественного творчества», «Музыкального искусства эстрады», «Социально-культурной деятельности», «Общегуманитарных дисциплин»;
- скорректировали учебные планы и рабочие программы в соответствии с ГОС СПО;
- внедрили новую форму профессионального обучения – двухмодульное образование «Колледж – ВСГАКИ»; выпускники колледжа продолжают учебу с III курса в ВСГАКИ, не выезжая за пределы республики;
- усилили внимание к повышению профессионального мастерства преподавателей – осуществляется ежегодное обучение на курсах повышения квалификации, проведение «мастер-классов», посещение открытых уроков, распространение передового педагогического опыта, участие в республиканских конкурсах «Педагог года», в конкурсе кафедр «Лучшая специализация». Из преподавателей трое защитили кандидатские диссертации, двое окончили и двое обучаются в аспирантуре, трое являются соискателями на ученую степень;
- уделяем особое внимание профессиональной ориентации среди студентов. – Стали традиционными мероприятия «Посвящение в студенты», «Посвящение в профессию», конкурс «Лучший студент», творческий конкурс «Новые имена». Действуют студенческие ансамбль современного танца «Next», ансамбль северно-

го танца «Доткэль», театр миниатюр «Этюд», фольклорно-обрядовый театр «Эйгэ», ансамбль народного танца «Оркон».

Основная профессиональная образовательная программа в колледже осуществляется по специальности **071302 «Социально-культурная деятельность и народное художественное творчество»**. Теоретическое обучение состоит из дисциплин федерального и национально-регионального компонентов.

Изучение дисциплин с национально-региональным компонентом создаёт условия для приобщения студентов к материальной и духовной культуре народов, проживающих в Республике Саха (Якутия), формирует ценностное представление о мире, общечеловеческих ценностях, гражданском самосознании. На дисциплинах национально-регионального компонента «Северный танец» и «Якутский танец» (*специализация «Хореографическое творчество»*), «Хомус», «Историческая этнография якутов», «Фольклористика» (*специализация «Этнохудожественное творчество»*) – студенты изучают архивные материалы, этнографическую литературу, обряды. Кроме того ребята самостоятельно изготавливают костюмы, реквизиты, и теоретические знания закрепляются практическими навыками.

Министерством образования Республики Саха (Якутия) колледжу в 2001 г. присвоен статус «Республиканская экспериментальная площадка» по реализации проекта «Авторская школа *А.С. Федорова «Уһуһу»*». Предмет «Уһуһу» входит в национально-региональный компонент учебного плана. В 2004 г. колледж подтверждает статус экспериментальной площадки, о чём свидетельствуют полученные дипломы.

Важнейшей частью подготовки будущего специалиста социально-культурной сферы является профессиональная практика. Формирование профессиональных практических навыков и умений проходит в три этапа.

❖ Первичные навыки профессионального опыта студенты получают, участвуя в организации и проведении национального праздника «Ысыах».

❖ Второй этап – прохождение практики по специальностям, она организована на базе улусных (поселковых) учреждений культуры, музыкальных и средних общеобразовательных школ.

❖ Третий этап – преддипломная практика. Качество полученных знаний определяется именно тогда: нужно самостоятельно применить на практике теоретические знания, приобретённые в ходе изучения предметных дисциплин.

Современное образование невозможно без приобщения студентов к научной исследовательской работе; занимаясь такой деятельностью, молодые люди развиваются лично и профессионально. Навыки НИРС особенно важны при выполнении выпускной квалификационной работы (дипломного проекта). С 2005/06 уч. года колледж впервые в виде эксперимента ввёл на итоговом государственном экзамене защиту дипломного проекта на специализациях «Хореографическое творчество», «Постановка театрализованных представлений». Аттестационная комиссия отметила подготовленность студентов колледжа к вузовской форме работы.

Качество получаемого образования во многом зависит от тех условий, которые созданы для обучающихся в образовательном учреждении. В нашем колледже пять структурных подразделений, реализующих учебный процесс: учебная часть, учебно-методическая работа, воспитательная работа, производственная практика, заочное отделение. Руководство каждым структурным подразделением возлагается на заведующего, который осуществляет контроль и анализ результатов деятельности своего подразделения.

В новом учебном году (как решение задач модернизации профессионального образования) специальности **071302** предстоит переход на образовательную программу повышенного уровня. Этот процесс позволит в будущем рассмотреть возможность обучения на уровне бакалавра и подготовки непрерывного ступенчатого образования в высшей школе.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Т.В. Павлова, зам. директора по НМР,
Отличник образования РС(Я)*

В условиях модернизации российского образования методическая служба колледжа наполнилась качественно новым содержанием и становится более наукоемкой. Наши преподаватели имеют достаточный опыт работы по превращению педагогических знаний в умения, а умений в навыки, т.е. профессиональные приемы обучения. Но нынешние социально-экономические условия, происходящие изменения в эти последние годы поставили перед нами серьезные

проблемы и привели к поиску новых решений совершенствования учебного процесса.

Сегодня среднее профессиональное образование в системе непрерывного художественного образования требует осуществления инновационной деятельности в различных сферах образовательного процесса:

учебно-методической (содержание СПО по всем дисциплинам специальностей);

организационной (организация учебного процесса);

нормативной (соблюдение требований ГОС к подготовке специалистов и их квалификации);

социально-экономической (воспитание личности и его адаптированность к современной среде);

кадровой (востребованность специалистов и социальное партнерство);

материально-технической (учебно-материальная база, базы производственной практики);

научной (исследовательская и экспериментальная работа во всех звеньях – студенты, преподаватели, учебные заведения).

Активизация инновационной деятельности учебного заведения – это потребность педагогического коллектива сохранить свою благородную миссию и свой статус, соответствовать современным требованиям, эффективно решать проблемы профессионального образования.

Инновационная деятельность начинается с постановки целей и задач. В 2001 г. мы приняли концепцию о непрерывном образовании, в которой определили перестройку жизнедеятельности всех служб колледжа и всех участников образовательного процесса и, прежде всего, *деятельности методической службы*.

❖ Организация четкой структуры жизнедеятельности колледжа, где все должно взаимодействовать студенты, преподаватели, кафедры, администрация, директор.

❖ Приведение в соответствие с ГОС СПО всех нормативных, учебно-планирующих документов и внедрение их в образовательный процесс. (Разработаны устав, положения всех структурных подразделений, учебные планы к каждой специальности, учебные программы по всем дисциплинам, а также их дидактическое обеспечение.)

❖ Поиск новых решений, организация исследовательской работы; прежде всего это:

- приобщение студентов к самостоятельной исследовательской работе;
- знакомство с аппаратом научного исследования и его этапами;
- обучение навыкам написания научно-учебного исследования;
- развитие языковой культуры, в том числе и профессионально-ориентированной речи, что обеспечивает функциональную грамотность и отражается в курсовых и дипломных проектах и на итоговой государственной аттестации.

❖ Исследование в области специальных дисциплин, разработка и внедрение новых педагогических технологий, ведение нестандартных форм обучения, организация и ведение самого эксперимента.

❖ Повышение профессионального уровня преподавателей через курсы повышения квалификации, обмен опытом в виде стажировок в других учебных заведениях, проведение «мастер-классов» на республиканском, региональном и международном уровнях.

❖ Обобщение опыта работы преподавателей через творчество наших студентов (● концерты и театральные мероприятия, ● работа творческих коллективов и студенческих театров, ● участие в семинарах, конференциях республиканского, регионального, международного уровня).

❖ Участие преподавателей в педагогических чтениях, конкурсах педагогического мастерства, научно-практических конференциях всех уровней; разработка методических и учебных пособий, учебных и методических материалов к дисциплинам и многое другое.

❖ Организация научной работы преподавателей, которая является обобщением результатов всех направлений деятельности в колледже. С 2002 г. три преподавателя защитили кандидатские диссертации и пять педагогов являются соискателями ученых степеней.

Мечта любого учебного заведения – это хорошо оснащенная материально-техническая база, где можно реализовать любые проекты, направленные на высокое качество подготовки специалистов. Для дальнейшего обеспечения инновационной деятельности в колледже необходимо создать информационно-методический центр с научно-методическим и информационными отделами.

◆ Научно-методический отдел должен заниматься: *научно-исследовательской деятельностью*, т.е. участвовать в работе региональных (федеральных) экспериментальных площадок под руководством научных работников;

опытно-экспериментальной деятельностью, включающей работу студенческого научного общества, временных творческих групп;

научно-методической работой – внедрением инновационных технологий, эффективных методик и приемов обучения, разработкой рекомендаций и пособий;

учебно-методической работой – созданием комплексных учебно-методических материалов, примерных и рабочих программ, календарно-тематических планов, программ итоговой аттестации, рекомендаций по курсовому и дипломному проектированию, по проведению производственной практики;

учебно-воспитательной работой, включающей мероприятия по обеспечению воспитательного процесса в урочное и внеурочное время.

◆ Информационный отдел должен обеспечивать внедрение новых информационных технологий в учебный процесс; создание информационного банка данных методических материалов; использование Интернета для поиска необходимой и актуальной информации в процессе обучения.

Наработки этого отдела очень важны в развитии профессиональной культуры преподавателя и в издательской деятельности.

Работа на таком уровне обеспечит ход инновационной деятельности в образовательном процессе колледжа, а также проведение научных исследований и экспериментальной работы.

Литература

Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М., Высшая школа, 1999.

Комракова Е.С., Сиденко А.С. Вы начали эксперимент... (Самоучитель по экспериментальной деятельности). М., 1996.

Светашова Н.С. Перспективные направления в организации научно-методической службы техникума // СПО, 2006, №9 (Приложение).

Рудская Е.Н. Научно-исследовательская работа в колледже: Проблемы и опыт // СПО, 2005, №2.

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА

Е.Г.Макарова, методист

С 2001 г. мы строим новую образовательную систему. И эти новации первоначально были связаны с введением государственных стандартов нового поколения, что привело к изменению всего содержания образования. Мы стали разрабатывать новые модели выпускника, концепции развития специализаций. Имея общую цель и единый конечный результат, каждая специализация выработала, тем не менее, свою стратегию развития. Увеличение практических часов специализаций, появление новых учебных дисциплин позволило осуществлять различные варианты решения той или иной образовательной задачи.

❖ На специализации *«Постановка театрализованных представлений»* реализуется **трехуровневая модель ормирования креативности**. Обучаемость – способность к приобретению знаний и интеллект – способность к применению опыта ведут к развитию способности к преобразованию опыта, т.е. формируется креативность. В основу учебно-воспитательного процесса положены следующие направления развития образовательной системы: ● интеграция учебных программ, ● внедрение контекстного обучения, ● переход к инновационным технологиям в обучении.

❖ Специализация *«Хореографическое творчество»* считается одной из ведущих в колледже. Особенностью специализации является личностно-ориентированный подход, в основу которого положена **идея свободы личности в образовательном процессе**. Цель обучения и воспитания – постоянное обогащение личности опытом творчества, формирование механизма самореализации каждого студента как будущего профессионала.

Сегодня на специализации апробируется система подготовки специалистов-хореографов с углубленной подготовкой по направлениям: ● современный танец, ● северный танец и ● народный танец. В 2006 г. был первый выпуск специалистов по современным танцам. Безусловно, такой подход в обучении не идет в ущерб базовой подготовке и реализуется за счет (предусмотренных государственным стандартом и учебным планом) часов, отведенных на постановочную практику и исполнительскую подготовку. В рамках поисково-исследовательской деятельности на указанных специализациях осуществляется ориентирование студентов на получение знаний постановщиков, ис-

полнителей и теоретиков искусства, что происходит через курсовое и дипломное проектирование.

❖ В основу образовательного процесса на специализации «Этнохудожественное творчество» положен **кодекс нравственности якутов** – *«Күһү буол! Күһү-хара буол! Күһү күһүтэ буол!»*, что соответствует направлениям учебно-воспитательной работы «Я и творчество», «Я и коллектив», «Я – будущий специалист». Основное внимание уделяется методике обучения; в настоящее время апробируется авторская методика ведущего педагога специализации *А.С. Федорова* «Турукка киирии», которая направлена на раскрытие творческого потенциала личности. Методика опирается на принципы обучения актерскому мастерству в рамках театральных школ *К. Станиславского* и *М. Чехова* и этнопедагогические методы воспитания детей у якутов.

Таким образом, поиски нового содержания образования приводят к необходимости создания целостного образовательного пространства колледжа и объединения усилий специализаций в этом направлении. Анализ разрабатываемых стратегий, наличествующий опыт апробации позволяет нам выработать единую модель личностно-профессионального становления. В построении модели мы руководствуемся гипотезой, что период профессионального становления личности является кульминационным этапом в непрерывном процессе саморазвития, от условий которого зависит следующая качественная ступень нравственно-духовного самообогащения, «самостроительства», самоактуализации личности.

Чтобы педагогический процесс актуализировал личностный и профессиональный рост необходимы:

- ◆ сознательное и эмоционально-чувственное принятие студентом избранной профессии, которая должна приносить высшее удовольствие, составлять смысл и счастье жизни. При этом важную роль играют такие факторы, как личностно значимые качества студента, нерегламентированная среда с демократическими отношениями, подражание творческой личности преподавателя (**эмоционально-ценностный компонент**);
- ◆ внедрение контекстного обучения, суть которого заключается в приобщении к предметно-

технологическим и социокультурным ситуациям предстоящей профессиональной деятельности. Контекстное обучение предполагает использование и реализацию личностного потенциала обучающегося, усвоения им не готовых знаний, а определенного способа мышления, обеспечивающего получение и производство новых знаний (*интеллектуально-креативный компонент*);

- ♦ учет особенностей психофизического развития студента. При этом обучение должно основываться на гуманистических принципах взаимодействия студента с педагогом – со-участия, со-творчества, со-трудничества, уважения к личности, принятия его социального и духовного опыта (*нравственно-этический компонент*).

Начальным условием эмоционально-ценностного развития (как базового компонента личностно-профессионального становления будущего специалиста) выступает подражание творческой личности педагога. В психологической науке одним из механизмов подражания называется *идентификация* – процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие (как собственных) норм, ценностей и образцов других людей. Результат развития – появление интереса (мотивации) к образовательной деятельности, ценностям будущей профессии, что выявляет качественное изменение в развитии личности, т.е. переход на другую плоскость развития – интеллектуально-креативную.

Главным условием интеллектуально-креативного развития является обучение в предметной среде предстоящей профессии, когда складывается иной – творческий способ мышления. С увеличением информационного поля на этом этапе формируется «внутренняя система координат человека в пространстве будущей профессиональной деятельности» (*К.Р. Роджерс*). Механизмом этого процесса выступает *индивидуализация*, а результатом – *рефлексия*. Отечественный психолог *С.А. Рубинштейн* описывает этот процесс следующим образом: «В ходе психического развития индивид все более выделяет себя из действительности и все более связывается с ней...Переходя ко все более высоким формам отражения от сенсорной дифференцировки энергии какого-нибудь внешнего раздражителя к восприятию предмета или ситуации и от него к мышлению, познающему бытие в его связях и

взаимоотношениях, индивид все более выделяется из ближайшего окружения и все глубже связывается со все более широкой сферой действительности».

Интеллектуально-креативное развитие поступательно ведет к следующему уровню личностно-профессионального становления – нравственно-этическому воспитанию, которому способствует процесс совместной творческой деятельности. Способность студента самостоятельно творить, саморазвиваться существенно зависит от того, насколько человек принимает на себя ответственность за происходящие в его жизни события, т.е. *от уровня его интернальности*. По существу, это означает, что чем выше степень ответственности, тем целенаправленней, интересней, эмоционально насыщенной, результативней является жизнь человека (*Е.Ф. Бажин, А.М. Голынкина, Е.А. Эткин*). Появление чувства ответственности за себя и за свою деятельность, умение принимать на себя ответственность за других говорит о сформированности субъективного (профессионального) опыта.

*
* *

Основное условие реализации предлагаемой модели – *личность педагога*, подлинное творчество которого возможно в нерегламентированной среде с демократическими отношениями. Такая среда в образовательном пространстве нашего учебного заведения создается не только в творческих коллективах, но и в повседневной жизни.

Изменения содержания образования происходят незаметно, это процесс, требующий терпения, упорного труда, определенного риска, причем невозможно развиваться без ошибок, без кризисов.

На данном этапе реализации модели личностно-профессионального становления будущего педагога-организатора можно указать на такие ошибки, как ■ недостаточность теоретического обоснования выдвигаемых гипотез, ■ отсутствие мониторинга личностного саморазвития на всех этапах профессионального становления.

Но что, безусловно, радует, так это ■ единство целей и адекватность мотивов предметно-практической совместной деятельности, направленной на пользу общества, ■ забота об общем результате, ■ широкая система коллективных связей. И мы можем по праву гордиться тем, что имеем сегодня.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОЛЛЕДЖ ИНФОРМАТИКИ И ЭЛЕКТРОННОЙ ТЕХНИКИ

НАМ – 60!

История рождения, становления и развития нашего колледжа во многом отражает историю нашей страны. Началось все в далеком, военном 42-м году, когда был создан *филиал Московского электровакuumного техникума им. Красина*. После войны филиал преобразован в Московский электроламповый техникум, в 1967 г. – в Московский техникум электронных приборов, в 1992 г. – в Московский колледж электронной техники; в 1997 г. реорганизован в Московский колледж информатики и права, в 2001 г. – в Московский государственный колледж информатики и права.

С 24.01.2007 г. наше учебное заведение называется *Московский государственный колледж информатики и электронной техники*.

Колледж размещается в самом центре муниципального района «Соколиная гора», в здании 1973 г. постройки.

Знакомство первокурсников с колледжем по традиции начинается в музее нашего учебного заведения. Здесь будущие специалисты узнают о том, что первые учебные занятия проводились в цехах Московского электролампового завода, когда рабочие этого предприятия стали студентами техникума. Фотографии и документы тех лет рассказывают о жизнедеятельности образовательного учреждения; среди выпускников тех лет Герой Социалистического Труда *Ю.Н. Дьяков*.

Сегодня МГКИЭТ – это современное учебное заведение, ведущее подготовку более 900 студентов по специальностям «Правоведение», «Дизайн», «Микроэлектроника и твердотельная электроника», «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем». Колледж располагает необходимой материально-технической базой для организации учебного процесса: занятия проводятся в 26-ти кабинетах, есть конференц-зал и библиотека с фондом более 26-ти тысяч экземпляров новейшей научной, учебной и художественной литературы.

Гордостью колледжа является учебный вычислительный центр, состоящий из 7 лабораторий, оснащенных современной вычислительной техникой, три – снабжены мультимедийными проектами. Все лаборатории УВЦ объединяет локальная компьютерная сеть. В колледже проложена оптоволоконная линия для пользования глобальной вычислительной сетью, 113 компьютеров имеют доступ к Интернету. Сегодня в УВЦ 125 компьютеров с процессором *Pentium-II* и выше. Уровень компьютеризации позволяет использовать вычислительную технику не только при обучении специальности «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», но и при изучении дисциплин других специальностей. Студенты изучают работу приложений пакета *Microsoft office (Word, Excel, Access)*, других при-

кладных программ, имеют возможность доступа к информационным поисковым системам «Консультант Плюс» и «ЮСИС» для работы с законодательными и нормативными актами по российскому законодательству.

Лабораторный комплекс специальности «Микроэлектроника и твердотельная электроника» оснащен универсальным оборудованием, которое позволяет проводить практические занятия в условиях, приближенных к производственным.

С 1983 г. колледж возглавляет директор *Николай Алексеевич Трусов* – профессионал, целеустремленный, компетентный во многих вопросах человек, кандидат философских наук. Он награжден Орденом Почета и медалями Российской Федерации; имеет звания «Заслуженный учитель РФ», «Почетный работник СПО». Именно он сумел в трудные 90-е годы определить верный путь развития колледжа, увидеть его перспективы и тем самым сохранить кадровый потенциал и контингент студентов, а в дальнейшем вывести колледж на уровень ведущих учебных заведений среднего профессионального образования.

В МГКИЭТ сплоченный и стабильный коллектив. Большинство преподавателей работают в колледже более 20 лет, это *С.Н. Егорова, Л.Н. Баркина, В.И. Приймак, Р.Ф. Домашнева, Л.И. Зорина, Л.И. Константинова, О.Н. Куклева, В.К. Михайлик, В.Х. Золотовский, Э.А. Гущина, В.В. Козикова, Л.С. Макарова, В.С. Головин* и др. *Л.А. Усачева* и *П.В. Беляева* преподают с 1961 г., у них в трудовой книжке всего одна запись. Более 90% преподавателей имеют высшее образование; высшая квалификационная категория присвоена 55% сотрудников, первая — 27%; 9% педагогов имеют ученую степень или звание. Нередко выпускники колледжа, завершив обучение в вузах, возвращаются к нам уже в качестве сотрудников.

Основным направлением инновационного поиска нашего коллектива является апробирование на практике современных образовательных технологий, направленных на предоставление студентам широкого спектра возможностей для освоения знаний, для развития их самостоятельности и творческого мышления. Каждая цикловая комиссия проводит инновационные занятия в виде уроков-конференций или круглых столов.

В связи с переходом на новые государственные образовательные стандарты СПО, предметными комиссиями разработаны новые и доработаны существующие учебные программы, постоянно совершенствуются методические рекомендации и методическое обеспечение лабораторно-практических работ, курсового и дипломного проектирования. Руководят предметными (цикловыми) комиссиями высококвалифицированные преподаватели: *В.С. Головин, В.И. Приймак,*

*Л.И. Константинова, К.В. Фролова, Л.С. Макарова,
С.В. Минатулаева.*

*
* *
*

Профессиональное образование в современном мире переживает непростое время. Нехватка адекватной рынку труда рабочей силы, демографические проблемы, быстрое устаревание профессий – все это требует изменения отношения к образованию. Сегодня возникла необходимость обучения и переподготовки взрослого населения. Колледж активно сотрудничает в этом направлении с зарубежными образовательными учреждениями. В рамках российско-ирландского проекта «Обучение взрослых» педагогическим коллективом созданы две программы обучения населения. Участвуя в российско-нидерландском проекте «СТУРА», группа преподавателей проводила занятия со студентами специальности «Правоведение» в целях практического обучения предпринимательству.

Формирование специалиста-исследователя в процессе обучения – важная задача коллектива. Руководит научно-методической работой преподавателей и студентов заместитель директора *Л.П. Назарова*. Колледж ориентирует учащихся на ведение научно-практической работы, в связи с чем мы многие годы плодотворно сотрудничаем с вузами и передовыми предприятиями города: Московским институтом радиоэлектроники и автоматики, Московским авиационным институтом (Радиовтузом МАИ), Московским инженерно-физическим институтом, Российской академией правосудия, Академией труда и социальных отношений, Российским новым университетом, Судебным департаментом Москвы, производственными объединениями «Пulsар» и «Оп-трон». Наши выпускники востребованы на рынке труда. В их трудоустройстве не последнюю роль играет организация производственной практики. Распределение студентов на практику осуществляется индивидуально. Эту работу профессионально и ответственно выполняет выпускник колледжа 1985 г., заместитель директора по учебно-производственной работе *Б.Л. Гуськов*.

Трудно представить наш колледж без чутких, грамотных, всей душой болеющих за порученное дело, заведующих отделениями; это *Ю.В. Мамошкина, С.М. Ракевич* и *И.П. Туровский*.

Колледж предлагает студентам широкий выбор занятий во внеурочное время. Каждый учебный год проводятся тематические Предметные недели, во время которых устраиваются марафоны и олимпиады,

конкурсы, защита проектов, тематические эстафеты, литературные гостиные; выпускаются стенгазеты.

Большое внимание мы уделяем патриотическому воспитанию. В 1979 г. в колледже создан Музей Боевой славы 13-й армии и трудовой славы техникума. В 1988 г. ему присвоено высокое звание «Народный музей». Вся работа ведется в тесном контакте с советом ветеранов 13-ой армии. Наши старшие друзья приходят в колледж как к себе домой, а ребята и преподаватели с радостью их встречают. Дружба с ветеранами оказывает неоценимую помощь в нравственном и патриотическом воспитании студентов. Мы приглашаем боевых ветеранов не только в канун Дня Победы, но и на праздники, посвященные Дню защитника Отечества, Дню знаний, на годовщину разгрома немцев под Москвой и просто на классные часы. Для нашего учебного заведения музей – это важнейшая форма сохранения, изучения и пропаганды лучших традиций в истории народа. Работа музея была высоко оценена при подведении итогов Всероссийского смотра-конкурса творческих работ образовательных учреждений СПО, посвященных 60-летию Великой Победы. Музей удостоен диплома II Степени.

Приказом Института проблем развития среднего профессионального образования колледжу присвоен статус экспериментальной площадки ИПР СПО по теме «Роль музея учебного заведения в патриотическом воспитании студентов». Руководит работой музея педагог-организатор, преподаватель истории *С.И. Кочеткова*.

Обеспечить достойные условия для организации учебного процесса помогает согласованная работа всех служб образовательного учреждения. Необходимо отметить работу зам. директора по учебно-организационной работе *Л.С. Родичевой*, зам. директора по административно-хозяйственной работе *А.И. Максименко*, начальника отдела кадров *Т.Г. Крюковой*.

Вся деятельность педагогического коллектива МГКИЭТ направлена на реализацию важнейшей задачи – формирование специалиста среднего звена, имеющего серьезную теоретическую подготовку, владеющего многофункциональными практическими умениями, и воспитание гармонически развитой личности, способной мыслить аналитически, адаптируясь к изменениям в стране и мире.

Коллектив колледжа, отмечая 60-летний юбилей, анализирует итоги своей деятельности. Мы ясно осознаем, что еще много нерешенных проблем и неиспользованных резервов. А это значит, что есть возможность для развития и достижения новых рубежей.

*С.И. Кочеткова, педагог-организатор,
О.Л. Поплевина, методист*

УФИМСКОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ КОЛЛЕДЖУ ТЕХНОЛОГИИ И ДИЗАЙНА – 50 ЛЕТ

*Р.Г.Клюева, директор колледжа, канд. тех. наук,
Засл. учитель Республики Башкортостан*

Середина прошлого века... Страна переживает экономический подъём, растёт её авторитет на международной арене. Восстановив после войны разрушенное хозяйство, подняв производство средств производства, государство получает возможность в полной мере обратиться и к производству предметов потребления, к легкой промышленности. Растущие ткацкие, швейные, обувные фабрики требуют новых специалистов и углубления их подготовки. Создается целый ряд учебных заведений высшего, среднего и начального профессионального образования, выпускающих специалистов для этих предприятий.

❖ 3 мая 1957 г. был подписан приказ министра лёгкой промышленности РСФСР об открытии **1 июня 1957 г. в Уфе вечернего техникума лёгкой промышленности**. Так этот год запуска искусственного спутника Земли и начала космической эры стал началом отсчета истории нашего образовательного учреждения.

Первыми студентами вечернего техникума были 43 работника швейных и хлопчатобумажных фабрик Башкирии; среди них мастера, помощники мастеров, начальники смен, старшие механики. Обучение велось по специальностям «Прядильное производство» и «Швейное производство». В одном из первых приказов директора **П.Т. Михайлова** говорится: «Большинство учащихся умело сочетают работу на производстве с учебой в техникуме, стремятся познать богатства науки, чтобы стать достойными мастерами своего дела...»

❖ В 1959 г. директором был назначен **А.А. Ахияров**, а в 1960 г. техникум преобразован в дневной с сохранением вечерней и заочной формы обучения. Техникум готовит техников-технологов, механиков и бухгалтеров для швейных, ткацких, хлопкопрядильных, трикотажных, обувных предприятий страны.

Много сил в развитие учебного заведения вложил Заслуженный учитель Башкирской АССР, Отличник лёгкой промышленности СССР **Г.З. Муфтеев**, возглавлявший его с 1965 по 1985 г. Его усилиями техникум переезжает в новое здание, а рядом возводится пятиэтажное общежитие.

❖ Значительной вехой в жизни образовательного учреждения, в его творческом развитии стал 1993 г. По результатам аттестации приказом Министерства образования РФ мы получили статус колледжа и были переименованы в Уфимский колледж технологии и дизайна одежды, а в ноябре 2005 г. в ГОУ СПО «Уфимский государственный колледж технологии и дизайна».

*
* *

За 50 лет нами подготовлено более 17 тысяч специалистов, что является заслугой всех преподавателей

и мастеров производственного обучения, работавших в разные годы. Сегодня в коллективе трудятся 66 штатных педагогических работников; из них 40 человек с высшей и первой квалификационными категориями, шестеро имеют учёную степень кандидата наук, это **Р.Г. Клюева, А.Г. Комаров, Л.Н. Серая, Г.А. Мельницкая, А.Э. Майская, Р.П. Якимчук**.

Р.Г. Клюева и **В.В. Стрельцов** – Заслуженные учителя Республики Башкортостан; преподаватель русского языка и литературы **Р.М. Гайнутдинова** – Почетный работник СПО РФ, заведующая общежитием **О.В. Чернова** – Отличник народного образования РБ.

30 лет отдали работе в колледже методист **Н.И. Тимашева**, преподаватели **Р.М. Гайнутдинова, Р.З. Загирова**; более 20 лет трудятся здесь **Л.Ю. Хисматулина, Е.Ю. Трефилова, Л.А. Мурзакаева, В.А. Шмидт, С.Г. Бровчук**, преподаватель культурологии **З.Б. Юлдашбаева**, преподаватель философии **С.И. Желенков**. Коллектив, конечно, регулярно пополняется и новыми кадрами, которые вливаются в дружную семью единомышленников.

Умело организует работу администрация: зам. директора по учебной работе **Н.Г. Будрина**, зам. директора по воспитательной работе **М.М. Фадеева**, зам. директора по учебно-производственной работе **О.А. Дегтярева**, зам. директора по административно-хозяйственной работе **И.А. Кликич**, зам. директора по информационным технологиям **В.В. Емец**, заведующие отделениями **Л.А. Лопухова, С.Г. Кузнецова, Е.Ю. Трефилова**, заведующая учебной частью **Л.А. Мурзакаева**.

*
* *

Сегодня колледж готовит специалистов по восьми специальностям: «Технология швейных изделий», «Моделирование и конструирование швейных изделий», «Парикмахерское искусство», «Дизайн», «Экономика и бухгалтерский учет», «Менеджмент», «Документационное обеспечение управления и архивоведение», «Автоматизированные системы обработки информации и управления».

Качественной подготовке специалистов способствует современная учебно-материальная база. Оборудованы и используются в учебном процессе 26 кабинетов, 9 лабораторий, три швейные мастерские и два учебных салона-парикмахерских; 6 компьютерных классов оснащены персональными компьютерами, в том числе двухъядерными, интерактивными досками и другим оборудованием нового поколения. Все кабинеты колледжа объединены в единое информационное пространство с доступом в Интернет по выделенному оптическому каналу. Компьютеры имеют программное обеспечение, ориентированное на кон-

кретные специальности. Например, для подготовки специалистов в области производства одежды (технологов и конструкторов-модельеров) создан уникальный, не знающий аналогов в регионе, комплекс систем автоматизированного проектирования (САПР), позволяющий автоматизировать все этапы производства одежды – от эскиза модели до проекта швейного цеха. Студенты экономисты и менеджеры изучают программы *1С Бухгалтерия*, *Турбо-Бухгалтер* и др.

Современное оборудование лаборатории материаловедения позволяет выполнять заказы швейных и торговых предприятий по исследованию свойств новых материалов, оценке их качества. В лаборатории студенты выполнили целый ряд реальных дипломных проектов, закончившихся внедрением разработок в производство. Так появились корсеты для больных остеохондрозом, одежда для спасателей с различными защитными функциями.

Студенты специальности «*Парикмахерское искусство*» занимаются в салонах-парикмахерских колледжа, оснащение которых соответствует самым высоким современным требованиям. С 2006 г. обучение осуществляется по программе испанской академии парикмахерского искусства «*SAN YALERO*», с правом получения студентами международных дипломов.

Сегодня образовательные учреждения системы СПО должны стать своеобразными научно-исследовательскими лабораториями, где созданы условия для развития творческого потенциала и преподавателей, и обучаемых. Ведь в современных условиях от выпускника колледжа требуется уже не столько хорошо усвоенные знания и умения, сколько способность к творческому их применению, к успешной самореализации. Подготовить такого выпускника сможет уже только преподаватель новой формации, преподаватель-ученый, преподаватель-исследователь. Все это заставляет педагогический коллектив колледжа по-новому взглянуть на свою работу. Преподаватели все больше занимаются научной и исследовательской работой, имеют публикации в научных сборниках, участвуют в республиканских и российских конкурсах учебно-методических и научно-методических материалов.

Пять преподавателей приняли участие в конкурсе учебно-методических и научно-методических материалов – «СПО-2006», объявленном журналом «Среднее профессиональное образование». Преподаватель культурологии **З.Б. Юлдашбаева** заняла первое место в номинации «Лучшая разработка научно-методических и учебно-методических материалов в помощь студентам», а преподаватель конструирования одежды **Л.Н. Серая** – второе место в номинации «Научно-исследовательская и экспериментальная работа». Учебник «Культурология» **З.Б. Юлдашбаевой**, выпущенный издательством «Высшая школа», имеет гриф Министерства образования РФ как учебное пособие для ссузов.

На базе колледжа действует республиканская экспериментальная площадка «Дизайн образовательной

среды как фактор реализации концепции модернизации образования». Целью нашей экспериментальной деятельности является формирование модели развивающей, креативной образовательной среды, которая обеспечила бы каждому учащемуся возможность проявить заложенное в нем от природы творческое начало.

Преподаватели активно вовлекают в научно-исследовательскую работу студентов. Результатом такой деятельности стали неоднократные победы наших студентов на республиканских и всероссийских олимпиадах. В 2006 г. на I Всероссийской олимпиаде по моделированию, конструированию и технологии швейных и меховых изделий в Горно-Алтайске студентка **А. Имутаева** заняла первое место. Участие во Всероссийской олимпиаде по дизайну одежды в Тюмени в 2006 г. принесло студентке **А. Мельниковой** второе место. В рамках этой олимпиады проходил чемпионат по парикмахерскому искусству, где студентка **Е. Федорова** заняла первое место. Необходимо назвать и уже многократные победы на региональных этапах международного конкурса «Студенты в свободном предпринимательстве», где команды колледжа под руководством **Н.Ю. Шепелевой** и **Э.Л. Кирсановой** представляли свои бизнес-проекты социально-экономической направленности.

Результатом постоянного совершенствования учебно-научной и материально-технической базы стали ежегодные призовые места на региональных выставках «*Образование. Наука. Карьера*», где в прошлом году колледж стал обладателем гран-при.

Нашей своеобразной визитной карточкой является дизайн-студия модельеров «*Глория*» (руководители **И.Л. Папирецкене**, **О.А. Нургалеева**, **Е.М. Чернова**), коллекции которой неоднократно завоевывали призовые места на региональных, российских и международных конкурсах и фестивалях: «Евро-Уфа-Азия», «Волжская палитра» (Нижний Новгород), «Международная Ассамблея Моды» (Москва), «Адмиралтейская игла» (Санкт-Петербург) и др. Коллекция «Мусульманский ракурс» стала финалистом международного конкурса «Подиум-2005» в Шарм-Эль-Шейхе в Египте.

Большое внимание мы уделяем эстетическому оформлению учебных зданий, общежития, прилегающей территории. Результатом этой работы стало первое место по г. Уфе и третье место по республике в конкурсе «*Лучшее благоустроенное учебное заведение Башкортостана*», который проводился в 2006 г.; в этом же году было завоевано третье место на конкурсе «*Лучшее общежитие учреждений СПО*».

Коллектив преподавателей и студентов колледжа полон творческих планов и уверенно смотрит в будущее. Мы знаем, что залогом наших успехов является готовность к новаторству, творческий поиск, оптимизм и сплоченность.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНИВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В.Ю. Кокарева (Московский городской педагогический университет)

Объективным измерением образованности учащихся является системное описание и изучение продуктов учебной деятельности, которые могут быть оценены с позиции преподавателя. Эта оценка позволяет судить об успешности учебной деятельности и об особенностях психики, свойственных ее носителю и обнаруживающих себя в процессе и результатах самостоятельной работы.

Самостоятельность – наиболее существенный признак человека и как личности, и как субъекта деятельности. В области познавательной деятельности можно говорить о научной самостоятельности. Один из признаков учения состоит в том, что познавательная деятельность учащихся осуществляется под руководством преподавателя. По мере интеллектуального развития, степень вмешательства и внешней помощи со стороны педагога должна сокращаться, а уровень самостоятельности обучаемых возрастать. Однако пока в сложившейся реальной практике не наблюдается желаемой степени самостоятельности учащихся. Ведущая активность остается за преподавателем не только на лекциях, но также на семинарных, практических и лабораторных занятиях. Преподаватель занимает лидирующую позицию в учебном процессе, выступая, в основном, в роли ретранслятора и контролера знаний. В итоге, более 75% учащихся предпочитают репродуктивные методы работы, связанные с передачей, воспроизведением научной или учебной информации.

Самостоятельная работа обеспечивает организацию «обратной связи», являющейся необходимым звеном в функционирующей системе образования. Тексты (сообщения) учащихся, представляющие собой ответы на вопросы, решения задач, учебно-исследовательские и творческие работы позволяют судить о том, соответствует или нет качество знаний и умений по предмету требованиям программы. Информация, которую несет в себе текстовое сообщение, констатирует не только уровень успеваемости учащегося и сформированности у него адекватной самооценки, но и раскрывает внутренний мир, его субкультуру, особенности личности.

Обязательным компонентом учебного процесса является контроль, или проверка результатов обучения, завершающаяся обычно актом оценивания. В качестве основного метода контроля в педагогической практике обычно используется **система опроса**. Познавательные возможности метода учебного опроса реализуются в диалогическом вопросно-ответном общении преподавателя и учащегося. При таком общении именно вопрос выступает элементарным техническим инструментом опроса. **По способу формулировки и фиксации ответа, а также области поиска ответа выделяют открытые, закрытые и полужакрытые вопросы.**

❖ В последнее время получили большое распро-

странение **закрытые вопросы**, где область поиска априорно жестко определена автором анкеты при помощи списка вариантов ответа. Задача отвечающего в этом случае состоит в том, чтобы прочесть или выслушать содержание предложенных вариантов ответов и выразить свое отношение к ним. Именно по такой схеме сейчас конструируются многочисленные «образовательные стандарты», «шкалы успешности», предназначенные для оценки знаний и умений в различных предметных областях.

❖ Вместе с тем, традиционным в применении остается **открытый вопрос**, предоставляющий учащемуся возможность самостоятельно сформулировать один из возможных ответов, основываясь на собственном понимании смысла. Универсальность этой формы состоит в разнообразии использования при ответе языковых средств, раскрывающих полноту и глубину предметной области вопроса. При объективном анализе обнаруживается, в частности, информативность словаря ответа. Отвечающий раскрывает своеобразие своей субъективной культуры. Сопоставление (при такой форме вопроса) словаря отдельного субъекта с различными эталонными словарями позволяет судить о сравнительной референтности различных источников информации. Появляется объективная возможность измерить влияние этих источников.

Открытые вопросы различаются по словарному разнообразию, а оно свидетельствует о дифференцированности субъективной позиции по отношению к предмету или о ситуативной познавательной сложности, которую тоже можно измерить.

При проведении анализа содержания письменных работ учащихся по курсу «Психология» была использована оценка предметной сложности ответов на «открытые» вопросы. Сложность текстового сообщения – субъективное раскрытие темы, учебной задачи.

Оценивание группы ответов по их содержательному разнообразию позволяет судить об образованности студентов на уровне группового субъекта. Выявление субъективной формы ответов обеспечивается учетом различных граней психического образа. Структура образа характеризуется в данном случае соотношением основных его компонентов: ■ когнитивного, ■ регулятивного, ■ эмоционального и ■ рефлексивного.

В заданиях для самостоятельной работы ставились «открытые» вопросы для анализа собственного отношения к предложенной ситуации.

«Что вы испытали:

- а) какие чувства у вас возникли?
- б) какие мысли появились?
- в) какие намерения захотели осуществить?»

Каждый вопрос подчеркивал соответствующую грань психического образа. В одном случае это чувства, в другом – мысли, в третьем – намерения.

Объективно задавался контекст для выражения различных аспектов при осознании отношения.

Теоретически рефлексивный компонент обнаруживает себя во всех фактах сознания. Важно было выделить его наряду с другими; его признаки учтены в ответах на каждый из трех вопросов.

Ответ по каждому вопросу оценивался по его предметной сложности. Показателем предметной сложности стала *дифференцированность ответа, выраженная в разнообразии актуальных субъективных категорий*. Использована количественная оценка разнообразия по *К. Шеннону (негэнтропия, в битах)*. Проявления рефлексивности учитывались по всем трем ответам вместе. Учитывалась также общая предметная сложность ответа. Таким образом, учтены и соотнесены пять оценок содержательного разнообразия.

Описанным образом обработаны письменные ответы учащихся по трем предложенным ситуациям.

Результаты анализа по степени выраженности различных аспектов психического образа в ответах показали, что в арьергарде стоит проявление рефлексии. Напротив, наибольшую выраженность получил когнитивный компонент. Значения предметной сложности, отражающие когнитивную грань образа, приближены друг к другу.

Выраженность волевого и эмоционального аспектов относительно одинакова в студенческих работах. Их значения также слегка отличаются.

Таким образом, в ответах по вопросам данной темы очевидна различная степень выраженности составляющих личности субъектов. Исключая общую сложность ответа (со всеми гранями образа), довольно легко заметить, что наиболее ярко выражена по лексической наполненности когнитивность. Подобная представленность данного аспекта – устойчива, типична для всех работ. Меньшим содержательным разнообразием отличается регулятивный аспект, после которого следует сложность ответа, отражающая эмоциональные проявления отвечающих. Самое же редкое явление в текстах – наличие рефлексии.

Выделение различных аспектов образа, на основе всей совокупности работ, позволило сравнить их по степени выраженности в ответах. Наиболее выраженным в ответах является когнитивный аспект. Напротив, наименьшую сложность обнаруживает рефлексия, причем в некоторых работах наблюдается полное ее отсутствие.

По результатам корреляционного описания можно сделать вывод, что наибольший вклад в «общую предметную сложность» составила «когнитивность» ($r=0,87$), затем «регулятивность» ($r=0,84$) и «эмоциональность» ($r=0,79$). Корреляции различаются по тесноте, однако различия невелики, и вклад всех трех аспектов примерно одинаков. На этом фоне рефлексивность явно более самостоятельна, хотя ее структурный вклад также оказывается статистически значимым.

Сильная связь прослеживается между показателя-

ми «когнитивность» и «регулятивность» ($r=0,71$), а у «регулятивности» – с «эмоциональностью» ($r=0,69$). Это значит, что содержательное разнообразие ответов во всех случаях оказывается сопряженным.

Лексемы, при помощи которых передавались эмоции, а следовательно, и отношения учащихся носили односторонний характер, т.е. в основном преобладали эмоции отрицательного плана.

Ответная реакция (регулятивность) обучаемых проявлялась в стремлении к действию, желанию что-либо изменить.

Слабая корреляция обнаруживается между самостоятельной «рефлексивностью» и другими аспектами ответа. К тому же многие учащиеся не склонны к проявлению рефлексии в данном случае. Общий фон создают работы, в которых рефлексивный аспект либо не представлен вовсе (*15% случаев*), либо выражен в форме служебных слов (*35%*), которые не имеют в данном контексте самостоятельного лексического значения. Выраженность рефлексии в тексте ограничивалась одним-двумя словами, которые эхологично повторялись, что приводило к потере смысла.

Корреляции между структурными элементами образа рассматривались по их вкладу в общую сложность ответа. Если когнитивность, эмоциональность и конативность являются отдельными гранями психического, то образ, в узком смысле, представлен ответом как таковым по всем трем пунктам. Разведение их позволяет конкретизировать структуру образа и подойти к механизмам отражения действительности. Сложность и полноту отдельного фрагмента отражения действительности в сознании представляет общая предметная сложность ответа. Чем выше эта оценка, тем легче было осознание отраженного, в частности, явлений изучаемой предметной области, и тем, следовательно, субъективно легче было вербальное продуцирование текста. Сложность текста, разнообразие в употреблении субъективных категорий будет в том случае больше, чем лучше учащийся владеет учебным материалом, ориентируется в нем и свободно им оперирует.

Представленность когнитивности в работах свидетельствует о большой познавательной активности, о направленности на получение нового знания, что подкрепляется статистически. Тем не менее, понятийно-смысловая структура текста демонстрирует, что когнитивность больше базируется на личном опыте учащихся, а не на научном знании психологии, что коренным образом отличается от истинного понимания предмета психологии.

Выраженность аффективно-конативной сферы (на примере рассмотренных текстов) тесно связана с когнитивностью, связь которых подробно описана выше. На их общем фоне представленности (как различных граней психического образа) в текстовых сообщениях выделяется рефлексивность, имеющая малую долю присутствия в студенческих ответах, а иногда и полное ее отсутствие.

Итак, различные грани психического образа имеют различную представленность в фактах сознания. Ос-

новой вклад вносит когнитивный аспект образа; однако его содержание раскрывается скорее примерами из житейского опыта, чем знанием учебного материала.

Когнитивная составляющая образа оказалась структурно тесно связанной со всеми другими его гранями. Вторым по выраженности содержательного разнообразия является конативный аспект, это деятельная составляющая аффекта. И на третьем месте – эмоциональная составляющая. Рефлексивность имеет в письменных работах малую выраженность. Это свидетельствует о том, что для большинства членов учебной группы она не актуальна.

Структурное описание образа по рассмотренным трем темам характеризуется устойчивостью, поэтому можно говорить о типичности данной структуры.

Объективное изучение продуктов образовательной деятельности раскрывается в учете их знаковой природы. Системное (в пределе и идеале) описание продукта, соответствующее таковому на уровне образовательного стандарта, – вот *ключ к объективному измерению образованности.*

Выделение и соотнесение тех сторон диагностических оценок, которые являются наиболее информативными и доступными для применения в практике преподавания психолого-педагогических дисциплин, позволяет увидеть не только картину общей образованности учащихся, но и личностные особенности отдельного ученика, своеобразие его субъективной рефлексивной культуры.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Н.Н. Соловьева,
канд. фил. наук, чл.-корр. МАНПО,
Н.П. Дмитриева,
преподаватель педколледжа № 4 г. Москвы

Профессиональная культура (являясь производным от культуры трудовой деятельности и культуры личности) – «системное образование, включающее в себя ряд компонентов, имеющее собственную структуру, обладающее интегрированным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных составляющих» [1]. Анализ различных современных концепций по формированию общей и профессиональной культуры в среднем педагогическом образовании позволил установить ***Те ее аспекты, которые на данный момент разрабатаны в педагогической науке:***

«Развитие творческого воображения как один из факторов подготовки студентов к профессиональной деятельности по специальности» (Р.В. Акатова);

«Развитие профессиональной рефлексии» (Л.Н. Борисова);

«Формирование социальной защищенности» (А.В. Гут);

«Развитие профессионально-этической культуры» (А.В. Долгов);

«Развитие информационной культуры» (А.Н. Завьялов, С.Н. Исаева);

«Развитие профессиональной культуры студентов в процессе музыкального воспитания» (Л.С. Зац);

«Развитие художественно-эстетического вкуса в процессе освоения искусства» (Е.А. Малыгина);

«Формирование интерактивной компетентности в образовательном процессе» (А.Г. Харитонова);

«Формирование диагностических умений» (И.В. Чумаков).

Однако в концепциях профессиональной культуры будущего педагога не рассматривается такой ее зна-

чимый компонент, как **культура игровой деятельности**. Заметим, что игра в педагогическом процессе понимается как средство обучения и адаптации. С этой точки зрения игра в системе среднего специального образования, в том числе и педагогического, рассматривается применительно к различным сторонам учебно-воспитательного процесса: ● деловая игра в экономическом образовании (И.М. Печерский); ● игра в физическом воспитании (Ю.И. Портных); ● преобразование содержания в игровых видах спорта (Е.Р. Яхонтов); ● игра в экологическом воспитании (Е.А. Салина); ● игра в художественном образовании (Л.Ю. Климова); ● игровая технология в социокультурном образовании личности (Т.Ю. Прокопьева); ● игровые методы обучения (О.О. Жебровская); ● ролевые игры в экологическом образовании (А.В. Уткин) и т.п.

Мы, рассматривая культуру игровой деятельности в качестве структурного компонента профессиональной культуры будущего педагога, вводим игру не только как способ обучения, используемый преподавателем для организации учебной деятельности студентов, но и как объект. Это связано с тем, что игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. А именно для работы с детьми такого возраста готовит специалистов педколледж. Игровая деятельность, обладая сильным воспитывающим, развивающим и обучающим потенциалом, требует особых организационных, коммуникативных, методических знаний и умений. Поэтому студенты, профессиональная деятельность которых связана с детьми, должны владеть культурой игры: уметь организовывать игру детей разного возраста в

различных целях и для решения разнообразных учебных задач.

Таким образом, игра должна выступать как:

- ▼ объект изучения в контексте будущей педагогической деятельности;
- ▼ средство обучения, помогающее приобрести необходимые личностно-профессиональные знания, умения и навыки;
- ▼ средство формирования личности будущего педагога, позволяющее раскрыть себя в учебной, а затем в реальной профессиональной ситуации в методическом и воспитательном отношении.

При сформированности культуры игровой деятельности – педагог в игровой форме, доступной и понятной детям, может эффективно разрешать различные проблемы (национальные, нравственные, коммуникативные и др.); развивать воображение и мышление детей; обучать, расширяя словарный запас и представления детей о мире.

В целях формирования культуры игровой деятельности студентов педколледжа нами был разработан **спецкурс «Игропрактикум»**. Являясь компонентом дополнительного образования, спецкурс предусматривает постепенное включение студентов в игровую деятельность, которая носит профессионально-педагогический характер. Данный курс не минитренинг по психологии общения. Он основан • на обучении игре как средству будущей учебно-воспитательной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста; • на игровой деятельности, в основе которой тренинговая работа и общение студентов для приобретения ими значимых личностно-профессиональных качеств, а также специфических методических умений и навыков, необходимых для уместного и эффективного использования игры в учебно-воспитательной работе.

Спецкурс «Игропрактикум»:

предлагает обогащение студентов знаниями об игре с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста;

позволяет приобрести умения и навыки в проигрывании детских игр;

создает условия для культурного и личностного роста студентов, который возможен через игру;

формирует и развивает профессиональную компетентность.

Содержание спецкурса включает три раздела. Первый – знакомит студентов с различными теориями игры (с конкретными учеными и предлагаемыми ими концепциями). Второй раздел содержит тренинговые, игровые упражнения, соответствующие возрасту обучающихся. Цель данных занятий – обучение активным формам общения в игре и игровой деятельности. Студент I курса, как правило, испытывает трудности при общении с однокурсниками и преподавателями, а цель тренинговых занятий – пробудить и раскрепостить способности через игровую деятельность, развивая общую и профессиональную культуру.

Третий раздел спецкурса – это «мастер-класс», который должен научить студента:

- играть в игры для детей;
- отбирать игры в соответствии с различными педагогическими задачами и в соответствии с нестандартными учебно-воспитательными ситуациями;
- достигать положительного результата в ходе и по окончании игровой деятельности детей;
- успешно применять в дальнейшем свои знания, умения и навыки в воспитательных и обучающих целях.

Как показывает практика, студент, чья будущая педагогическая деятельность связана с маленькими детьми, часто сам не знает детских игр, а значит, вряд ли сможет на практике организовать игру, тем более для решения определенных педагогических задач. Студент педколледжа воспринимает игру, в первую очередь, как развлечение, не имея представления о ее иных функциях: коммуникативной, этической, эстетической, развивающей, диагностической. «Мастер-класс» помогает преодолеть указанные недостатки, включая будущих педагогов в активную игровую деятельность, где каждый обучающийся имеет возможность стать организатором игры «детей», в качестве которых выступает студенческая группа. Организация игры с «детьми» на учебном занятии усложняется необходимостью решения какой-либо педагогической проблемы. Примером может быть следующая ситуация. – *В группе старших дошкольников есть мальчик иной национальности. Дети не воспринимают ребенка, не хотят с ним общаться, дразнят, делая акцент на его национальности и специфической внешности. Как при помощи игры разрешить данную нравственно-этническую ситуацию?* – Подобного рода задачи предлагаются на зачетном занятии. Свое решение обучающиеся должны обосновать, проанализировав ситуацию и возможные варианты игровых решений заданной проблемы.

Студенты, закончившие спецкурс, знают подвижные игры и сумеют их организовать и провести. Это ▼ народные подвижные игры разных национальностей; ▼ дидактические игры на речевое развитие, развитие математических представлений; ▼ игры на сплочение детского коллектива, игровые упражнения на развитие восприятия и внимания, памяти, мышления, моторики; ▼ игровые упражнения со специальной психологической направленностью («сказкотерапия» и «арттерапия»), предполагающей диагностическо-коррекционный характер. Таким образом, результатом игропрактикума является готовность студента к общению с детьми в реальных условиях профессионально-ориентированной деятельности, что подтверждается итогами педагогической практики, проводимой, в частности, на базе московских педколледжей № 4 и № 5.

Представим характеристику будущего воспитателя, педагога, обладающего культурой игровой деятельности; он:

- ◆ знает различные концепции игры, может их проанализировать, сравнить и высказать собственную точку зрения по поводу той или иной теории; владеет различными психолого-педагогическими понятиями, связанными с игрой;
- ◆ знает возможности и функции игры, умеет использовать их в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, добиваясь поставленной педагогической цели;
- ◆ с желанием входит в игру, легко вступает в контакт с другими участниками игрового действия, умеет слушать, затрудничать, находить компромисс, открыто обсуждать личные возможности и внутреннее эмоциональное состоя-

ние, не боясь, что будет не понятым другими участниками;

- ◆ вносит в план педагогической практики игровые упражнения, изученные в рамках спецкурса или подобранные самостоятельно, находя правильную форму проведения (индивидуальную или фронтальную);
- ◆ знает возрастные особенности детей и характер возможных барьеров в общении с ними, владеет различными способами привлечения детей к игровой деятельности для решения разнообразных нестандартных педагогических задач;
- ◆ умеет артистично, с позитивным эмоциональным настроем вселить в детей уверенность в собственных силах для преодоления трудностей при выполнении игровых упражнений.

ВОПРОСЫ ДИНАМИКИ ПРИОРИТЕТОВ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н.А. Григорьева, проректор Волгоградского института повышения квалификации работников образования, канд. пед. наук

Каждый исторический период развития общества характеризуется специфичностью содержания и методов гражданского образования. Данная общественная подсистема представляет собой единый комплекс, стержнем которого является политическое, правовое и нравственное образование и воспитание. Гражданское образование всегда находится в числе приоритетов государственной политики как императив национальной безопасности.

В СССР в 1950–60-х годах цели гражданского образования рассматривались в контексте перевоспитания личности с деформированным правосознанием. В программных документах КПСС было обозначено требование направить все усилия на предотвращение преступлений. Изучение права в условиях школы диктовалось исключительно необходимостью решения задач воспитания. Главным критерием оценки эффективности практической деятельности по гражданскому образованию являлось количество совершенных в коллективе правонарушений.

❖ В связи с этим уже в конце 50-х годов произошла позитивная переоценка места правового курса в учебном плане школы. Необходимость улучшения подготовки молодого человека к участию в общественно-политической жизни страны привела к изменениям в содержании гражданского образования. В выпускном классе начал изучаться курс «Конституция СССР». Изменились его содержательные доминанты: помимо конституционного права, курс включал положения трудового, гражданского и уголовного права. Теперь, согласно требованиям предметной программы, было недостаточно усвоить материал на репро-

дуктивном уровне, требовалось приобрести умение применить его на практике, зачастую в нестандартных ситуациях. В этот период начинается выбор так называемых активных методов обучения, ориентированных на организацию частично-поисковой и творческой деятельности учащихся. К их числу относятся и учебные задачи по трудовому праву, используемые на занятиях с 1958 г.

Тогда политическое образование учащихся, понимаемое прежде всего как «идейно-политическое воспитание», находилось под жестким контролем со стороны государства.

❖ В 1960 г. принято постановление «О введении курса “Основы политических знаний” в средних школах и средних специальных учебных заведениях и о подготовке учебника по этому курсу». После трех лет экспериментального преподавания в выпускных классах была введена дисциплина «Обществоведение». На её структуру и содержание, безусловно, оказала влияние «Программа строительства коммунизма». Несмотря ни на что, само появление такого курса характеризует гражданское образование в этот период как одно из приоритетных направлений государственной политики.

Изменения в содержании общего образования дополнялись элементами самоуправления, социального творчества, что нашло отражение в создании родительских комитетов в школах.

Достижения массового опыта преподавания обсуждались на Всероссийском семинаре учителей обществоведения (1964 г.) и на педагогических чтениях (1965 г.). Анализ докладов и сообщений педагогов да-

ет представление о двух направлениях их деятельности при организации гражданского образования: ■ о систематизации учебной информации посредством установления межпредметных связей для формирования мировоззрения учащихся и ■ о развитии навыков общественно-политической деятельности школьников через организацию ученических социологических исследований, через организацию конференций и семинаров как новой формы обучения.

❖ Однако модель политико-правовой подготовки учащихся в советской школе оформилась только к 1975 г. с введением в 9-х классах «Основ Советского государства и права». Программа курса представляла собой адаптированный вариант вузовских программ и выстраивалась по отраслевому принципу.

В 70-х годах половина учебного времени отводилась в курсе «Обществоведение» на изучение специфики советского общества. В дальнейшем в текст программы была включена рубрика «Законы»; расширен перечень основных умений учащихся. Социально востребованными становились навыки ведения диалога, умения обосновывать свою позицию.

В этот период в образовательной политике была сформулирована установка на формирование уважения к праву, к закону как необходимое условие развития личности советского человека. Результаты гражданско-правового образования в этот период рассматривались в сфере формирования правосознания, превращения правосознания в убеждения, реализацию правомерного поведения. Достижение этих результатов проецировалось на все социально-гуманитарные курсы: историю, обществознание, литературу и т.д. Необходимым условием реализации их потенциала для воспитания гражданина являлась систематизация информации, применение принципа интеграции. В данном случае видна аналогия с развитием гражданского образования в СССР в 20-х годах.

❖ В первой половине 80-х годов в педагогической среде активно обсуждалась идея создания курса, интегрирующего элементы политики, права, этики (подобный курс появится только в 1990 г.). В середине 80-х были попытки создания программы интегрированного учебного курса, ориентированного на гражданское воспитание, на формирование системы, а не отдельных элементов политико-правовых знаний. Наступил качественно новый этап в гражданском образовании. Акцент в образовательной политике ставится на правовом просвещении. Если в предыдущие десятилетия речь шла об обеспечении, прежде всего, законопослушности, то теперь главной целью стало развитие гражданского самосознания.

В конце 80-х годов был объявлен юридический всеобуч. Руководство страны провозгласило в качестве ориентира переустройство общества на основе «совершенствования социализма». Этот курс сопровождался постепенным сокращением зон, закрытых для критики, отказом от многих идеологем. Новая политическая ситуация открыла возможность для переоценки ценностей.

На смену лозунгу «Больше социализма!» был выдвинут лозунг «Больше демократии!» Идея общечеловеческих демократических ценностей вытесняла жесткий классовый подход. В стране широко дискутировались вопросы разделения властей, парламентаризма, правового государства, естественных и неотъемлемых прав человека. Были приняты законы, открывшие возможность альтернативных политических выборов.

В 1985–86 гг. в гражданском образовании обозначились две тенденции. Их сущность наиболее полно отразилась в дискуссии по поводу характера учебной книги по обществоведению для школы. В соответствии с «инерционной» тенденцией развития образования высказывались идеи о необходимости точных, пригодных для запоминания формулировок законов марксистской диалектики, разоблачения взглядов, чуждых марксизму-ленинизму, убедительных разъяснений о реальных преимуществах социализма, показа научной обоснованности партийных документов.

В соответствии с «конструктивной» тенденцией развития гражданского образования акцентировалось внимание на отражение в учебнике самых острых проблем современности; на отработку категориального аппарата; на характеристику роли личности в политике и формирование социальных навыков.

Результатом дискуссии стало изменение программы обществоведческого курса. При этом цель изучения курса осталась прежней, речь шла о формировании коммунистического мировоззрения, сохранялись элементы схоластики и созерцательности в учебном содержании. Однако в программе были отражены основные задачи «перестройки» как качественно нового этапа в развитии государства и общества. Курс в значительной степени стал личностно ориентированным, чему в немалой степени способствовало признание в качестве ключевой проблемы взаимоотношений личности и государства, личности и общества. Кроме того, часть курса отводилась для изучения актуальных для молодежи социальных проблем – это образ жизни, трудовое право, массовая культура, права человека, глобальные проблемы человечества и др. Впервые программа содержала характеристику разнообразных форм и методов обучения: проблемных лекций, лабораторных и практических занятий, итоговых уроков. Новым было и требование соответствия содержания каждого урока реальностям современной политической жизни, рассматривались не только достижения, но и противоречия.

Знания учащихся средних школ о политическом устройстве общества, об особенностях законодательства собственного государства (как показал мониторинг 1987–1988 гг.) оказались неглубоки, формальны, схематичны, бессистемны. В противоречие вступали резко возросший интерес молодежи к актуальным проблемам развития современного общества и трудности в применении полученных знаний для оценки общественных явлений.

❖ В связи с этим началась разработка принципиально нового курса «Человек и общество», ориенти-

рованного на воспитание многосторонне развитой, овладевшей основами культуры, социально активной личности. Вопросы перехода на качественно новое содержание социально-гуманитарных дисциплин, его методологические основы и методические аспекты рассматривались на совещаниях представителей центральных органов управления образованием.

Уникальность этого периода заключается и в том, что часть творчески работающих преподавателей школ, профтехучилищ, техникумов (не удовлетворенных содержанием программ общественных дисциплин) стали преподавать авторские курсы вопреки государственной программе. Именно тогда государство начинает терять монополию в сфере гражданского образования, механизм претворения государственной образовательной политики в практическую деятельность уже не работает в полной мере.

Данный вывод подтверждает ситуация, сложившаяся на Всесоюзной научно-практической конференции в Луцке в октябре 1990 г. Своими размышлениями о развитии гражданского образования обменялись более 80-ти ученых, преподавателей, работников органов управления и методических служб. На конференции высказывалось мнение об исключении обществоведческих дисциплин из учебного плана школы как не соответствующих современному этапу развития государства и общества. Противоположная точка зрения заключалась в том, что только курсы политико-правового направления обладают потенциалом ориентирования личности в мире меняющихся ценностей, но в этом случае необходимо полное обновление их содержания. На конференции состоялась презентация четырех вариантов нового курса; их общими чертами были антропоцентричность, диалогизация содержания, ориентация на творческую деятельность учащихся, вариативность.

Идея нового курса конкретизировалась в условиях коренных перемен в государстве, в связи с чем прежний курс «Обществоведение» был исключен из школьного учебного плана. Попытка заменить его «Введением в марксистское обществознание» не удалась. Важнейший содержательный элемент гражданского образования оказался невостребованным.

❖ Иная ситуация сложилась в гражданско-правовом образовании учащихся. Учитывая, что в формировании гражданского самосознания у школьников важное место традиционно занимало изучение документального материала, в целях использования потенциала курса «Основы Советского государства и права» для педагогов было подготовлено методическое пособие «Изучение документов КПСС и Советского государства». Была разработана концепция профессионального образования, содержащая раздел «Юридическое образование и общеправовая подготовка учащейся молодежи как условие становления гражданина правового государства». Авторы концепции предлагали создать специализированные юридические классы в школе и юридические лицеи как способ улучшения профессиональной ориентации подростков. Данная идея трансформировалась в одно из направлений государственной политики в конце 90-х годов,

в процессе реализации Концепции профильного обучения. Кроме того, научным коллективом под руководством *Я.В. Соколова* была создана программа воспитательно-образовательного курса «Граждановедение», в котором предметом изучения выступали социальные проблемы, имеющие личностную значимость для учащихся.

❖ В последнее десятилетие XX в. создавалась нормативно-правовая база, характеризующая основные направления государственной политики в области гражданского образования. Так в 1994 г. был подписан указ о необходимости включения основных положений Конституции РФ в федеральные компоненты государственных образовательных стандартов основного общего образования. Этот документ обозначил некоторые приоритеты государственной образовательной политики, как то «формирование правовой культуры и гражданского воспитания личности». Принципы их реализации были обозначены решением коллегии Минобра «О стратегии развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях». В числе основных принципов ■ отказ от монополии тоталитарной идеологии в сфере преподавания общественных наук и переход к плюрализму идеологий в рамках, определенных Конституцией РФ и Всеобщей декларацией прав человека; ■ обращение к системе национальных и универсальных ценностей; ■ создание единой концепции школьного исторического и обществоведческого образования, отраженной в государственных стандартах и учебниках; ■ организация целенаправленной деятельности по гражданскому образованию детей.

Реализацию данных принципов можно рассматривать в качестве стратегии государственной образовательной политики в целом.

Этот период времени характеризуется появлением и апробацией разных моделей гражданского образования, что нашло отражение в документах Министерства образования РФ: «О гражданско-правовом образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации», «Об изучении Конституции РФ в образовательных учреждениях».

Такие модели гражданского образования (варианты реализации приоритетов образовательной политики государства) находили воплощение не только в научных концепциях, но и в появлении новых учебных программ, новых дисциплин, учебников, учебно-методических пособий.

В 1992–1996 гг. (с ведения Главного управления развития общего среднего образования) разрабатывалась серия модульных курсов по программе «Граждановедение» (*Я.В. Соколова*); через пять лет учебники, разработанные Научно-внедренческим центром «Гражданин», были включены в федеральный комплект. Их появление вызвало неоднозначную реакцию среди всех субъектов образовательного процесса, речь шла о недостаточной научности, о перегруженности учебников сложными заданиями и пр. Критика данного курса связана с качественно новым подходом не только к содержанию и методике обучения (блоки,

объединяющие информацию об основных сферах деятельности человека, изучаются через задачи, дискуссии, игры), но и к целевой составляющей (знания о политике, праве, морали, экономике, экологии, межнациональных отношениях, армии, семье и здоровье рассматриваются всего лишь как средство для формирования собственного мнения, своего ценностного отношения).

Помимо данной модели, нацеленной на отработку социальных навыков учащихся, в экспериментальной педагогической практике нашли отражение • предметная, • проектная и • институциональная модели гражданского образования, а также варианты их синтеза.

Первая из них характеризует гражданское образование через изучение самостоятельного учебного предмета, основанием которого является национальное законодательство. В этом случае речь идет о комплексе политико-правовых курсов, начиная с первой ступени обучения. Подобная преемственность позволит учитывать возрастные особенности учащихся, уровень их социального развития, направленность деятельности любого общеобразовательного учреждения.

Сторонники интегрированной модели ориентируются на использование правового потенциала курса обществознания, традиционно изучаемого в школе. Здесь гражданско-правовое содержание выступает контекстом для собственно правового. Соотношение между ними выражает соотношение между общим и особенным.

Представители институциональной модели, используя широкое толкование права, употребляют понятие «правовое образование» применительно к форме организации школьной жизни как правовому пространству. Противоречия между степенью использования и характером контекста гражданско-правового и собственно правового материала становятся неактуальными.

Все вышеназванные модели объединяют общие цели и задачи гражданского образования, стремление придать ему целостный характер, наиболее полно реализовать его ценностный потенциал, сделать его одним из центральных, системообразующих звеньев школьного образования.

Литература

Алексеев С.С. Право. Законы, правосудие, юриспруденция в жизни людей. М., 1998.

Вопросы идеологической работы КПСС. Сборник документов (1965–1973). М., 1973.

Гражданское образование в российской школе/ Сост. Т.И. Тюляева. М., 2003.

Ильин И.А. О сущности правосознания. М., 1993.

Модернизация российского образования: Документы и материалы. М., 2002.

Народное образование в СССР. Сборник нормативных актов. М., 1987.

О гражданском образовании и изучении Конституции Российской Федерации (письмо МО РФ от 06.02.95 № 151/11 // Вестник образования, 1995, №3).

О ПРЕДПОСЫЛКАХ ОБУЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ СЕРВИСА

М.Е. Пыхтина (Московский
государственный университет сервиса)

Решение проблем терминологии неизменно предполагает изучение комплекса вопросов: о структуре и составе термина; об источниках формирования терминологии; о факторах ее систематизации; о соотношении и связи терминологической лексики с нетерминологической.

Вместе с тем, сегодня отсутствует общепринятое определение понятия «термин». Так, еще в 1970 г. Б.Н. Головин привел семь определений этого понятия, при этом подвергнув критике несоответствие устанавливаемых определениями свойств и признаков термина – его реальному, языковому и речевому облику [2]. В.П. Даниленко приводит уже 19 определений термина и подчеркивает, что этот перечень может быть продолжен [3].

А.В. Суперанская [8] рассматривает многочисленные трактовки понятия «термин» в различных науках. Так, для логика термином является любое слово, если оно имеет строгую дефиницию; философ рассматривает термин как сокращенную дефиницию; для лингвиста термин – «это имя понятия, а дефиниция – развернутое толкование этого понятия». Од-

нако далее ею утверждается, что «лингвист иной раз склонен считать термином заимствованное слово, поскольку оно выделяется на фоне словарного состава своего языка как нечто чужеродное».

На наш взгляд, далеко не всякое заимствованное слово является термином, и критерий «заимствованное-незаимствованное слово» вряд ли может быть важнейшим.

Приведем еще определения.

«Термин – это слово или словосочетание специальной сферы употребления, создаваемое (заимствуемое, принимаемое) для точного выражения специальных понятий и основанное на дефиниции» (М.Н. Володина).

«Под термином мы понимаем слово (или словосочетание) специальной сферы употребления, являющееся наименованием специального понятия и требующее дефиниции» (В.П. Даниленко).

В приведенных определениях заложен существенный признак термина – соотношение его со специальным понятием. Связь термина и понятия признается всеми исследователями, но необходимы некоторые уточнения. Во-первых, термин соотношен и с кате-

гориями – максимально общими, фундаментальными понятиями. Во-вторых, термины связаны не с понятиями вообще, а с понятиями конкретной теории, которая отражает уровень знаний в определенный период. В-третьих, термин никогда не отражает полностью содержания понятия, всех его признаков, а значит, не совпадает с ним.

Обилие разнообразных определений объясняется, очевидно, не только тем фактом, что к моменту их формирования не сложилась научная дисциплина (предметом которой является термин), но и тем, что термин является объектом целого ряда наук, и каждая наука стремится выделить в термине признаки, существенные с ее точки зрения. Действительно, лингвистическое определение термина – это определение языковых его аспектов, логическое же определение – определение логических аспектов и т.д.

Неудовлетворительность большинства определений, по мнению *В.М. Лейчика*, состоит именно в попытке объединить разнохарактерные признаки термина. Ученый предлагает такое определение, которое можно принять за основу: «*Термин – лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающая общее (конкретное или абстрактное) понятие теории определенной области знаний или деятельности*» [6].

Разнобой в определении и понимании терминов, их неоправданная многозначность, некорректность в обращении с ними – все это, имеющее во многом субъективные причины, усугубляется рядом явлений, вызванных объективными обстоятельствами:

- трудностями в определении сложного понятия;
- полисемией терминов, появляющейся в результате процесса номинации;
- дублетностью терминов, возникающей в итоге поиска более удачного терминообозначения взамен неудовлетворяющего, или в результате создания терминов, связанных с новым подходом, с новым разделом науки о языке.

Например, в начале 90-х годов XX в. в практику российского образования для сервисных специальностей была введена дисциплина «*Речевая коммуникация*». Но до сих пор в специальной литературе не определен подход к ней. *Е.Н. Зарецкая* рассматривает речевую коммуникацию как часть риторики и способ воздействия на людей. *Е.В. Клоев* излагает коммуникативные стратегии и тактики, обеспечивающие успешность речевого взаимодействия. *Ф.И. Шарков* использовал термин «речевая коммуникация» во множественном числе, что противоречит понятию как области общения. Кстати сказать, дисциплина для будущих менеджеров так и названа – «Речевые коммуникации». Приведение подобных примеров из области речевой коммуникации заставляет задуматься: что именно является здесь содержанием обучения.

Все сказанное в полной мере относится к терминологии сервисологии. Это вызвано прежде всего тем, что количество услуг увеличивается, а к формированию понятийного аппарата пока не привлекаются лингвисты.

Начнем с того, что нет единого понимания самого термина «сервис». В четырехтомном академическом

словаре русского языка сервис определяется как бытовое обслуживание населения. Однако подобная трактовка излишне лаконична и не содержит понимания индивидуального характера заказа на обслуживание, что не раз подчеркивалось исследователями.

Более корректным следует признать понимание сервиса как «*особого вида человеческой деятельности, который направлен на удовлетворение потребностей клиента путем оказания услуг, востребованных отдельными людьми или организациями*».

Однако нуждается в пояснении понятие «деятельность», а индивидуальный характер потребностей выражен опосредованно.

При обучении терминологической лексике русского языка крайне важно профессиональное общение как сфера применения лексики специальности. Преподаватель должен иметь представление об особенностях профессиональной деятельности студентов, так как ее содержание определяет способы обучения русскому языку.

Научение профессиональной речи студентов ссузов и вузов сервисных специальностей с использованием социальной терминологии предполагает:

- владение терминологией данной специальности;
- выступления на профессиональную тему;
- написание специальных текстов с использованием лексики, характерной для социальной составляющей сервиса.

Знание терминологии, умение устанавливать связи между известными ранее и новыми терминами, умение использовать научные понятия в практическом анализе производственных ситуаций составляют лингвистическую компетенцию в профессиональном общении.

Литература

1. *Володина М.Н.* Теория терминологической номинации. М.: МГУ, 1997.
 2. *Головин Б.Н.* О некоторых задачах и тематике исследования научной и научно-технической терминологии // Ученые записки. Вып. 114. Сер. лингвистическая. Горький: Изд-во Горьковск. ун-та, 1970.
 3. *Даниленко В.П.* Русская терминология. Опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977.
 4. *Зарецкая Е.Н.* Риторика: Теория речевой коммуникации. М.: Дело, 1998.
 5. *Клоев Е.В.* Речевая коммуникация. М.: Приор, 1999.
 6. *Лейчик В.М.* Терминоведение: Предмет, методы, структура. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: КомКнига, 2006.
 7. Словарь русского языка в 4-х томах. Т. 4. М.: Русский язык, 1988.
 8. *Суперанская А.В.* Терминология и номенклатура // Проблематика определений терминов в словарях разных типов. Ленинград: Наука, 1976.
 9. *Шарков Ф.И.* Основы теории коммуникации. Учебник. М.: Перспектива, 2002.
- Сервисная деятельность / Под общ. ред. *И.П. Павловой* и *В.К. Романович*. СПб.: СПбГУАП, 2002.

ПАРАДИГМАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

Л.И. Нестерова
(БГПУ им. М. Танка)

Категория «ключевые компетенции» получила свое развитие в контексте разработки компетентного подхода в образовании, что является следствием трансформационных изменений в обществе и необходимостью в связи с этим определения нового содержания образования современного специалиста. По мнению исследователей (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Е.В. Бондаревская, А.Л. Андреев, В. Байденко, В.А. Болотов, В.В. Сериков, Б.С. Гершунский), новое содержание должны составить **компетенции** разного уровня и **компетентность** как результат овладения определенной совокупностью компетенций. Специфика компетенций заключается в том, что они синтезируют в себе знания и умения нового типа, приобретаемые в течение профессионального роста личности.

Категория «знание» в контексте современного профессионального образования превращается из предмета накопления в **инструмент познания и преобразования** изменяющейся социокультурной реальности, становится **методом**, а в совокупности – **методологией**. Быть знающим специалистом сегодня означает иметь представление о том, какие достижения науки, совокупность методов и ценностных установок необходимо использовать для построения оптимальной программы профессиональной деятельности.

Наряду с качественным изменением категории «знание» происходят подобные изменения категории «умение», которую нельзя больше соотносить с определенной фиксированной предметной сферой. Умения современного специалиста необходимо видеть в его способности и готовности применять научные знания, методы и ценностные категории соответственно меняющимся условиям общественного производства, постоянно обновлять свой интеллектуальный капитал.

Ключевые компетенции в иерархии трансформированных знаний и умений (компетенций) претендуют на статус интеграционного феномена, отражающего универсальные принципы и основы профессиональной деятельности, способные создать общую картину профессиональной сферы, место и роль в ней для каждого отдельного специалиста. Подобное утверждение соотносится с выводом А.В. Хуторского, что все компетенции можно классифицировать как ● предметные, ● общепредметные и ● ключевые. Такие виды компетенций перекликаются, на наш взгляд, с соответствующими уровнями развития науки: ● дисциплинарной, ● междисциплинарной и ● философской. Как философский анализ и синтез – высшие уровни в науке, так и ключевые компетенции представляют собой вершину профессионализма специалиста и имеют философский, мировоззренческий, общеметодологический, аксиологический характер. Ключевые компетенции можно представить в виде парадигмы

профессиональной деятельности, состоящей из трех компонентов ключевых компетенций: ● теоретической, ● методологической и ● аксиологической.

Теоретическая компетенция является целостным представлением о закономерностях и существенных связях профессиональной деятельности. Ее формирование осуществляется в ходе исследования парадигмальных этапов развития науки, выявления доминирующей парадигмы и прогнозирования дальнейшего научного знания.

Современный этап развития науки академик В.С. Степин характеризует как постнеклассический, который расширяет поле рефлексии над деятельностью и учитывает соотнесенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами субъекта деятельности. В связи с этим теоретическая ключевая компетенция современного специалиста должна базироваться на принципах:

- системности (ориентация на раскрытие целостности объекта как сложной, открыто развивающейся системы, ее компонентов и взаимосвязи с другими системами);
- универсальной взаимосвязи и универсального взаимодействия (все явления окружающей нас действительности находятся в постоянной взаимосвязи);
- эволюционного развития (явления окружающей нас действительности осуществляют эволюционный переход от одного качественного состояния к другому);
- историзма и преемственности (изучение истории развития изучаемых явлений, необходимость сохранения и приумножения ценных достижений предшествующей теории и практики).

Методологическая компетенция представляет собой овладение способами организации и построения теоретической и практической деятельности специалиста и базируется на положениях:

- общей теории систем, системном анализе и синтезе (общая картина изучаемых объектов, степень их сложности, количество составных компонентов, характер взаимосвязи между ними и с внешними объектами);
- диалектического закона единства и борьбы противоположностей, категориях единичного и общего, формы и содержания, сущности и явления, случайности, потенциально возможного, части и целого; несводимости целого к сумме частей (универсальная взаимосвязь между объектами и явлениями окружающей действительности);

- диалектических законов взаимного перехода количественных и качественных изменений и закона отрицания отрицания (эволюционное развитие системы);
- категорий причины и следствия (история изучаемых объектов, накопленный ими положительный опыт, позволяющий проектировать и прогнозировать их дальнейшее развитие).

Разделение на теоретическую и методологическую ключевые компетенции является условным. Как теория может выступать в роли методологии, так и методология может стать теорией. Распределение ролей зависит от того, что является первичным (основным), а что – вторичным (второстепенным) в получении нового знания.

Аксиологическая компетенция создает вектор развития двум предыдущим компетенциям, являясь совокупностью ценностных категорий как смыслообразующих оснований профессиональной деятельности специалиста. К ним можно отнести:

- духовные ценности (идеальные субъектные и объектные явления окружающей действительности: любовь, добро, долг, честность, бескорыстие, порядочность, дружбу, справедливость, следование традициям, культурную самобытность; знания и опыт в области гражданско-общественной деятельности, в сфере семейных отношений и обязанностей, психологической и половой грамотности);
- материальные ценности (физические ценности: жизнь, здоровье, качество жизни; предметные – все вещественные объекты, созданные человеком и природой);
- профессиональные ценности (духовная и нравственная зрелость, физическое здоровье, креативность, творчество, мобильность, а также весь инструментарий, при помощи которого специалист достигает намеченной цели; знания и опыт в области профессионального самоопределения, владения научной организацией труда).

Формирование указанных ключевых компетенций позволит осуществить целостную подготовку специалиста, ориентированную на создание онтологических, гносеологических, аксиологических основ профессиональной деятельности, приобретение способности интерпретации различных научных и философских теорий, оценки возможности и перспективы использования определенных методов и подходов в исследовании объектов реальности, рефлексии ценностных оснований культуры, т. е. системы мировоззренческих представлений и установок, которые создают целостный образ личного и общественного бытия. В этом смысле ключевые компетенции осуществляют парадигмальную функцию в процессе профессионального роста личности.

Литература

Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России, 2004, №11.

Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2003, № 10.

Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика, 2004, № 10.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003, № 5.

Нестерова Л.И. Ключевые компетенции в образовании как феномен постнеклассического типа рациональности // Актуальные проблемы современного гуманитарного образования: Материалы III Респ. науч. конф. молодых ученых и аспирантов. Минск, 2006 г. Минск: РИВШ, 2006.

Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. М.: Гардарики, 2006.

Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003, № 2.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА И ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧЕНОГО АГРОНОМА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФОБРАЗОВАНИЯ

*В.И. Кадычегова,
доцент, канд. с.-х. наук*

Создание системы непрерывного профессионального образования агрономических кадров было обусловлено, в первую очередь, необходимостью разработать и апробировать вариативные способы поэтапного получения высшего образования. Входящие в университет образовательные структуры решают как общие, так и специфические для отдельного учебного заведения задачи; обеспечивается непрерывность и преемственность в деятельности всех звеньев систе-

мы. Такой подход не только создает единое образовательное открытое и гибкое пространство в регионе, удовлетворяющее его образовательные запросы, но и сокращает затраты на подготовку кадров в условиях резко ограниченного бюджетного финансирования. Кроме того, студент может моделировать свои профессиональные интересы в зависимости от экономических, социальных условий и собственных возможностей.

Свою инновационную деятельность коллектив университета начал в 1994 г., с 2000 г. успешно осуществляется выпуск агрономов, подготовленных по новым учебным планам и программам.

В настоящем исследовании оценку эффективности апробируемой системы мы провели с использованием **многофакторного дисперсионного комплекса**. В качестве факторов изменчивости были приняты • год выпуска, • срок обучения, • дисциплина.

Алгоритм расчета общепринятый. Вклад факторов в общую изменчивость проведен по методике в изложении Д.А.Новикова [1]. По результатам эксперимента определено прямое взаимодействие факторов и их общее взаимодействие.

*
* * *

Доминирующий вклад в общую изменчивость (оценка текущей аттестации) вносил фактор «срок обучения». Вклад данного фактора составил **75,6%**. Сравнивая среднюю успеваемость контрольной группы (пять лет обучения – *к.г.*) и группы обучающейся в сокращенные сроки (экспериментальная – *э.г.*), следует отметить, что экспериментальная группа имела средний балл **4,2**, а контрольная – **3,95**. Фактор «год выпуска» определял текущую успеваемость на **14,5%**. Вклад фактора «дисциплина» в общую изменчивость текущей успеваемости составил **5,8%**. Несмотря на относительно низкий вклад данного фактора в общую изменчивость успеваемости, отмечаем специфические особенности оценки по отдельным дисциплинам (химия, физика, математика) контрольной и экспериментальной групп. По специальным дисциплинам у студентов экспериментальной группы наблюдается более высокий балл.

Реальная проверка квалификации и компетентности в вузе осуществляется в процессе текущей аттестации студента и в процессе государственных аттестационных испытаний выпускника. Критерий оценки качества учебно-воспитательного процесса – это уровень знаний, умений, навыков, определяемый результатами контрольных, зачетов, экзаменов, курсовых и выпускных квалификационных работ; соответствие сформированных профессиональных качеств требованиям ГОС. Качество производственной деятельности выпускников оценивается по результатам деятельности.

Одним из критериев оценки качества подготовки студентов является успеваемость. В процессе исследования изучалась динамика успеваемости студентов при обучении в вузе. Показатель успеваемости – средний балл по результатам экзаменационной сессии; качество знаний – процентное соотношение хороших и отличных оценок от общего числа.

Был осуществлен анализ успеваемости студентов экспериментальных групп (которые являлись выпускниками сельскохозяйственного колледжа) в сравнении с контрольными группами (выпускниками школ).

Отмечено, что выпускникам колледжа сложнее усваивать общие математические и естественно-научные дисциплины по сравнению с выпускниками школ, однако материал по специальным дисциплинам (СД) они усваивали намного успешнее своих сокурсников, поступивших в вуз после школы.

Анализ результатов обучения по дисциплинам блока СД показал, что качество знаний (в целом за годы исследований) у студентов первой группы выше и составляет **79,1%**. Средний балл успеваемости (оценка является одним из показателей успешности обучения) в экспериментальной группе – **4,2**, что также подтверждает результативность их работы; студенты же контрольной группы имели средний балл **3,9**. Если сравнить качество знаний по конкретным дисциплинам, можно отметить, что по «Механизации, электрификации и автоматизации сельскохозяйственного производства» и «Технологии хранения и переработки продукции растениеводства» – успеваемость у студентов экспериментальной группы была ниже (**52,7%**) и средний балл составил **3,3** и **3,7** соответственно.

По всем остальным дисциплинам успеваемость в экспериментальной группе повышается. Особенно это заметно по дисциплинам «Земледелие» (**80,5%** против **66,7%**), «Плодоовощеводство» (**80,5%**), «Кормопроизводство» (**91,7%**), «Мелиоративное земледелие» (**94,4%**), «Управление и маркетинг в АПК», «Экономика в АПК» (**97,2%**).

Процент отличных оценок по этим дисциплинам также значительно выше; например, по «Экономике в АПК» на «отлично» сдали **55,5%** студентов экспериментальной группы и только **25,5%** студентов контрольной группы; по «Кормопроизводству» – соответственно **69,4%** и **32,5%**.

При защите курсовых работ только по дисциплине «Почвоведение с основами геологии» в экспериментальной группе наблюдается снижение качества знаний (**75,0%** против **80,6%** в *к.г.*). Результаты защиты курсовых работ по «Растениеводству», «Земледелию», «Агрохимии» указывают на более эффективную работу студентов «переводников», что подтверждается и средним баллом успеваемости.

На старших курсах у студентов проявляется высокая активность в практической деятельности, что можно проследить по результатам производственной практики. Качество производственной практики оценивалось на студенческой конференции, посвященной её итогам, при этом учитывались отзывы руководителей предприятий.

Эффективность работы студентов контрольной и экспериментальной групп на практике подтверждается средним баллом – **4,0** (*к.г.*) и **4,2** (*э.г.*), качеством знаний – **72,1%** (*к.г.*) и **72,2%** (*э.г.*). Вместе с тем, прослеживается различие в группах по количеству «отличных» и «хороших» оценок. По результатам производственной практики в экспериментальной группе **50,0%** студентов получили «отлично», в контрольной группе – только **37,9%**.

Образовательным стандартом по специальности 110200 «Агрономия» предусмотрена государственная аттестация выпускников в виде защиты выпускной квалификационной работы, госэкзамена.

Анализ итогов защиты выпускной квалификационной работы позволяет сделать общие выводы о подготовленности выпускников, обучающихся в сокращенные сроки. Государственная аттестационная комиссия отметила наибольшую разницу в качестве знаний у контрольной (84,6%) и экспериментальной (100%) групп в 2003 г. Средний балл у выпускников второй группы составил 4,67; защитили дипломную работу с оценкой «4» – 33,3%, с оценкой «5» – 66,7%. В целом за пять лет качество знаний было выше у экспериментальной группы (94,4%). Процент студентов, защитивших дипломную работу на «отлично», составил 61,1, что на 18,5% больше, чем в контрольной группе.

Средняя оценка государственного экзамена находилась в пределах от 4,34 до 4,5 баллов. Процент выпускников, сдавших экзамен на «отлично», за годы исследований выше во второй группе (6,3%).

На основании использования основных принципов постановки эксперимента, включающего переменные величины и стандарты, установлено, что подготовка специалистов в сокращенные сроки имеет ряд особенностей, в том числе качество текущей успеваемости студентов, обучающихся в сокращенные сроки, соответствует успеваемости контрольных групп, при этом наблюдается снижение финансовых и трудовых затрат.

Проведенные исследования подтвердили выдвинутую гипотезу об эффективности подготовки специалистов АПК в системе «колледж – вуз» на основе преемственности. Выпускники колледжа, обучаясь по программам высшего профессионального образования, основанным на принципе преемственности, психологически более готовы к учебе в вузе по сравнению с выпускниками школ.

В современных условиях, когда профессиональному образованию необходимо придать рыночную направленность, актуально не только повышение качества подготовки, но и снижение затрат на обучение специалистов. Особое значение это имеет для студентов, обучающихся с полным возмещением затрат. Система непрерывной профессиональной подготовки специалистов АПК в условиях рыночной экономики является сложной открытой экономической системой, которая функционирует в сложной окружающей среде, имеющей множество параметров и характеристик разнонаправленного действия. Наиболее существенные из них необходимо учитывать при формировании рациональной стратегии на рынке образовательных услуг.

Литература

Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М., 2004.

Подзолков В.Г. Профессиональное развитие будущего учителя в условиях региональной системы непрерывного педагогического образования: Дис.... д-ра пед. наук. М., 1999.

ВОЗМОЖНОСТЬ И НЕИЗБЕЖНОСТЬ СОЗДАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ПРОГРАММ НПО И СПО

*Ф.Н. Клюев, ректор Челябинского
института развития профобразования*

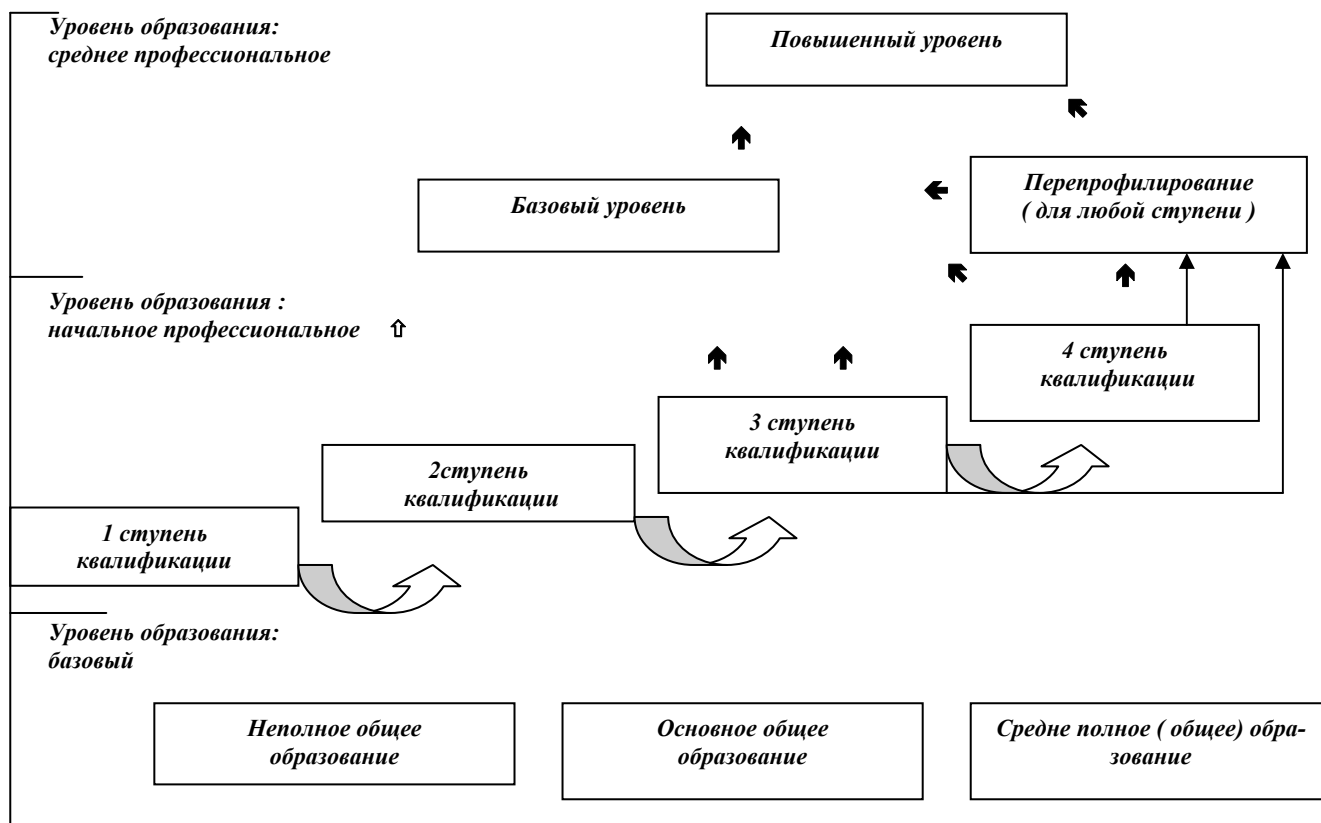
Основной идеи непрерывного образования большинство ученых и практиков считают интеграционные процессы, потребность в которых вызвана вхождением страны в рыночные отношения. Это **интеграция содержания** разноуровневого профессионального образования и **реструктуризация** его. Эти процессы идут в стране еще с начала 90-х; иногда управляемо (создание высших профессиональных училищ, лицеев, колледжей), но чаще стихийно. Сегодня этот процесс выстраивается в системе НПО и СПО более активно, поскольку возросли требования современных работодателей к качеству обучения. Например, из системы начального профессионального образования работодателю нужны рабочие со средним образованием (92%), т.е. рабочие, имеющие 4, 5 и

6 разряды, и только 5% производств требуют рабочих с третьим разрядом. Система же НПО России, на 75% готовящая рабочих с третьим разрядом, оказалась в условиях тупиковой востребованности.

Выпускники учреждений среднего профобразования также идут на рабочие места и также им не соответствуют по уровню квалификации, т.е. целесообразность и возможность интеграции образовательных учреждений переросли в неизбежность.

Под интеграцией (лат. *восстановление, восполнение*) следует понимать ● состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию; ● процесс сближения и связи, происходящий наряду с процессами дифференциации.

Модель непрерывного профессионального образования: НПО и СПО



Основные функции образовательных ступеней

Ступень квалификации	Особенности подготовки специалистов	Вид профессионального образования	Функциональным, с высокой наукоемкостью и степенью интеллектуальности, имеющим сложный алгоритм или минимальную стереотипность	вание повышенного уровня
Первая ступень квалификации	Подготовка рабочих по профессиям с несложным алгоритмом и небольшим количеством трудовых стереотипных функций, с низкой степенью интеллектуальности и невысокой наукоемкостью	Ускоренная профессиональная подготовка	Пятая ступень квалификации	Среднее профессиональное образования (базовый уровень)
Вторая ступень квалификации	Подготовка рабочих по профессиям со сложным алгоритмом либо многофункциональным, с достаточно стереотипным характером деятельности, с высокой интеллектуальностью и наукоемкостью	Начальное образование по профессиям, для овладения которыми не требуется базы общей средней школы	Ступень перепрофилирования	Любая ступень (уровень) профессионального образования
Третья ступень квалификации	Подготовка рабочих по профессиям с достаточно высокими наукоемкостью и степенью интеллектуальности, имеющим сложный алгоритм или минимальную стереотипность	Начальное образование по профессиям, для овладения которыми требуется база общей средней школы	Дополнительная подготовка специалиста при переходе на более высокую ступень квалификации, когда выявлено косвенное сопряжение по частично родственным профессиям НПО и специальностям СПО	
Четвертая ступень квалификации	Подготовка рабочих по профессиям много-	Начальное профессиональное образо-	<p align="center">Образовательные траектории личности</p> <p>НПО: (1 ступень квалификации) ➔ (2 ступень квалификации) ➔ (3 ступень квалификации) ➔ (4 ступень квалификации) ➔ СПО (базовый уровень);</p>	

НПО: (1 ступень квалификации) ➔ (2 ступень квалификации) ➔ (3 ступень квалификации) ➔ (4 ступень квалификации) ➔ **СПО (повышенный уровень);**

НПО: (2 ступень квалификации) ➔ (3 ступень квалификации) ➔ (4 ступень квалификации) ➔ **СПО (базовый уровень);**

НПО: (2 ступень квалификации) ➔ (3 ступень квалификации) ➔ (4 ступень квалификации) ➔ **СПО (повышенный уровень);**

НПО: (2 ступень квалификации) ➔ (3 ступень квалификации) ➔ **СПО (повышенный уровень);**

НПО: (2 ступень квалификации) ➔ (3 ступень квалификации) ➔ **СПО (базовый уровень);**

НПО: (3 ступень квалификации) ➔ **СПО (базовый уровень);**

НПО: (3 ступень квалификации) ➔ **СПО (повышенный уровень).**

Этапы разработки интегрированных профессиональных образовательных программ

1. Определение траекторий сопряжения профессий начального и специальностей среднего профессионального образования.

2. Анализ профессиональных (квалификационных) характеристик ступеней квалификации образовательной траектории сопряжения профессий начального и специальностей среднего профессионального образования.

3. Формирование содержания интегрированных образовательных программ для реализации траектории сопряжения профессий начального и специальностей среднего профессионального образования:

3.1) сравнительный анализ государственных требований к уровню подготовки выпускников по специальности СПО и профессии НПО;

3.2) сравнительный анализ перечня образовательных модулей (дисциплин) специальности среднего и профессии начального профессионального образования;

3.3) сравнительный анализ государственных требований к минимуму содержания по родственным (одноименным) образовательным модулям специальности среднего и профессии начального профессионального образования;

3.4) сравнительный анализ дидактических единиц родственных (одноименных) образовательных модулей специальности среднего и профессии начального профессионального образования.

4. Разработка блочно-модульной интегрированной образовательной программы.

(1) Сопряжение профессий начального и специальностей среднего профобразования определяется на основе результатов анализа *Общероссийского Классификатора профессионального образования и Перечня профессий начального профобразования в части наименований профессий и специальностей и их сфер деятельности; требований Государственных образовательных стандартов в части основных профессиональных видов деятельности специалистов для соответствующих профессий и специальностей, их объектов и средств труда.*

Сопряжение профессий начального и специальностей среднего профобразования может рассматриваться как родственное или частично родственное. Под **родственными** понимаются такие, которые имеют одну и ту же сферу деятельности, одни и те же объекты и средства труда, схожие виды деятельности по отношению к объекту труда при различии класса профессиональных задач (функций). К **частично родственным** профессиям НПО и специальностям СПО относят имеющие хотя бы одно общее основание.

Вид образовательной траектории сопряжения профессий и специальностей определяется в зависимости от вида сопряжения профессий и специальностей. Образовательная траектория сопряжения считается **прямой** (если по результатам анализа выявлена родственность профессий и специальностей) и **косвенной** (если выявлена частичная родственность).

Виды образовательных траекторий сопряжения профессий начального и специальностей среднего профессионального образования

Шифр и наименование профессий и должностей служащих, согласно ОК	Шифр и наименование профессий НПО	Прямые траектории сопряжений НПО-СПО	Количество траекторий	Косвенные траектории сопряжений НПО-СПО	Количество траекторий

(2) Профессиональная (квалификационная) характеристика, являясь описательной моделью профессии (специальности), определяет ее место в народном хозяйстве, содержание и производственно-технические условия труда, требования к профессиональной подготовке специалиста. Профессиональная (квалификационная) характеристика содержит информацию, необходимую для определения учебных целей, и предназначена для научно-обоснованного отбора содержания обучения.

Интегрированная образовательная траектория сопряжения профессий начального и среднего профессионального образования формирует новый тип специалиста, который по своей ментальности не похож ни на рабочего, ни на техника. Он должен видеть поставленную перед ним задачу в практическом контексте, обладать аналитико-синтетическими умениями, синтезировать разнородные знания для получения определенного результата, использовать системный подход в своей профессиональной деятельности.

Дополнительные требования к специалисту определяются для каждого уровня образовательной траектории сопряжения с использованием подхода, основанного на компетенциях.

Соотношение ступеней квалификации и дополнительных требований к уровню подготовки выпускников

Ступень квалификации	Дополнительные требования	Профессиональная позиция выпускника	Перспективы в профессиональной и образовательной деятельности

(3) Содержание интегрированных образовательных программ формируется на основе проведения сравнительного анализа.

(3.1) Установление преемственности в содержании для каждой ступени траектории сопряжения

Шифр и наименование профессий НПО согласно Перечню		Код и наименование специальностей СПО согласно ОКССО	
Выпускник		Выпускник	
Должен знать	Должен уметь	Должен знать	Должен уметь

(3.2) Выявление родственных (одноименных) образовательных модулей специальности СПО и профессии НПО

Сравнительный анализ проводится на основе примерных учебных планов. Устанавливается взаимосвязь между образовательными модулями конкретной специальности СПО и родственной (частично родственной) профессии НПО, производственной (профессиональной) практики по специальности СПО и производственным обучением и производственной практикой профессии НПО. На основании данных, полученных в результате проведенного анализа, вычлняются родственные (одноименные) образовательные модули, содержание которых необходимо проанализировать на уровне дидактических единиц.

№ п/п	Шифр и наименование профессий НПО согласно Перечню		Код и наименование специальностей СПО согласно ОКПО	
	Наименование модуля	Количество часов	Наименование модуля	Количество часов

(3.3) Установление преемственности содержания на уровне модулей

Сравнительный анализ проводится на основе государственных требований к минимуму содержания родственных (одноименных) модулей по профессии начального и специальности среднего профессионального образования. Устанавливается взаимосвязь между дидактическими единицами конкретного модуля специальности СПО – и родственной (частично родственной) профессией НПО, производственной (профессиональной) практикой по специальности СПО – и производственным обучением и производственной практикой профессии НПО. На основании данных, полученных в результате проведенного анализа, определяются преемственные дидактические единицы.

№ п/п	Шифр и наименование профессий НПО согласно Перечню	Код и наименование специальностей СПО согласно ОКССО
	Наименование модульной единицы, основные дидактические единицы	Наименование модульной единицы, основные дидактические единицы

(3.4) Установление преемственных дидактических единиц и формирование содержания интегрированной, профессиональной образовательной программы

Сравнительный анализ содержания родственных (одноименных) образовательных модулей по специальности СПО и профессии НПО проводится на основе примерной учебно-программной документации. Выявляются преемственные учебные элементы в модульных единицах, и устанавливается эквивалентность уровня их усвоения.

СПО (НПО) _____ (количество часов)
 НПО _____ (количество часов)

№ п/п разделов и тем	Наименование разделов и тем, учебные элементы	Уровень усвоения учебных элементов		Количество часов, отведенное на изучение учебных элементов, предусмотренных в программах	
		НПО	СПО	НПО	СПО

(4) Структурирование содержания интегрированных образовательных программ основано на применении **блочного-модульного принципа**, который предполагает, что результаты анализа содержания каждого

образовательного модуля группируются и оформляются в виде содержательно и функционально завершенных, унифицированных структурных элементов, позволяющих в каждом конкретном случае строить содержание профессионального образования в максимальном соответствии целям обучения (компетенциям). Структура модульной образовательной программы формируется в процессе решения следующих задач:

➤ определение целей программы, которое сводится к отбору состава профессиональных компетенций, необходимых и достаточных для формирования профессиональной квалификации. Источниками определения состава компетенций выступают профессиональные (квалификационные) характеристики;

➤ определение перечня совокупности и последовательности модулей, обеспечивающих формирование всех выбранных компетенций;

➤ структурирование содержания образовательных модулей. При структурировании содержания родственных (одноименных) образовательных модулей (дисциплин), реализующихся на разных ступенях квалификации специалиста, дидактические единицы более высокого уровня подготовки могут быть включены в структуру образовательного модуля преемствующего уровня как дидактические единицы опережающего характера либо выделяются в самостоятельный модуль, реализуемый на последующем уровне образования по сокращенной программе.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДКОЛЛЕДЖА

И.В. Воронин (Московский городской психолого-педагогический университет)

Развитие профориентации невозможно без изучения самого субъекта профессионального самоопределения, человека нового поколения, выросшего в условиях нового общества.

Требуется изучать не только личностные и профессиональные направленности личности студента, но и его представления об эффективном профориентирующем мероприятии. Результаты исследования позволят, в первую очередь, повысить уровень предоставляемых услуг благодаря более глубокому изучению мнений об эффективной работе профконсультанта. Найденные оперативные, простые критерии эффективности позволят оценить проведенную работу по профориентации достаточно быстро для возможной корректировки и уточнения полученных результатов.

❖ Сложность в оценке эффективности профориентационной работы связана с невозможностью получить быстрый и достоверный ответ: насколько выбор, сделанный самоопределяющейся личностью (*оптантом*), является правильным и точным. Поскольку здесь главный критерий оценки – сама человеческая жизнь, состоявшаяся или несостоявшаяся, то именно поэтому в профориентации использовался метод отслеживания профессиональных судеб испытуемых, метод затратный, в первую очередь, во временном аспекте. А ведь любая деятельность нуждается в простых и экономичных критериях, которые позволяют оценить эффективность работы в достаточно короткий срок.

❖ Вторая ощутимая проблема – определение целей профориентации. Именно цель диктует выбор стратегий и методов, а также способ оценки результата профориентирующего мероприятия. В зависимости от конкретного случая результат профориентации может быть как сугубо конкретным, так и

достаточно неопределенным – то реальным и материальным, то моральным и поддерживающим. Критерии эффективности в каждом случае могут быть свои. Чтобы четко определить, на что направлены критерии эффективности, требуется ограничить область их применения. В нашем исследовании речь идет о профориентационной работе, имеющей целью оказание помощи в конкретном выборе и принятии решения.

Профконсультация, направленная на помощь в выборе профессии, должна либо совершить данный шаг вместе с оптантом, либо подвести его к решению. В любом варианте невозможно игнорировать весь процесс самоопределения, а значит, и его предназначение. Эффективность метода следует оценивать через достижение цели профориентирующего мероприятия; сама же цель имеет определенные характеристики, благодаря которым можно понять, насколько выбор оказался верным.

Какими же свойствами может обладать цель профориентирующего занятия?

Достижимость и реальность.

Измеримость успешного достижения цели. – Успех может описываться в зависимости от собственного понимания смысла трудовой деятельности.

Осознанная необходимость достижения поставленной цели. – Это сложный критерий, позволяющий, насколько оптант самостоятелен в выборе решения, а также насколько данный выбор жизненно важен.

Временные рамки достижения цели. – Исходя из принципа, что «профориентатор», работая с прошлым и настоящим оптанта, должен ориентироваться на будущее, требуется четко обрисовывать временную картину достижения цели с основными промежуточными целями и критическими точками.

Конкретность цели. – Четкое осознание конкретной профессиональной цели должно определяться не только сущностью профессии, но и выбором всех атрибутов жизни; исходом профориентирующих мероприятий должен быть конкретный выбор жизненного пути.

После определения критериев эффективности, мы обратились к представлениям об эффективности профориентационной работы. **На основе критериев эффективности был разработан опросник, выявляющий представления об эффективности профориентационной работы у студентов.**

Подбор испытуемых проводился в педагогических колледжах. Каждому выдавался бланк с 14-ю незавершенными предложениями. Отвечать требовалось в свободной форме, высказывая собственные ожидания и надежды. Среди предложений были такие, которые направлены на оценку самостоятельной работы, и такие, которые направлены на оценку работы профориентатора.

После проведения анализа полученных результатов при помощи различных методик (в том числе с использованием критериев *Стьюдента*, *Пирсона* и др.) были сделаны следующие выводы.

➤ **Достижимость и реальность** достижения поставленной профессиональной цели студентов интересуют мало.

➤ **Временными рамками достижения профессиональной цели** респонденты интересуются, как бы хотят, заглянув в будущее, смоделировать свой успех в настоящем.

➤ Вопрос «Что я хочу получить в будущем» – практически не вызывает затруднений. В основном оптантов волнует, **как этого можно достичь.** Данный показатель измеримости успешного достижения профессиональной цели (как критерий эффективности профориентационной работы) важен для изучения самим профконсультантом.

➤ **Осознанная необходимость достижения профессиональной цели** – самый низкий среди всех критериев эффективной работы. В работе с клиентом данный критерий (как показывает наше исследование) может и не актуализироваться для студента. Это станет определенной проблемой, когда профконсультанту придется рассказывать о том, что выбор клиента на самом деле не является осознанно необходимым, а, скорее, он дань моде. Для работы с данным критерием эффективности требуется максимальный такт и высокий уровень профессионализма.

➤ **Конкретность профессиональной цели** (как критерий эффективности профориентационной работы) отметили более 68% респондентов. Из полученных результатов следует, что профконсультация не будет считаться эффективной, если не сформулирован главный вопрос «Кем быть?»

Итогом исследования стали выводы общего характера и рекомендации по использованию критериев эффективности профориентационной работы.

Следует учитывать, что учащийся во многом ориентируется на конкретность полученных результатов, поэтому при всех доводах об активизации действий клиента не стоит делать данное активизирование целью всех профориентирующих мероприятий.

❖ Активизирование клиента на принятие решения является одним из способов достижения конкретной цели.

❖ Для оптантов вопросы временной перспективы не менее важны, нежели вопросы конкретного выбора.

❖ Треть учащихся задумывается о достижимости поставленных целей: хватит ли сил, возможностей и что требуется сделать.

❖ Одни критерии эффективности кажутся важными для учащихся, а другие нет, но в профориентационной работе следует учитывать и те, и другие; зная предпочтения студентов, профориентатор может скорректировать рекомендации, которые в конце работы он даст оптанту.

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В КОМПЛЕКСЕ «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ»

*П.Е. Решетников, доктор пед. наук,
Н.В. Немыкина (Бел РИПКПС)*

Быстро изменяющаяся внешняя среда профессиональных образовательных учреждений потребовала новых подходов к организации образовательной деятельности.

Актуальным становится создание новых типов учебных заведений, осуществляющих многоуровневую подготовку специалистов с учётом региональной специфики, а также занимающихся производственной и хозрасчётной деятельностью. Их можно классифицировать как **образовательный комплекс.**

Когда в начале восьмидесятых были созданы учебно-производственные комплексы, они отличались

от традиционных форм связи школ, профтехучилищ и предприятий тем, что выступали как целостность, что содержание их деятельности не ограничивалось рамками трудового воспитания и профориентации, а затрагивало все стороны воспитательного процесса. Целью создания в 1982 г. учебно-производственного комплекса на базе Нижнекамскнефтехима явилось обеспечение интенсивного влияния производственного коллектива и учебных заведений на социальное и профессиональное становление молодёжи. При этом каждый из входящих в комплекс коллективов решал в

этом процессе взаимодействия и свои специфические задачи.

❖ Производственный коллектив объединения ставил перед собой задачу воспроизводства рабочей силы, обеспечивающего успешность функционирования предприятия.

❖ Коллектив школы был заинтересован в том, чтобы обеспечить более высокий уровень учебно-воспитательной работы через совместную трудовую деятельность учащихся и рабочих.

❖ Коллектив профтехучилища, выполняя свою главную функцию – подготовку рабочих для конкретного базового предприятия, стремился к усилению профессиональной направленности, обеспечению преемственности обучения и воспитания школьников.

Виды деятельности, организуемые совместно всеми участниками, решали разнообразные задачи комплексно, на основе:

- единства целей, содержания, методов и организационных форм деятельности;
- связи теории и практики;
- организации совместной воспитательной работы, оказывающей воздействие на сознание, чувства и поведение учащихся.

В этот период времени существовала плодотворная связь научных учреждений и вузов с общеобразовательными школами и профтехучилищами в области конструкторской деятельности.

Примером может служить опыт СПТУ-38 Нижнего Тагила. Здесь была создана единая схема управления техническими средствами обучения, которая сначала прошла испытание в стенах училища, а затем была внедрена в других учебных заведениях. При её разработке основные расчёты и чертежи были выполнены в Научном обществе учащихся (НОУ) студентами Уральского политехнического института и Горно-металлургического техникума им. Черепановых. Изготовление всех узлов и монтаж производили учащиеся ПТУ; отладка схем в школах, вузе, техникуме и ПТУ велась совместно.

В 1986 г. в Томске на базе школы №9 и филиала СПТУ-16 при СКБ научного приборостроения «Оптика» (при активной помощи руководства Томского филиала СО АН СССР, а также сотрудников кафедры педагогики и психологии Томского пединститута) разрабатывается и внедряется один из вариантов сближения школы и училища – **профессиональный класс**. Приёмная комиссия проводит индивидуальное собеседование с каждым кандидатом; при помощи системы тестов определяется их профессиональная пригодность.

Принятые в профессиональный класс учащиеся зачисляются в профтехучилище. Общеобразовательную подготовку они проходят в школе, принимают участие во внеклассной деятельности и всей школьной жизни. В профклассе общая профессиональная и узкоспециальная подготовка осуществляются непосредственно в лабораториях НИИ (Институт оптики атмосферы, Институт химии нефти, Институт сильноточной электроники). Прохождение производственной практики организовывалось непосредственно на

рабочих местах. Это позволяло готовить учащихся к конкретной сфере деятельности. В отличие от СПТУ, где с группой работал один мастер производственного обучения, в профклассе за каждым учащимся дополнительно закреплялся шеф-наставник. Индивидуальная форма контакта между ними позволяла быстрее освоить профессию. Подростки обучались по программе и учебным планам, утвержденным Государственным комитетом РСФСР по профессионально-техническому образованию.

При составлении расписания занятий учебный план учитывал специфику работы школы и СПТУ, а также возможности базового предприятия.

Открытие профкласса позволило добиться высоких результатов в трудовом обучении и усилить эффективность трудового воспитания школьников.

Взаимодействие учебно-производственных комплексов с научными коллективами благоприятствовало притоку в школы и ПТУ передовых педагогических идей, формированию инициативной, творчески мыслящей личности молодого специалиста, сближению общеобразовательной и профессиональной школ. Всё это говорит о том, что наряду со сложившимися в 80-х годах учебно-производственными комплексами, объединяющими школу, ПТУ и предприятие, – начинают возникать новые комплексы, объединяющие школу, ПТУ, ссузы и вузы.

Первый в СССР научно-образовательный и производственный комплекс «колледж-вуз» в системе педагогического образования был создан в 1989 г. по инициативе и на основе концептуальных разработок одного из авторов данной статьи – *П.Е. Решетникова*.

В педагогическом обществе РФ и Всесоюзном бюро педагогических изобретений было зарегистрировано изобретение «Двухуровневая система подготовки специалистов в комплексе “педучилище-пединститут”» (Авторы – *П.Е. Решетников* и *В.С. Захаров*). Решением коллегии Минобра Белгородскому педагогическому институту и Белгородскому педагогическому училищу разрешался эксперимент по подготовке учителей в комплексе «педучилище-пединститут». Белгородское педучилище переименовывается в колледж. В 1992 г. состоялся первый выпуск студентов колледжа; 50 выпускников без вступительных экзаменов, только по собеседованию были зачислены на III курс дневного отделения и 25 выпускников на заочное отделение Белгородского педагогического института. В июне 1994 г. в институте состоялся первый выпуск специалистов, прошедших полный курс обучения в комплексе «педколледж-пединститут». Позднее выпускников колледжа стали зачислять на I курс института с последующим перезачетом дисциплин, изучаемых в колледже, и переводом на III курс.

К концу 80-х годов учебно-научные комплексы в системе педагогического образования были созданы в Барнауле, Белгороде, Волгограде, Ростове-на-Дону, Ярославле, Харькове и других городах СССР. Эти учебно-научные комплексы включали в себя педагогические вузы, опорные (базовые) педагогические училища, школы и дошкольные учреждения. Цель создания – повышение качества подготовки специа-

листов через оказание образовательным учреждениям методической помощи и проведение профориентационной работы силами вузовских преподавателей.

Новым и весьма положительным моментом в деятельности учебно-научных комплексов было привлечение преподавателей вуза для углубленного обучения школьников профильным дисциплинам. Такая работа, по сути, явилась прообразом ныне реализуемого проекта в образовании – профильного обучения.

Работа образовательных учреждений проводилась на основе плана совместной работы. Создание учебно-научных педагогических комплексов – воплощение элементарной формы интеграции деятельности образовательных учреждений, что не предполагало разработку и реализацию разноуровневых преемственных образовательных программ и соответствующих им учебных планов.

Чтобы обеспечить соответствующие условия для качественного освоения базовых дисциплин, были предприняты попытки привлечения к преподаванию специалистов из соответствующих вузов. На базе ряда техникумов и педучилищ возникают так называемые высшие педагогические училища (колледжи), где образовательный процесс осуществляется вузовскими преподавателями; в программу вводится формирование первичных исследовательских умений и навыков.

Следующей принципиально новой и важной формой интеграции средних и высших профессиональных образовательных учреждений явилось создание научно-образовательного комплекса «колледж-вуз», работающего по единым, преемственным («сквозным») учебным планам и программам. Разработанные планы и программы комплекса были закуплены педколледжами из 12 регионов Советского Союза.

Впервые идея создания и технология организации занятий в комплексе «ссуз-вуз» была «обнародована» на Всесоюзном совещании руководителей средних профессиональных педагогических образовательных учреждений РФ, проходившем в Белгороде в 1990 г. Первая научная статья, посвященная подготовке специалистов в комплексе «педучилище-педвуз», появилась в журнале «Советская педагогика» в 1991 г.; позднее опубликовано по данной проблеме еще четыре статьи проф. *П.Е. Решетникова*.

Единство и преемственность учебных планов и программ является наиболее существенной, но не единственной особенностью организации образовательного процесса при данной форме интеграции.

Наиболее существенными характерными чертами подготовки специалиста в комплексе «ссуз-вуз» являются:

- ◆ преподавание базовых учебных дисциплин в колледже специалистами с учеными степенями и званиями, что обеспечивает качество подготовки, соответствующее вузовским стандартам;
- ◆ соответствие перечня и объема учебных дисциплин в колледже вузовским стандартам для возможности их перезачета в вузе;
- ◆ сочетание в подготовке сильных сторон и колледжа, и вуза;
- ◆ наличие единой преемственной программы подготовки специалиста к проектной, конструкторской и исследовательской деятельности;
- ◆ наличие контроля качества образования в ссузе со стороны базового вуза;
- ◆ разработка единой стратегии подготовки специалиста в вузе и колледже;
- ◆ подготовленный, стабильно работающий в структурных подразделениях комплекса педагогический коллектив.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА: НОВЫЕ РЕАЛИИ И ПОДХОДЫ

*А.Н. Соловьев, декан факультета довузовской подготовки, канд. физ.-мат. наук,
Е.И. Макаренко, доцент, канд. ист. наук
МАДИ (ГТУ)*

Существует такая точка зрения, что наименее социально защищенными слоями в настоящее время являются малообразованные. Сегодня большое значение придается развитию института высшего образования, в частности, университетского как наиболее фундаментального по уровню подготовки. Качество обучения в университете в значительной степени определяется уровнем подготовки абитуриентов. Вместе с тем, постоянно растущие требования, предъявляемые к студентам технических университетов, повышают значение довузовской подготовки и профориентационной работы.

К сожалению, реальное положение дел не вполне соответствует сегодняшним требованиям; оно охарактеризовано ректором МГУ им. Ломоносова *В.А. Садовничим*: «Разрыв между высшей и общеобразовательной школами достиг катастрофической глубины. Вузам навязывается мысль о завышенных требованиях к школьникам-абитуриентам. Среднюю школу необходимо поднимать до уровня высшей. Средней школе нужен ориентир. В моем понимании, это поступление после ее окончания в вуз. Чтобы преодолеть этот разрыв, на первый план выходит значение подготовительной работы перед поступлением в вуз»[1].

Необходимы теоретическая проработка остро поставленного вопроса, его законодательное, нормативное, финансовое обеспечение и, конечно, практические шаги по преодолению указанного разрыва. Мы постараемся проанализировать имеющуюся правовую базу, существующие структуры довузовской подготовки и их эффективность с точки зрения доминирующего в настоящее время компетентностного подхода.

В современных документах об образовании такого рода подготовка квалифицируется как дополнительное образование. В Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации (одобренных на заседании правительства 9 декабря 2004 г.) провозглашается следующая структура общего образования:

- **«предшкольное образование» (1 год);**
- **начальная школа (4 года);**
- **основная школа (5 лет);**
- **профильная школа, лицей, гимназия (2 года).**

Кроме того, в течение всего периода организации обучения в общеобразовательной школе учащимся должны предоставляться услуги дополнительного образования.

Профильное обучение, главным образом, должно быть сориентировано на расширение возможностей выбора учащимися **индивидуальных образовательных траекторий**. Для этого предстоит отработать механизмы, позволяющие сочетать обучение в различных учебных заведениях – не только общеобразовательных, но и заочных, очно-заочных школах, учреждениях дополнительного образования. Процесс интеграции системы общего образования с дополнительным и «предшкольным» позволит усилить воспитательную составляющую образовательного процесса, значительно повысить социальный и культурный потенциал детей, у которых по разным причинам нет условий для нормального развития в семье. Это даст возможность не навязывать обучающимся в процессе воспитания определенные ценности и нормы деятельности, а создать условия для свободного самоопределения граждан относительно разделяемых ими ценностных ориентиров. Для повышения доступности качественного общего образования необходимо:

создать механизмы осуществления социальной адресной поддержки обучающихся с расширением доступности дополнительного образования;

перейти к профильному обучению в старших классах как способу удовлетворения индивидуальных образовательных запросов.

Законодательно оформленное понятие «дополнительное образование» представляет из себя сложившийся во многих странах, в том числе и в России, такой социальный институт как «дovuзовское образование». Мы включаем в это понятие структуры дополнительного образования, помогающие абитуриентам преодолеть барьер, разделяющий среднее и высшее образование.

В нашей стране в **систему довузовского образова-**

ния входят подготовительные курсы, подготовительные отделения, факультеты довузовской подготовки в вузах и созданные на их основе договорные отношения «школа-вуз», а также всевозможные заочные, вечерние, воскресные физико-математические школы, школы юного биолога, географа и т.д. Большинство структур возникло еще в СССР и прошло проверку временем. Многие из них являются хорошей основой для реализации профильного образования.

Авторы изучали факторы, влияющие как на профессиональное самоопределение абитуриентов, так и на формирование интереса к специальности студентов первых курсов, опираясь на различные методы: ■ анкетирование, ■ экспертный опрос учителей и преподавателей средней и высшей школы, ■ многолетние наблюдения за успеваемостью студентов, прошедших довузовскую подготовку при техническом университете.

В современных условиях складывающейся демографической ситуации и роста числа вузов начинает образовываться **«рынок абитуриентов»**. Это диктует необходимость усиления профориентационной работы среди школьников, дальнейшего развития системы отбора контингента студентов. Целью учреждений довузовской подготовки должна быть не только успешная сдача вступительных экзаменов, но и подготовка к обучению в вузе и осознанный выбор специальности [2].

Под профориентацией понимается комплекс взаимосвязанных экономических, социальных, медицинских, психологических и педагогических мероприятий, направленных на формирование профессионального призвания; на выявление способностей, интересов, пригодности и других факторов, влияющих на выбор профессии.

Основными формами профессиональной ориентации являются ■ профессиональное просвещение, ■ профессиональное самоопределение, ■ профессиональное консультирование.

В 2005/2006 учебном году в Московском автомобильно-дорожном институте (Государственном техническом университете) было проведено анкетирование студентов-первокурсников. Всего опрошено **315** студентов I и II курсов (**74%** и **26%** – соответственно), обучающихся на разных факультетах по 12 специальностям. По половому признаку распределение выглядит следующим образом: **77%** – юноши и **23%** – девушки. Данная выборочная совокупность является репрезентативной.

На вопрос **«Почему вы поступили именно в Московский автомобильно-дорожный институт»** ответили:

- по совету родителей и знакомых (**47%**),
- много слышали о нем как о хорошем вузе с многолетними традициями (**31%**).

Анализ результатов показывает, что у абитуриентов проявилась склонность к внешней референции – ориентировке на внешние стимулы, престиж институ-

та и мнение значимых людей. Большое значение приобретают те традиции, которые сложились в университете и передаются из поколения в поколение, а бережное отношение к традициям, в свою очередь, – основа для дальнейшего развития вуза, особенно в условиях изменения образовательных парадигм.

Более половины опрошенных первокурсников (55%) готовились к поступлению в МАДИ (ГТУ) на подготовительных курсах университета; 9,2% – в школе (лицее, колледже), имеющей договор о сотрудничестве с МАДИ (ГТУ). Однако 38% респондентов занимались самостоятельно; 2% – индивидуально с репетитором и 3% – на подготовительных курсах других вузов. Это свидетельствует о том, что у большинства абитуриентов уже существует четкая установка на поступление именно в МАДИ (ГТУ). Уровень подготовки зарекомендовал себя с лучшей стороны, большинство предпочитают воспользоваться курсами для поступления в университет. Такая давно и широко распространенная форма дополнительного образования, как подготовительные курсы при вузах, соответствует нормам рыночной экономики: родители только тогда будут вкладывать деньги в образование своих детей, когда сочтут это приносящим пользу.

Ответы на вопрос «*Чем обусловлен выбор специальности, на которой вы учитесь?*» распределились следующим образом: перспектива и возможность будущего трудоустройства – 61%; интерес к выбранной специальности – 49%.

С нашей точки зрения, такой интерес является залогом успешного обучения, поэтому мотивация на этапе довузовской подготовки должна быть направлена на развитие этого интереса, как и вообще потребности к учению. Основные факторы, влияющие на формирование устойчивого интереса к учебной деятельности – это ● содержание учебных программ, ● организация учебного процесса, ● оценка учебных достижений учащегося, ● стиль и характер педагогического взаимодействия между преподавателем и учеником, ● общая атмосфера в учебном коллективе. Вот главный императив для организации довузовской подготовки.

В настоящее время в педагогической литературе все большее распространение получает компетентный подход, при котором, кроме оценки уровня учебных достижений (знаний, умений и навыков, или профессиональной компетентности), оценивается способность личности к самообучению, нахождению своего места в профессиональной среде, на рынке труда и т.д. Однако нам представляется, что способы оценки компетентностей еще мало разработаны. Например, как сравнить между собой компетенции двух выпускников или нескольких групп выпускников одной и той же или разных средних школ. По традиции школьные выпускные и вузовские вступительные экзамены измеряют знания, умения, навыки. Но и здесь необходима оговорка. С точки зрения многих ученых, применение тестов закрытого типа, широко используемых при проведении ЕГЭ, является далеко не лучшим инструментарием. С нашей точки зрения, для оценки компетенций выпуск-

ников, поступивших в вуз, необходимы лонгитюдные исследования: мониторинг и анализ их учебных достижений вплоть до защиты дипломных проектов, когда становится возможным количественное сравнение компетентностей в профессиональной области, выработка управляющей обратной связи. Аксиологический и социальный аспекты компетентного подхода требуют соответствующих социологических методов исследования.

МАДИ (ГТУ) заключил около 50 договоров о сотрудничестве со школами и лицеями Москвы и Московской области, возникла некоммерческая ассоциация «Московский центр автомобильно-дорожного образования (МЦАДО)». Созданы профильные классы, работа с учащимися которых идет в тесном сотрудничестве с МАДИ. Для сравнения профессиональных компетентностей весь массив студентов каждого курса нашего вуза был условно разделен на две группы. В экспериментальную группу включены те, кто перед поступлением обучался в одном из учебных заведений МЦАДО, а в контрольную – все остальные студенты этого курса. *Во-первых*, сравнивались данные о результатах сдачи зимних и весенних экзаменационных сессий студентами экспериментальной и контрольной групп на I и II курсах. Обобщение данных многолетних наблюдений показывает, что успеваемость на I курсе у выпускников МЦАДО стабильно оказывается выше, а отсеив студентов по результатам сессии – ниже. Это свидетельствует не только о лучшей адаптации, но и о более высокой начальной подготовке по профильным дисциплинам. На II курсе эти различия нивелируются, что можно объяснить, в частности, более высоким отсеивом слабо успевающих студентов из контрольной группы. При защите дипломных проектов также выше получают оценки студенты из экспериментальной группы. Эти данные мониторинга свидетельствуют о высокой профессиональной компетентности выпускников учебных заведений МЦАДО и, соответственно, об удачно построенной форме взаимодействия «школа-вуз».

Довузовская подготовка не только помогает при профориентации, при поступлении в вуз, но способствует лучшей адаптации к учебному процессу и студенческой жизни.

Не секрет, что обучение в средней школе и вузе имеет существенные различия. В вузе основное внимание уделяется самостоятельной работе; это ново для вчерашних школьников, привыкших, что учитель дает полный объем материала, всегда контролируя процесс освоения учебной дисциплины. Подавляющее число студентов (68% респондентов) отметили, что именно довузовская подготовка в МЦАДО помогла лучшей адаптации к новым для них формам получения знаний. Но 8% тех, кому не помогла, и 17% тех, кто затруднился ответить, свидетельствуют о необходимости решения проблем, связанных с поступлением в вуз и выбором будущих специальностей, комплексно и системно.

По мнению опытных педагогов из школ МЦАДО, в семьях многих школьников не сумели создать атмо-

сферу, мотивирующую детей к учебе. Многие могут сделать учебные заведения для разумной мотивации учащихся. Эта роль, с позиции вуза, нуждающегося в хорошем студенческом пополнении, не должна сводиться к рассказу о специальностях, экскурсиях, встречах с вузовской администрацией. Важно привить интерес к учебе, сделать приобретение знаний насущной потребностью.

Обучение в вузе – это не только освоение новых знаний по избранной специальности, но и интересная студенческая жизнь вне аудиторий. Из опрошенных 39% ожидают насыщенной студенческой жизни, а 33% хотят познакомиться с новыми интересными людьми, тем самым расширить свой кругозор и социальный опыт. Учащиеся школ, входящих в МЦАДО, т.е. будущие абитуриенты не только включены в подготовку к поступлению в вуз, но и участвуют во многих студенческих культурно-массовых мероприятиях, проводимых в университете.

Важной педагогической задачей является поддержка и развитие талантливых ребят. Эффективная инновационная форма индивидуальной работы с учащимися – исследовательская деятельность. В МАДИ накоплен четырехлетний опыт руководства исследовательской работой школьников. 1,5% от принятых на I курс очного обучения принимали участие в проектной работе в школах и лицеях, входящих в МЦАДО. Примерно 1,3% опрошенных вспомнили о своем участии в тех или иных формах исследовательской работы в период довузовской подготовки. Такое участие пока нельзя назвать массовым, но именно привлечение школьников к активной научной деятельности способствует формированию устойчивого интереса к обучению.

В 2007 г. в лицее № 1550 состоялась XIII Научно-практическая конференция школ МЦАДО, где с различными докладами и стендовыми сообщениями выступили более 60 школьников. В работе нескольких секций («Автомобили», «Энергетика транспорта», «Информатика») приняли участие и учителя школ, и ведущие ученые университета. Например, такие доклады, как «Бронировка автомобилей МАУВАСН», «Использование системы GPS для организации дорожного движения», «Дизельные двигатели», свидетельствуют о неподдельном интересе старшеклассников к научно-исследовательской работе [3].

Интересен опыт Московского многопрофильного технического лицея № 1501, одного из двух базовых лицеев МЦАДО, где практически все учащиеся старших классов охвачены работой над проектами, а руководителями проектов являются преподаватели трех вузов: МГТУ «Станкин», МАДИ (ГТУ) и МГТУ им. Н. Баумана. В 2004/05 учебном году среди 117 одиннадцатиклассников этого лицея, участвовавших в выполнении проектных работ, был проведен социологический опрос (см. таблицу).

Какую пользу принесло вам занятие

«Согласившись на ЕГЭ,.. мы отказываемся от поиска ... одаренных людей, принуждаем учащихся к выполнению чисто формальных процедур и правил,

исследовательской деятельностью?

<i>Варианты ответа (можно выбрать несколько вариантов)</i>	<i>%</i>
Расширило диапазон знаний	97
Помогло освоить технологию составления тезисов докладов и презентаций	96
Научило работать с литературой, выбирая материал по заданной теме	95
Сформировало умение анализировать научный материал	94
В процессе работы научило формировать собственное суждение	85
Помогло освоить технологию составления научных отчетов	82
Дало первый опыт ведения научной дискуссии	78
Выработало самооценку	59
Способствовало приобретению умения ориентироваться в жизни	57
Облегчило выбор будущей профессии	50

Анализируя таблицу, мы видим, что предложенная совокупность вариантов ответов характеризует в значительной степени представления выпускников школы о своих возможностях. Без приобщения старшеклассников и студентов-первокурсников к активной научной деятельности техническое образование сегодня невозможно.

Использование традиционных форм наряду с разумными инновациями позволяет сгладить разрыв в образовательном процессе, способствует лучшей профориентации абитуриентов и адаптации студентов на I курсе. Немаловажен экономический аспект рассматриваемой проблемы. В нашей стране декларируется бесплатное полное среднее образование, но этот принцип не всегда соблюдается. При этом родители учащихся, вносящие ту или иную плату, оказываются в ряде случаев в положении, когда у них нет выбора. С другой стороны, одним из тезисов Программы модернизации российского образования является отыскание дополнительных источников финансирования. При легальных платных дополнительных образовательных услугах у родителей есть выбор, куда вкладывать деньги за подготовку своего ребенка, что вполне соответствует принципам рыночной экономики.

И наконец, о правовой и нормативной базе. По нашему мнению, не все происходящие и обсуждаемые изменения в ней способствуют решению проблемы, например, 6 лет продолжается так называемый эксперимент по внедрению ЕГЭ. Обсуждение промежуточных итогов этого эксперимента в педагогической литературе и СМИ дало широкий спектр суждений, в том числе и резко отрицательных. Теперь этот экзамен с 2009 г. становится по закону обязательным.

Но даже поверхностный анализ показывает, что проведение единого экзамена противоречит принятым ранее положениям о профильном обучении, об индивидуальных образовательных траекториях, которые уже начали претворяться в жизнь.

искусственно придуманных чиновниками от образования. ЕГЭ закладывает бомбу под самое важное в образовательной системе – тягу детей к знаниям» [4].

Такова позиция доктора политических наук, заместителя председателя Комитета по образованию и науке Государственной Думы РФ *А.Г. Чернышова*.

*
* *
*

Учитывая все возможности в рамках дополнительного образования, довузовская подготовка в новых социальных реалиях может и должна стать своеобразным мостом, соединяющим среднее и высшее образование.

Литература

1. *Садовничий В.А.* О национальной доктрине образования Российской Федерации // *Материалы Всерос. сов. работников образования*, Москва, Кремль, 14-15 января 2000 г., с. 32.

2. Реформа высшей школы: предмет, задачи, ориентиры (Доклад в рамках проекта «Образование» НБФ «Экспертный институт») // *Общество и экономика*, 2007 г, №1, с.65–101.

3. XIII Научно-практическая конференция школ МЦАДО // *Программа и тезисы докладов 28 марта 2007. М., МАДИ (ГТУ), 2007.*

4. *Чернышов А.Г.* Образование как политическая проблема России // *Свободная мысль*, 2007 г., № 3, с. 73-85.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ

*О.В. Щупленков, ст. преподаватель
Ставропольского гос. пединститута*

Как убеждает анализ источников, воспитательная работа в кадетских корпусах и военных училищах, существовавших в период эмиграции в Русском Зарубежье, была ориентирована на пробуждение у каждого стремления пройти свой жизненный путь во имя Родины, под знаком «доблести, добра и красоты». В силу этого патриотическое воспитание стремилось:

- обострить восприятие Родины;
- сформировать готовность честно служить ей, сохраняя верность всегда, при всех обстоятельствах и до конца;
- взрастить в душах идею общеславянской солидарности, славянского братства;
- внушить, что главное начало – любовь к Родине и главная цель – счастье Родины, и это есть счастье каждого кадета [1].

В 1930-е годы уставы прежней российской императорской армии продолжали оставаться образцом для эмигрантских воинских формирований [2]. «Нашими отцами была нам передана миссия ... для оправдания нашего существования за рубежом: сохранить религию и национальный дух и вернуть их в освобожденную Россию <...> Учившиеся в кадетских корпусах относятся к той группе эмиграции, которая получила на хранение больше всех других в рассеянии сущих, так как, обучаясь в закрытом учебном заведении, они в течение всего учебного года круглосуточно находились в сугубо русской обстановке, впитывая в себя те идеалы, с которыми наши отцы покинули Россию» [3].

Понимание патриотизма в эмиграции имеет особенность, которую точно подметил *И. Аксаков*: «Время и обстоятельства требуют от нас патриотизма иного качества, нежели в прежние годы народных бед-

ствий <...> Надо уметь стоять за Россию не только головами (как на войне), но и головою, т.е. пониманием происходящего, против невидимых и неосязаемых недругов <...> Для патриотизма важны не только воинские подвиги, но подвиги духа» [4].

Естественно, что новая социокультурная и политическая ситуация, в которой оказались военные учебные заведения в эмиграции, сказалась на содержании образовательного и воспитательного процессов. Но и на чужой земле им удалось сохранить прежний уклад жизни, цели воспитания и обучения, создать уголок русской земли и «производить на всех русских... глубокое и даже потрясающее впечатление, как *видение* из доброго старого времени, когда национальная Россия процветала во славе и благоденствии» [5].

Главные задачи патриотического воспитания в кадетских корпусах и военных училищах Российского Зарубежья:

усвоение содержания таких фундаментальных понятий, как «отечество», «патриот», «честь», «воинский долг»;

воспитание уважения к орденам и медалям; воспитание честности, мужества, гордости за Россию;

развитие ответственности за выполнения воинского долга;

формирование «русского духовного характера», обогащение личности важнейшими духовными ценностями.

В дореволюционной России, поступая в кадетский корпус, молодежь начинала тот путь, который приводил её к избранной цели – военное училище и полк. Но у кадет в Зарубежье положение было другим: у

них не было ни училища, ни полка, ни самой России. Был только корпус, и «только на нем сосредоточивалась вся любовь к потерянной Родине» [6].

На протяжении 1920-х годов личный состав кадетских корпусов и военных училищ постепенно втягивался в социально-политическую жизнь стран проживания и все больше отдалялся от военно-учебных заведений. Однако многие из выпускников впоследствии приходили в свои бывшие казармы, чтобы «отдохнуть душой и телом, надевши военную форму, чтобы хоть на несколько дней почувствовать себя офицером, а не рабочим» [7].

К тому же казарма военно-учебных заведений стала своего рода культурным центром русских общин, вокруг которого формировалась жизнь российской эмиграции. «Кадетский корпус, конечно, прежде всего реальная школа с интернатом, но в то же время это непременно и родной дом» [8].

Необходимость усиления внимания к патриотическому воспитанию в условиях Российского Зарубежья была вызвана взаимосвязанными объективными и субъективными факторами, а именно:

- угрозой денационализации русской молодежи в инокультурной обстановке;
- высокой потребностью в деятельном сохранении и поддержании особой социально-психологической, языковой и культурной национальной среды.

Проведенный анализ позволил выделить также ряд моментов, среди которых наиболее важны:

- сочетание национального и общечеловеческого в патриотическом воспитании, что предотвратило перерождение патриотизма в национализм и фашизм (это происходило в некоторых русских националистических организациях эмиграции);
- опора на традиции, принципы, методы и формы патриотического воспитания, сложившиеся в дореволюционной военной школе;
- использование достижений философской, педагогической и военной наук не только российской эмиграции, но и стран проживания;
- целенаправленная организация воспитательно-патриотической, социально-педагогической среды, включающей предметно-эстетическую и межличностную области жизнедеятельности учебного заведения.

Решение проблем национального и патриотического воспитания шло по нескольким направлениям. Прежде всего процесс обучения строился на достижениях отечественной педагогической мысли, что предполагало наглядность, связь с жизнью и базировалось на **школьных программах 1915 г.** (введенных в связи с задуманным графом Игнатьевым реформированием русской школы, усилением национальной направленности образовательного процесса), а также на **разнообразной внеучебной деятельности**. В эмиграции, в кадетских корпусах и военных училищах выделялись такие направления патриотической работы, как ■ пра-

вославное, ■ мемориальное, ■ воспитание на воинских традициях, ■ художественно-творческое, ■ историко-просветительское, которые имели свою воспитательную специфику по сравнению с гражданскими учебными заведениями.

При православном воспитании первостепенное значение придавалось «не обрядности, но разъяснению духовной сущности религии, т.е. миссионерской работе» [11], подчеркивалась будущая роль военных священников. Об этом писал протопресвитер Русской армии генерала Врангеля *Г. Шавельский* [12].

*
* *

Сложившиеся в Зарубежье формы и средства патриотического воспитания, их тесная взаимосвязь с лучшими достижениями дореволюционной военной школы оказываются востребованными и в современной России. Но усиление патриотической направленности современного военного образования произойдет только при условии синтезирования лучших достижений дореволюционной, советской и эмигрантской воспитательных систем. Использование накопленного опыта при формировании патриотизма важно для воссоздания системы кадетских корпусов. Сегодня их в стране более 50-ти, не считая специализированные классы. Почти за 10 лет существования кадетского движения не появилось еще единого стандарта, и в этом неocenимую помощь может оказать использование проверенных средств патриотического воспитания, существовавших в кадетских корпусах как дореволюционной России, так и Российского Зарубежья.

Усиление патриотической доминанты в российском обществе напрямую связано с повышением статуса российского офицера как преданного Отчизне, глубоко профессионального и высоко культурного человека. Это требует от современного военного образования усиления гуманистической и гуманитарной составляющих, расширения содержания специальных и общеобразовательных предметов за счет знаний из области русской художественной культуры, более глубокого освоения общей и военной истории.

Перспективным для патриотического воспитания нам представляется развитие мемориального направления, заключающегося в сборе материала, посвященного истории учебных заведений, расширении музейной деятельности внутри военных училищ, выпуске Книг памяти, созданий мемориалов погибшим.

Так как патриотическое воспитание является частью духовно-нравственного, то одна из его приоритетных задач – развитие духовной культуры курсантов и воспитанников военно-учебных заведений. Впервые, это восстановление традиционной для России связи между армией и православием. В современной России это может стать важным фактором нравственного развития в ситуации всеобщей потери прежних ценностных ориентиров. Необходимо более тесное взаимодействие с представителями Русской Православной церкви, в перспективе – постройка или восстановление полковых храмов, что, например, входит

в ближайший план деятельности в Ессентукском педагогическом колледже, на территории которого расположена бывшая полковая церковь дореволюционного Кавалерийского полка, в советский период превращенная в клуб.

Важной формой работы является беседа православного священника, разъясняющего кадетам их патриотический и христианский долг по защите Отечества. Подобные беседы уже проводятся еженедельно в кадетском классе Ессентукского колледжа в соответствии с заветами русского эмигранта, протоиерея Востокова, который выделял основные компоненты процесса религиозно-патриотического воспитания молодого поколения:

участие воспитанников в литургии;

усвоение примеров русских святых, «бывших не только молитвенниками, но и мудрыми строителями Отечества» [14].

Кроме того, необходимо введение обязательным компонентом базового допризывного образования специальных курсов «Основы духовно-нравственного и патриотического воспитания», «Исторический опыт духовно-нравственного воспитания в военной школе России». В учебных программах по гуманитарным наукам необходимо больше уделять внимания этическим проблемам, разъяснению основных положений кодекса офицерской чести, лучших воинских традиций и ритуалов, на которых воспитывался офицерский корпус России.

Не утрачивает своего значения и такое важное условие патриотического воспитания как **целенаправленная организация социально-педагогической среды**, которая традиционно включает в себя эстетизацию предметной среды силами самих воспитанников и курсантов. Кроме того, в современных условиях организация социально-педагогической среды должна включать в себя воспитательно-патриотическую работу не только с кадетами и студентами, но и с их семьями (в форме бесед, совместных культурных мероприятий), а также создание вокруг подобных учебных заведений культурно-образовательного пространства,

как это было в военном образовании Российского Зарубежья.

Комплексное использование этих направлений, форм и средств патриотического воспитания при условии соединения их с современными достижениями военной и педагогической научной мысли позволит продолжить лучшие многовековые традиции российских офицеров.

1. *Андрюшин И.В.* Становление и развитие системы воспитательной работы в кадетских классах: Дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2001.

2. ГАРФ, Ф.5826, Оп. 1, Д. 7.

3. Кадетская переключка: Орган русской национально-патриотической мысли // Периодический журнал Объединения кадет российских кадетских корпусов за рубежом. Нью-Йорк, 1977, № 18.

4. *Киряшов Н.И.* Социально-педагогические проблемы теории и практики комплексного подхода к воспитанию в военных коллективах. М.: ВПА, 1980.

5. Седьмая кадетская памятка, юбилейная. Нью-Йорк, 1997.

6. *Забелин С.Н.* Кадетские корпуса за рубежом // Бомбардир, 1995, №1.

7. *Каратеев М.* Белогвардейцы на Балканах (Воспоминания белого офицера). Буэнос-Айрес, 1977.

8. Кадетские корпуса за рубежом. 1920–45 гг. Нью-Йорк: Издание «Объединения кадет российских зарубежных кадетских корпусов», 1970, с. 127.

9. Там же, с. 338.

10. Там же, с. 320.

11. *Осипов А.* Армия и религия // Часовой, 1964, с. 8-14.

12. *Шавельский Г.* Воспоминания последнего протопресвитера Русской Армии и Флота. Нью-Йорк, 1954.

13. ГАРФ, Ф.5826, Оп. 1, Д. 30.

14. Бюллетень Педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. Прага, 1923, № 2.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ГОСТЕПРИИМСТВА В АВСТРАЛИЙСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Л.А. Насырова (Российская)

Образование в Австралии отличает высокое качество преподавания, тесный контакт между студентами и профессорами, акцент на научные исследования.

Австралия по праву гордится разветвленной системой государственных учебных заведений среднего профессионального образования *TAFE (Technical and Further Education)*. Они обычно фигурируют под названием колледжей или институтов.

Исторически сложилось, что австралийская система образования создавалась по образцу британской, и такой она остается по сегодняшний день. В стране с 20-миллионным населением действует 40 университетов, больше 350 колледжей, сотни государственных и частных средних школ. По уровню образования населения Австралия занимает третье место в списке стран – членов Организации экономического развития и сотрудничества. Австралийские школы предъявляют разные требования к иностранцам, желающим в них учиться. Чем выше престиж школы, тем эти требования жестче. В основном они сводятся к владению английским языком (в старших классах), хорошим оценкам за предыдущие годы учебы и (иногда) спортивными достижениями. В лучшие школы существует конкурс. Наряду с государственными действует 950 частных школ. При многих из них есть пансионаты, и именно в частных школах-пансионатах обучается большинство детей-иностранцев.

Кроме обычных, в стране действует 35 международных средних школ (как государственных, так и частных), работающих по программе *International Baccalaureate (IB)*. Плюсы обучения по системе *IB* очевидны: аттестат международного образца позволяет поступать в высшие учебные заведения не только Австралии, но и Великобритании, США, стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

Самыми дорогостоящими считаются программы подготовки специалистов гостиничной индустрии, но часто это объясняется тем, что в общую стоимость включена оплата проживания и питания – студенты живут в тех же отелях, где проходят практику, а она порой занимает половину учебного времени. Программа профессиональной подготовки делится на этапы, по окончании каждого из которых студент получает соответствующий документ:

- профессиональный сертификат I-IV степени,
- профессиональный диплом (*Diploma*),
- диплом повышенного уровня (*Advanced Diploma*).

На первых двух этапах (*Certificate I u Certificate II*) срок обучения в зависимости от специальности длится от 3 до 40 недель; на двух последующих (*Certificate*

III u Certificate IV) – от 20 до 40 недель; на завершающих – 1-2 или 2-3 года. По желанию самого студента обучение может быть завершено после каждого из этапов: полученный документ уже дает ему право искать работу по специальности. Разумеется, трехнедельная подготовка в рамках сертификата I Степени вряд ли дает основание претендовать на действительно квалифицированный труд. Зато прохождение полного цикла программ *TAFE* – это уже серьезная заявка на профессионализм.

Одним из таких учебных заведений является Международный колледж гостиничного менеджмента. Он единственный за пределами Европы, который может предложить диплом Швейцарской ассоциации отелей. (Ассоциация, основанная в 1882 г., одно из лучших объединений отелей в мире, старейшая и лидирующая организация в этой области.) Международный колледж гостиничного менеджмента успешно функционирует уже 13 лет; студентов из 70 стран мира привлекает возможность получить диплом, имеющий международное признание. Созданный при поддержке правительства штата Южная Австралия и Швейцарской ассоциации отелей (*Swiss Hotel Association — SHA*), колледж, в свою очередь, является одним из основателей Ассоциации австралийских школ гостиничного менеджмента.

Программа строится по традиционному образцу лучших швейцарских школ гостиничного и туристического бизнеса, где предусмотрено чередование учебного и трудового семестров. В конце первого семестра студенты получают сертификат, позволяющий работать по данной профессии; в конце третьего семестра – диплом; по окончании шестого семестра у студентов есть возможность получить диплом швейцарского образца; заканчивая седьмой семестр – получают степень бакалавра и, как результат, специальность, по которой работают в течение последнего трудового семестра, выбирая место из списка отелей – партнеров колледжа.

Таким образом, всего за четыре года студенты колледжа получают международный диплом и рекомендации от работодателей, что значительно расширяет возможности последующего трудоустройства. Выпускники *ICNM* работают в Швейцарии, Франции, Германии, Великобритании, Канаде, США, Бразилии, Арабских Эмиратах и других странах. Студенты, желающие продолжить образование и свой карьерный рост, могут получить степень магистра по специальности «Гостиничный менеджмент» в университете Южной Австралии, других университетах – партнерах колледжа.

При подготовке материалов для публикации в журнале и приложении к журналу редакция просит авторов учитывать следующие требования, предъявляемые к содержанию и оформлению статей:

1. Структура статьи

1.1. Заголовок на русском языке.

1.2. Сведения об авторах, которые должны включать: фамилию, имя, отчество (полностью), место работы, должность, ученое звание, ученую степень; адрес (почтовый индекс, город, улица, номер дома).

1.3. Краткая аннотация на русском языке. Объем аннотации – до десяти строк.

1.4. Введение (состояние проблемы, обзор работ в рассматриваемой области, цель исследования).

1.5. Материал и методы исследования.

1.6. Результаты исследования.

1.7. Выводы.

1.8. Список литературы. Ссылка на литературный источник в тексте статьи представляет собой ее порядковый номер в списке, заключенный в квадратные скобки. Литературный источник в списке должен содержать: фамилию, и.о. автора (авторов), название книги (журнала, статьи, диссертации), место издания, издательство, год выхода в свет, номера страниц, на которых рассматривается обсуждаемая проблема.

2. Требования к оформлению материалов

2.1. При наборе текста на компьютере (предпочтительный вариант):

2.1.1. Набор текста необходимо производить на IBM-совместимом компьютере в стандартном текстовом формате (MS WORD 5.0 и выше).

2.1.2. Текст при необходимости должен содержать выделения (курсив, полужирный и пр.).

2.1.3. Заголовки и текст набираются с отступом слева (красных строк) строчными буквами.

2.1.4. Абзацы отделяют друг от друга пустой строкой.

2.1.5. Под формулу выделяется один абзац, содержащий ее номер (в соответствии с нумерацией формул в тексте статьи), заключенный в круглые скобки.

2.2.5. Иллюстрации предоставляются либо в виде цветных, либо в виде четких черно-белых фотографий с указанием номера и полного названия.

2.2.6. В цифровом виде иллюстрации предоставляются в черно-белом или цветном вариантах (с разрешением не менее 300 DPI) и представляются на одной дискете (или диске) вместе с текстом (предпочтительнее в формате TIF).

2.2.7. В редакцию присылается дискета со статьей (и иллюстрациями) и распечатка на принтере, которые автору не возвращаются. Статьи и материалы, поступившие в редакцию, не рецензируются.

Объем одной статьи: а) для журнала – не должен превышать десяти страниц машинописного текста; б) для приложения к журналу – до 15 страниц.

Статья должна быть подписана всеми авторами и снабжена контактными телефонами (факсом, почтовым адресом, адресом электронной почты) лиц, уполномоченных для последующей работы с научным и литературным редакторами.

Статьи, публикация которых приурочена к определенной дате, должны быть представлены в редакцию вместе с иллюстрациями и дискетой (дискон) за три месяца до выпуска издания в свет.

Адрес редакции: 109316, Москва, Волгоградский проспект, 43, МАСК, редакция «СПО» к. 229.

СВЕДЕНИЯ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ

Наименование полное (краткое)	Автономная некоммерческая организация «Редакция журнала «Среднее профессиональное образование» (АНО «Редакция журнала «СПО»)
ИНН\КПП	7722548913\772201001
Местонахождение	109316, г.Москва, Волгоградский проспект, д.43 тел. 177-82-04, 177-35-88
Банковские реквизиты	КБ «ВЕГА-БАНК» (ООО) г.Москва р/с 40703810200000000052 БИК 044552297 к/с 30101810900000000297

Редактор *Н.Г. Закалюкина*
Корректор *М.Н. Вахтурова*
Компьютерный набор и верстка *М.А. Рыженко*

Журнал издается при участии Московского автомобилестроительного колледжа.

Адрес редакции: 109316, Москва, Волгоградский пр., 43.
Автономная некоммерческая организация «Редакция журнала “Среднее профессиональное образование”»,
тел./факс: 177-35-88, 177-82-04.

Подписано в печать 10.08.2007. Тираж 3000 экз. Заказ №
Формат 60 x 90 1/8. Объем 9 печ. л. Уч.-изд. л. 12,6.

Отпечатано в типографии ЗАО «Миратос»
127521, Москва, ул. Октябрьская, 89.