

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

ФЕВРАЛЬ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****А.А. Скамницкий**, доктор пед. наук, профессор**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

П.Ф. Анисимов, проректор Российского государственного геологоразведочного университета, доктор экон. наук, профессор

О.И. Воленко, профессор Московского городского педагогического университета, доктор пед. наук

В.М. Демин, президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор

В.М. Жураковский, академик Российской академии образования, зав. кафедрой Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, доктор техн. наук, профессор

А.И. Иванов, профессор Московского городского педагогического университета, доктор пед. наук

В.Ф. Кривошеев, член-корреспондент Российской академии образования, доктор ист. наук

Е.А. Ливанова, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

И.А. Медведева, ректор Чувашского государственного института культуры и искусств, доктор пед. наук, профессор

И.П. Пастухова, доцент Московского городского педагогического университета, канд. пед. наук

А.Н. Рощин, сотрудник Института геохимии и аналитической химии им. В.И. Вернадского Российской академии наук, канд. пед. наук

В.В. Рябов, член-корреспондент Российской академии образования, президент Московского городского педагогического университета, доктор ист. наук, профессор

С.Ю. Сенатор, профессор Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук

Г.П. Скамницкая, профессор Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук

Ю.В. Шаронин, зам. директора Института текстильной и легкой промышленности Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, доктор пед. наук, профессор

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

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

Сайт: <http://www.portalspo.ru>

E-mail: redakciya_06@mail.ru

Содержание

Проблемы и перспективы		Научно-исследовательская работа	
Процессуальные и институциональные характеристики непрерывного образования – Л.В. Голуб 3 Система непрерывного профессионального образования в контексте единого образовательного пространства – С.В. Корсаков 7 Приоритеты сегодняшнего дня: развитие профессионального обучения кадров в столичной системе СПО – Е.А. Царькова 11 Опыт московского региона в формировании новой квалификационной структуры на рынке труда – О.Е. Станулевич 13 Перспективы развития системы дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании – Т.В. Михайлова, Р.В. Канбекова 16	Педагогическая технология: история дефиниции и ее контент – С.М. Геращенко 33 Социокультурная составляющая образовательного пространства – Т.А. Вельдяева 35		
Организационная работа		Научно-методическая работа	
Модель внешнего аудита как средство улучшения деятельности образовательной организации – Е.И. Педынина 19 Мониторинг и оценка формирования субъектной профессиональной позиции у студентов педагогического колледжа – Г.П. Скамницкая, О.П. Чозгиян 24 Особенности формирования и контентного наполнения электронной образовательной среды вуза – А.В. Рогова 30	Психолого-педагогический контент сценически-диалогового метода – Е.В. Невмержицкая 37 Применение метода проектов при обучении иностранному языку – Н.Г. Сергеева 43 Анализ глагольных ошибок в целях создания учебных пособий для студентов-иностранцев – И.И. Гадалина 45 Повышение квалификации учителя по целенаправленному развитию познавательных стратегий учащихся – А.И. Иванов, Е.М. Тишкина 49 Оценка и формирование духовного здоровья в системе коррекционного образования – К.А. Мартынов 52 Педагогические условия применения интегративного подхода в преподавании учебных дисциплин на основе информатики – Т.В. Бирюкова 55		
		Из истории образования	
		Развитие теории музыкального образования в России – И.Г. Новикова 57	
		Аннотации 60	

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

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.В. Голуб, доцент
Ростовского института
защиты предпринимателя,
канд. пед. наук*

Идея и концепции непрерывного профессионального образования являются феноменом чрезвычайно молодым, результатом и следствием развития общей теории непрерывного образования. Эта идея, получившая сегодня широкое распространение и признание, имеет достаточно продолжительную историю. Она связана прежде всего с гуманистическими взглядами мыслителей, философов, педагогов прошлого, их стремлением к такому устройству общества, когда в центр внимания попадает человек, личность, ее желания и устремления, способности и возможности. Непрерывное образование развивалось как педагогическая концепция, парадигма и как феномен практики. Актуальность такого образования является отражением реальных практических потребностей общественного развития, связанных с активными изменениями в духовно-нравственной, социальной, производственно-экономической сферах жизни общества.

Родоначальником современных представлений о непрерывном образовании можно считать *Я.А. Коменского*, который подчеркивает: «Лишь бы дать каждому возрасту делать то, к чему он способен, тогда всю жизнь человек будет иметь чему учиться, что делать, в чем преуспевать и откуда собирать плоды жизни».

В литературе выделяют несколько точек зрения, позиций, определяющих период зарождения идеи непрерывного образования и его сущности. Так, система непрерывного образования выступает как условие эффективной трудовой деятельности (*В.А. Жамин, В.Г. Онушкин, В.Н. Турченко* и др.), как проявление современного образа жизни (*А.Н. Владиславлев, Л.Н. Коган, Ф.Р. Филиппов* и др.), как фактор гармонизации свойств личности, достижения нового уровня профессиональной подготовки, мировоззрения, качественно нового отношения к миру (*Л.И. Анцыферова, Е.И. Степанова, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская* и др.).

В XX в. идеи непрерывного образования не только декларировались, но и проводились в жизнь. Общим для всех этих проектов являлось объединение общеобразовательных, средних и высших профессиональных учреждений в целостный институт с установлением между ними преемственных образовательных связей. Появлялись новые формы, типы и виды образовательных учреждений, в том числе и для образования взрослого населения и повышения квалификации работающих. Но до 60-х гг. проблема непрерывного образования не являлась предметом специальных теоретических исследований или целенаправленной практической работы.

Интерес к идее непрерывного образования начинает возрастать в связи с выраженным кризисом мировой системы образования, ее неспособностью идти в ногу с развитием общества. По статистическим данным,

ежегодно обновляется 5% теоретических и 20% профессиональных знаний инженеров и некоторых других специалистов.

Идея непрерывного образования развивалась прежде всего применительно к новым социально-экономическим и политическим условиям. В 50–60-е гг. XX в. начинается констатационная стадия развития современных концепций непрерывного образования, характеризующаяся осознанием того, что непрерывное образование отлично от сложившихся дискретных форм образования. Первоначально непрерывное образование рассматривается как проблема получения образования взрослыми и компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки. Доминирует практическая цель более эффективного участия человека в производстве и недооценивается гуманистическая цель развития личности. Ограниченность такого подхода была быстро осознана, и появляется вторая, более широкая точка зрения на непрерывное образование как систему, органично сочетающую профессиональное и общее образование взрослых. Цель такого образования – не только «приспособление» к профессии, но и основание для более успешной адаптации человека к жизни в постоянно меняющемся обществе.

В становлении современной концепции непрерывного образования большую роль играют различные международные организации и институты. В материалах ЮНЕСКО появляется термин «непрерывное образование» как основной принцип для дальнейших нововведений или реформ образования во всех странах мира. Была предложена трактовка, согласно которой непрерывное образование представляет собой деятельность, ориентированную на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение самостоятельно учиться и готовность к исполнению самых разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также – участие в социальном развитии в масштабах как страны, так и всего мира. В 1996 г. прошел Европейский год непрерывного образования, что помогло выявить уровень заинтересованности людей в такой системе и оценить степень их согласия с принципами выдвинутой концепции непрерывного образования. Основными признаками непрерывного образования названы следующие:

- охват образованием всей жизнедеятельности человека;
- интеграция «вертикальная» (предполагающая преемственность между отдельными этапами и разными уровнями образования) и «горизонтальная» (учитывающая взаимодействие и интеграцию одинаковых уровней образования);

- развитие и включение в целостную систему образования его внеинституциональных и неформальных форм, в том числе и создание альтернативных;
- связь общего и профессионального образования;
- большая открытость и гибкость образования, системы подготовки специалистов, разнообразие содержания, средств и методов обучения, а также времени и места обучения;
- возможность свободного выбора обучающимися содержания, форм, методов и сроков обучения;
- равноправная оценка и признание образования не по способам его получения, а по фактическому результату;
- наличие механизмов стимулирования и мотивации личности к учебе как со стороны материальных условий жизни общества, так и через влияние культуры, доминирующих в обществе духовно-нравственных ценностей.

Отечественная научная мысль активно включилась в разработку проблемы непрерывного профессионального образования только в семидесятых годах XX в. Первоначально идея непрерывного образования связывалась только с образованием взрослых и реализовывалась в рамках нескольких функций:

- **компенсаторной**, предоставляющей возможность наверстать упущенное на предшествующих этапах образования;
- **адаптирующей**, предполагающей повышение возможности успешного приспособления человека к постоянно меняющейся действительности;
- **развивающей**, предусматривающей непрерывное обогащение и развитие творческого потенциала личности.

Такие характеристики системы непрерывного образования, как целостность, преемственность, прогностичность, адаптивность, поступательность, плавность, интегративность и ряд других, нашли отражение в публикациях и монографиях *А.П. Владиславлева*, в работах *В.Г. Онушкина* и *Б.С. Гершунского*, *С.Г. Вершиловского*, в исследованиях *В.Н. Турченко*, *Ф.Г. Филиппова*, *А.А. Вербицкого*, *О.В. Долженко*, *Ю.Н. Кулюткина*, *Ч. Кунисевич*, *В.Г. Осипова*, *А.И. Пискунова*, *А.М. Новикова*, *С.Я. Батышева*, *Е.В. Ткаченко*, *В.В. Серикова* и др.

Непрерывная система образования нацелена на целостное развитие личности, повышение возможностей производственной и социальной адаптации в динамическом обществе, непосредственное практическое применение полученного нового знания, его поиск, открытие, самостоятельное обретение. Растущее осознание необходимости перехода к новой парадигме организации системы образования, новые представления о сущности, функциях непрерывного образования, его процессуальных и институциональных характеристиках влияют на дальнейшую разработку связанных с ним проблем.

К основным научным идеям общей концепции непрерывного образования можно отнести:

- расширение образовательного пространства и возможностей личностно развивающей модели

профессионального образования, ориентация на личность специалиста, развитие и реализация ее творческого потенциала, что позволяет создать оптимальные условия для инновационных процессов;

- фундаментализация профессионального образования как условие профессиональной гибкости, мобильности современного специалиста, его способности к самообразованию и профессиональному саморазвитию;
- системно-целостный подход к процессу становления и развития личности специалиста;
- взаимосвязь, взаимодействие и координация различных этапов профессиональной подготовки (от допрофессиональной подготовки до переподготовки и повышения квалификации) с учетом кадровых ориентаций региона;
- единство фундаментальной, теоретической и практической направленности процесса подготовки специалиста.

Термин «непрерывное образование» не имеет общепринятого определения. *Непрерывное образование* – это социально-педагогическая категория, выражающая идею поступательного развития образовательных потребностей человека в процессе естественно-исторического и социально-педагогического процесса. Непрерывное образование строится как стадийный и целостный процесс, обеспечивающий поступательное и всестороннее развитие творческого потенциала личности и обогащение ее духовного мира. Как социально-педагогическая категория непрерывное образование включает в себя следующие значения:

- 1) концептуальное, раскрывающее направленность развития образовательных потребностей личности;
- 2) организационное, описывающее непрерывное образование как систему, связывающую его звенья по вертикали и по горизонтали;
- 3) методологическое, принимающее его в качестве социально-педагогического принципа, который отражает подход к образованию как к социальному институту, реализующему современные общественные тенденции построения образования в виде целостной системы, которая направлена на развитие личности и выступает в качестве условия социального прогресса;
- 4) междисциплинарное, выражающее направленность интеграционных процессов на качественно новый уровень требований работодателя, преемственность содержания уровней образования, получающих окончательное организационное оформление в создании вариативных моделей непрерывного образования.

В современной парадигме понятие непрерывности образования рассматривается по следующим векторам развития:

- **личностный вектор** – познание личностью нового происходит постоянно, без относительно длительных перерывов;
- **образовательный вектор** – непрерывность в образовательном процессе выступает как харак-

теристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития на основе преемственности образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

- *организационно-структурный вектор* – непрерывность характеризует такую номенклатуру сети взаимосвязанных образовательных учреждений, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих в обществе в целом, в отдельном регионе, у конкретного человека.

В результате непрерывность образования обеспечивает возможность многомерного движения личности в культурно-образовательном пространстве и оптимальные условия для такого движения. Системообразующим фактором непрерывного образования выступает его целостность, глубокая интеграция всех подсистем и процессов. Сегодня понятие «непрерывное образование» отражает не только утвердившуюся в жизни реалию, но и идею о том, как изменить к лучшему сложившуюся образовательную практику, чтобы повысить ее социальную эффективность, т.е. сделать ее более соответствующей логике развития человека и его интересам на различных стадиях жизненного цикла.

Развитие структуры и содержания образования требует актуализации, обогащения понятийного аппарата, отражающего состояние педагогической науки и способствующего ее дальнейшему развитию, обновлению теоретических положений и концепций. Существенное влияние на развитие понятийного аппарата оказывают интеграционные процессы, свойственные как теории, так и практике образования. Прежде всего это касается интеграции основ таких наук, как педагогика, психология, социология, физиология, этика, право, экономика и др., что проявляется во взаимопроникновении на единой методологической основе собственно педагогических знаний в культурологические, социологические, экономические и другие отрасли знаний.

Полисемия терминов и неоднозначность понятий тормозит развитие инновационных процессов, лишает исследователей надежного аппарата для исследований, вызывает трудности в обосновании новых педагогических систем, в разработке механизмов их проектирования и практической реализации. Педагогический понятийный аппарат достаточно насыщен, но есть трудности в выявлении и обосновании сопряженности понятий, характеризующих концептуализацию и моделирование основ непрерывного образования.

Ведущие принципы непрерывного образования:

- *принцип многоуровневости* – предполагает интеграцию (преемственность) уровней образования в различных формах;
- *принцип дополнительности образования* – реализуется через сеть дополнительных услуг и обра-

зовательных учреждений различной направленности;

- *принцип маневренности* – подразумевает возможность расширения, углубления и освоения новых образовательных программ по мере социально-экономического развития общества и развития личности;
- *принцип преемственности и согласования образовательных программ* – позволяет создать единое образовательное пространство.

Феномен непрерывного образования имеет интегративную научную базу, включающую следующие компоненты.

1. Философская база и общенаучные категории, отражающие процессы развития познания, мышления. С их помощью разрабатываются концептуальные и методологические принципы теории непрерывного образования. В философии под непрерывностью понимается целостность процесса, состоящего из отдельных дискретно идущих стадий. Создание развивающей социально-культурной среды на основе философских категорий способствует интенсификации, интеграции, оптимизации условий для эффективности непрерывного образования.
2. Профессионально-педагогическая база и категории конкретных научных дисциплин (педагогики общеобразовательной школы, педагогики высшей школы, профессиональной педагогики, социологии, психологии, физиологии, экономических и технических наук). Они определяют закономерности, принципы и технологии взаимодействия всех компонентов процесса образования, интеллектуального, физического и нравственного развития, социализации личности, параметры и условия конструирования и функционирования интенсивных технологий образования.
3. Технологическая (методическая) база, определяющая процесс реализации частных теорий проектирования интенсивных систем (интегративных, модульных, кибернетических и пр.), а также включающая методы, способы, средства и приемы их внедрения в педагогическую практику.

Сегодня сложились научные школы, изучающие феномен непрерывного образования, его психолого-педагогические основы, методологию, опыт теоретического проектирования и практической апробации его вариативных моделей. Изменяется структура государственного и общественного запроса к системе образования – от подготовки социального функционара к обеспечению разносторонне развитой личности, способной к самоопределению в современной социокультурной ситуации. Целью современного профессионального образования является формирование личности, обладающей как системой интегрированных знаний об окружающем мире, так и системой знаний, навыков, умений, способностей, профессиональных и личностных компетенций.

Обществу будущего требуются люди творческие, с глобальным мышлением, умеющие налаживать международные, профессиональные и культурные контакты, обладающие высоким уровнем развития социальной и культурной компетенций, умеющие позитивно разрешать конфликтные ситуации. Именно поэтому в качестве научной основы подготовки такого специалиста избран компетентностный подход, где *компетентность* рассматривается как совокупность сформированных у выпускников профессиональных учебных заведений взаимосвязанных, взаимообусловленных личностных и профессиональных качеств, проявленных в условиях практической профессиональной деятельности.

Одновременно в системе образования сложился и продолжает накапливаться внутренний потенциал развития: растет количество новых педагогических концепций, разрабатываются и издаются новые учебники, формируются и отрабатываются новые модели образовательных учреждений, интенсивно идет процесс переосмысления ценностных ориентаций в образовании. Стремление решить поставленные задачи с учетом имеющегося опыта профессионально-педагогической преобразующей деятельности отражается, например, в создании программ целенаправленного развития вариативных моделей непрерывного профессионального образования, которые начинают выступать как средство изменения социальной жизни.

Теоретическими основами и актуальными теоретико-методологическими проблемами непрерывного образования являются выбор и обоснование системы понятий и теоретических принципов, определение концептуальных основ проектируемых структур и моделей непрерывного образования, системы методов и технологий научно-педагогической деятельности, определение содержания преемственных образовательных программ и возможностей междисциплинарной и межуровневой интеграции, оптимальное использование новых педагогических технологий и др.

Стратегии общественного развития в современном мире определяются социальными, экономическими и культурными особенностями стран и мировыми тенденциями.

Глобализация, развитие и распространение новых средств коммуникаций и наукоемких технологий, меняющаяся природа труда и рынка занятости, актуальность проблемы старения общества, рост его этнического разнообразия формируют контекст, в котором знания и профессиональные навыки приобретают все более значимую роль. Постоянное обновление профессиональной и общей культуры, навыков практической деятельности граждан на протяжении всей их жизни становится необходимостью. Образовательная политика, основанная на концепции непрерывного образования, призвана содействовать развитию общества знаний. Такое общество предоставляет не только равные возможности, открытый доступ к образованию для всех категорий граждан, но также поощряет их к непрерывным образовательным практикам с использованием возможностей формального, неформального и информального образования на протяжении всей жизни.

Разработка и реализация стратегии непрерывного образования на национальном уровне может рассматриваться как основа долгосрочного личностного, социального и экономического развития. Опыт зарубежных стран показывает, что инвестиции в развитие непрерывного образования способствуют решению значительной части проблем общественного развития, снижению социальной напряженности, преодолению маргинализации социально уязвимых слоев населения, а также препятствуют распространению социального неравенства. В более широком контексте комплексные стратегии непрерывного образования способствуют становлению национальной инновационной экономики, основанной на знаниях.

В современном обществе образование стало одной из важнейших сфер человеческой деятельности. От его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. А наиболее ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и способов деятельности, принятию нестандартных решений.

Сейчас все больше осознаются ограниченность и опасность дальнейшего развития человечества преимущественно посредством экономического роста и увеличения технического и технологического могущества. Человек силен знаниями и техническими возможностями, но главное в том, куда они направлены. В формировании человека значимы не только знания, умения и инновационные технологии, но и те базовые ценности, которые являются системообразующим ядром человеческой целостности.

Гуманитарное развитие общества и личности нельзя представить без гуманизации образования. Она предполагает не просто усиленное преподавание гуманитарных дисциплин. Эрудиция не заменит органического принятия ценностей, лежащих в основе гуманитарности. Образование — это формирование и саморазвитие человека в соответствии с некоторым образом, идеалом. Такой идеал является концентрированным выражением мировоззрения, доминирующего в той или иной культуре.

С позиций новых приоритетов, связанных с укреплением человеческого ресурса страны, актуализируется парадигма непрерывного образования, которую следует рассматривать в качестве универсального компонента профессиональной подготовки любого специалиста, предполагающего приоритет духовно-нравственных ценностей, овладение знаниями и умениями позитивно влиять на гармонизацию отношений в социуме в рамках своей профессиональной деятельности.

Анализ исследований и образовательной практики последнего десятилетия позволяет выделить в профессиональном развитии специалиста два аспекта: один связан с саморазвитием личности, другой — с освоением индивидом конкретной системы социально-профессиональной практики. При этом фундаментом становления и развития будущего специалиста становится его адаптация к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям, особенностям профессио-

нальной среды, а также его личностная и профессиональная компетентность, позволяющая эффективно функционировать в профессиональном социуме.

Следовательно, нравственно-личностные и собственно профессиональные характеристики — это компоненты, дополняющие друг друга в процессе профессионального становления специалиста и его дальнейшего развития. Совокупность таких качеств личности создает условия для реализации специалистом разных социальных ролей в профессиональной деятельности при наличии высокого уровня общекультурной, социальной, коммуникативной компетентности и профессиональной культуры.

Нынешние реалии требуют новых подходов к системе образования. В работах *О.С. Анисимова, А.Г. Асмолова, А.Б. Баранова, Б.С. Гершунского, В.П. Зинченко, Л.Ф. Колесникова, И.С. Кона, В.Т. Пуляева, В.Н. Сагатовского, В.Н. Турченко, Н.А. Хроменкова* и других представителей научного сообщества можно найти глубокий философско-культурологический анализ человеческих оснований социального бытия, форм гуманитарного познания, обоснование путей гуманитарного развития общества, в том числе с помощью непрерывного образования. Интегративный подход как методологическое основание непрерывного образования позволяет охватить все структуры и инфраструктуру образовательных комплексов, а также межличностные отношения, учебно-воспитательный процесс, содержание образовательных программ и курсов, научно-исследовательскую деятельность, социальную и предметную среду, быт, досуг, стиль управления. Только в этом случае

можно рассчитывать на эффективность непрерывного образования и воспроизводство профессионального потенциала общества, развитие у молодежи нравственной восприимчивости и разборчивости, а также формирование взглядов, на основе которых студенты могли бы выработать собственную систему убеждений и направляющих устоев.

Литература

1. *Берулава Г.А.* Новые технологии — будущее образования // Профессиональное образование. Столица. 2012. № 2.
2. *Данилюк А.Я.* Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000.
3. *Голуб Л.В.* Инновационное развитие непрерывного профессионального образования региона: монография. Ростов н/Д: АкадемЛит, 2011.
4. *Голуб Л.В.* Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. 2001. № 3.
5. *Голуб Л.В., Крыгина Т.Н.* Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки специалистов в условиях непрерывного образования. Ростов н/Д, 2006.
6. *Голуб Л.В., Иванова И.В.* Педагогические проблемы развития профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 1.
7. *Голуб Л.В.* Управление развитием непрерывного профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2008. № 5.

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*С.В. Корсаков, директор
Колледжа архитектуры
и строительства № 7,
канд. пед. наук (г. Москва)*

Роль российского образования на современном этапе согласно Концепции его модернизации определяется задачами формирования демократического и правового государства, перехода к рыночной экономике, преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития.

В этой связи образование в его неразрывной органической связи с наукой становится мощной движущей силой динамичного развития общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой. По мнению ученых и экспертов в области обновления содержания образования, именно модернизация образования должна привести к достижению его нового качества, которое определяется прежде всего соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни страны.

Происходящие изменения выдвигают высокие требования ко всем ступеням профессионального образования, к качеству подготовки специалистов. Сегодня именно профессиональное образование является главным стратегическим фактором социально-экономического, интеллектуального и духовного развития российского общества.

Как показывает педагогическая практика, любое новшество в процессе обучения приводит к существенным изменениям в планировании и организации учебного процесса, поэтому нужен не отдельный метод или средство обучения, а целостная система организации учебного процесса: совокупность методов, средств и форм организации обучения, способствующих сохранению непрерывности и преемственности обучения. Только система организации учебного процесса, основанная на принципах преемственности, непрерывности

и систематичности, позволит на всех уровнях образования готовить к будущей профессиональной деятельности специалистов нового типа, которые владеют способами преобразования накопленных знаний, способны к оперативному поиску информации для принятия оптимального решения, обладают не только высоким уровнем общеобразовательной или профессиональной подготовки, но и конкурентоспособностью [1].

Под профессиональным образованием традиционно понимают «результат профессионального обучения и воспитания человека, профессионального становления и развития личности» [3].

Профессиональное образование в России существует более 300 лет, со времен Петра I. На каждом этапе развития перед системой образования ставились различные задачи. Сегодня эти задачи затрагивают не только вопросы обеспечения рынка труда компетентными специалистами, но и перспективы для профессионального роста и развития личности.

В России в настоящий момент существует четыре уровня профессионального образования.

1. **Начальное профессиональное образование (НПО)** – система, процесс и результат обучения и воспитания, обеспечивающие получение учащимися соответствующих данному уровню образования профессии и уровня квалификации. Начальное профессиональное образование имеет целью подготовку работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе общего основного и среднего образования. Оно может быть получено в профессиональных училищах или лицеях данного уровня.
2. **Среднее профессиональное образование (СПО)** имеет целью подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Оно может быть получено в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (техникумах, колледжах) или на первой ступени вузов.
3. **Высшее профессиональное образование (ВПО)** – верхний уровень профессионального образования, следующий после среднего общего или профессионального образования в трехуровневой системе и включающий в себя совокупность систематизированных знаний и практических навыков, которые позволяют решать теоретические и практические задачи по конкретному профилю. ВПО имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего общего, среднего профессионального образования. Его можно получить в учреждениях высшего профессионального образования (университетах, академиях, институтах). Лица, имеющие начальное и среднее профессиональное образование соответствующего профиля,

могут получать высшее профессиональное образование по сокращенным, ускоренным программам.

4. **Дополнительное профессиональное образование (ДПО)** – это обучение специалистов и рабочих кадров на базе начального, среднего, высшего, послевузовского образования в целях повышения их профессиональных знаний, совершенствования деловых качеств либо для переквалификации, что даст им возможность сменить сферу деятельности. Предназначение ДПО – компенсация объективных недостатков и упущений предшествующей профессиональной подготовки, пополнение (интеграция) знаний в связи с новыми достижениями науки и техники, современными требованиями к профессиям/специальностям.

В XXI в. концепция непрерывного образования на протяжении всей жизни (Life Long Learning) с широким использованием современных педагогических и информационных технологий, построенная на принципах всеохватности (многоуровневости), вариативности, инновационности, преемственности и персонализированности, трактуется как «всесторонне направленная обучающая деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью повышения уровня знаний, навыков и профессиональной компетенции» [6].

Следовательно, непрерывное профессиональное образование ориентировано прежде всего не на обогащение человека новыми знаниями, а на устойчивое сохранение его профессиональной компетентности на протяжении всей активной жизни.

Допрофессиональное обучение включает в себя профильные классы средней школы (ПКСШ) и с педагогической точки зрения обладает сложным и двойственным характером. Это связано с его особенностями. Профильные классы являются окончательной ступенью средней общеобразовательной школы, с одной стороны, и подготовительным этапом при переходе на новую образовательную ступень – с другой. Единобразие и многообразие обучения в средней школе также подчеркивают ее двойственность. Именно поэтому особенно важно определить содержание образования и обеспечить его реализацию с учетом принципа преемственности, поскольку содержание и организация образования в средней школе может стать либо препятствием, либо стимулом для допрофессионального личностного развития обучающегося.

Объяснение этому кроется в следующем. Создание профильных классов на базе старшей ступени общего образования позволяет учитывать интересы, склонности, намерения ученика в отношении продолжения образования. Элементарные знания, умения и навыки, полученные в этот период, влияют на дальнейшее самоопределение и профессиональный выбор личности. Кроме того, на данном этапе формируется и профессиональная мотивация, которая поможет облегчить и сократить период адаптации к обучению на следующих его ступенях. «До тех пор, пока не будет ясен смысл дисциплины с точки зрения потребностей будущей профессиональной деятельности, того круга

задач, которые ее изучение поможет решить, нельзя ожидать творческой активности со стороны студентов», – утверждает *О.В. Долженко*. Действительно, от осознанности роли конкретного предмета в будущей профессиональной деятельности зависят и уровень знаний, и отношение к учебе, и желание самореализации в профессиональной деятельности.

В педагогической практике реализация Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования (2002) не смогла обеспечить необходимые механизмы преемственности [5]. Дело в том, что при реализации принципа преемственности на этой ступени обучения основное внимание, как правило, уделяется предметной и организационной составляющим профильного обучения. По мнению *С.Н. Рягина*, остаются не определенными метапредметные результаты профилизации, обеспечивающие преемственность, а также не ясна еще роль профилизации в подготовке выпускников школы для освоения программ высшего профессионального образования и обеспечения их преемственности в современных условиях [5]. Под метапредметными результатами понимается развитие метакогнитивных способностей и умений, другими словами, способности думать и способности учиться, что чрезвычайно актуально в связи с возросшей конкуренцией на рынке труда, породившей спрос на специалистов, способных воплощать творческие и инновационные идеи, умеющих приспосабливаться к новым условиям, быть профессионально мобильными.

Наблюдение и анализ функционирования профильных классов в различных регионах страны позволил выявить проблемы и обосновать приоритеты и направления развития допрофессионального обучения на современном этапе:

- создание условий для профессионально-личностного развития обучающихся;
- разработка и внедрение новых обучающих программ в комплексе с элективными курсами, мастер-классами, презентациями, которые способствуют предпрофильной и профильной подготовке обучающихся;
- внедрение инновационных методов и технологий;
- формирование мотивации через привлечение обучающихся к участию в днях открытых дверей, ярмарках профессий, экскурсиях по учреждениям профессионального образования и т.п.;
- диагностика и прогнозирование развития профессионально-личностных качеств обучающихся в целях своевременного устранения негативных явлений и усиления позитивных [1].

Современный период развития России четко обозначил необходимость обновления основных приоритетов в области образования в соответствии с мировыми тенденциями. Ведущие приоритеты образования нашли свое выражение в Концепции модернизации российского образования и в программах развития начального и среднего профессионального образования России.

НПО и СПО как составные части профессионального образования России выполняют актуальную зада-

чу кадрового обеспечения современного производства, науки и техники. Необходимость их модернизации определяется в Стратегии развития российского образования до 2020 года внутренними закономерностями развития профессионального образования и перспективными потребностями развития личности, общества и государства.

Перспективы развития социальной сферы требуют от специалиста начального/среднего звена новых профессиональных компетенций и личностных качеств, среди которых следует выделить системное мышление, экологическую, правовую, информационную, коммуникативную культуру, культуру предпринимательства, умение осознавать и предъявлять себя другим, способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, приобретению новых знаний, творческую активность и ответственность за выполненную работу.

Это обуславливает необходимость перехода системы НПО/СПО на реализацию модели опережающего образования, в основе которого лежит идея развития личности, развития самой системы профессионального образования на основе принципов системности, непрерывности и преемственности. Необходимо формировать у специалиста-выпускника готовность к освоению новых знаний, приобретению многофункциональных умений и обеспечивать его профессиональную мобильность и конкурентоспособность, отвечающую запросам современного и перспективного рынка труда. Поэтому сами учреждения НПО/СПО превращаются в центры профессиональных компетенций, связующее и ключевое звено в цепочке создания и диффузии профессиональных знаний. В этих условиях без перманентного повышения качества и эффективности работы системы начального и среднего профессионального образования, приведения ее в соответствие текущим и перспективным потребностям рынка труда сегодня невозможно обеспечить инновационное развитие и конкурентоспособность страны.

Образовательные программы учреждений начального профессионального образования, ориентированные на выпуск квалифицированных рабочих и служащих, отличает усиливающаяся преемственность с программами среднего профессионального образования. Как качественно определенный уровень системы профессионального образования СПО становится более доступным, массовым и практико-ориентированным. Весомыми преимуществами получения среднего профессионального образования по сравнению с высшим являются облегченные условия зачисления, более низкие требования при изучении общеобразовательных предметов, более короткие сроки обучения, возможность стажировки на профильных предприятиях, содействие в трудоустройстве выпускников и т.д. Кроме того, учреждения СПО предоставляют возможность получения наряду с основной специальностью дополнительных востребованных экономикой смежных рабочих профессий, что придает выпускникам статус квалифицированных и дефицитных работников.

Наиболее соответствующей современным социально-экономическим условиям является организация

подготовки компетентных, востребованных рынком труда работников начального и среднего звена производства в формате колледжа [4] как многофункционального учреждения, реализующего связанные и встроенные образовательные программы основного всеобщего, среднего (полного) общего, начального профессионального (базового и повышенного уровней) и среднего профессионального (базового и повышенного уровней) образования. Такой формат в совокупности предоставляет обучающимся возможность непрерывного повышения собственного общеобразовательного и профессионального уровней и роста конкурентоспособности.

Колледжи организуются как по программно-отраслевому принципу обучения по профессиям и специальностям для обеспечения кадровых потребностей одной отрасли производства, так и по территориально-отраслевому принципу для удовлетворения кадровых потребностей конкретной территории.

В современных условиях проблемы, связанные с совершенствованием процесса подготовки кадров, способных решать инновационные задачи, обладающих навыками научного творчества, становятся особенно актуальными. Повышенное внимание уделяется вопросам профессиональной подготовки в системе НПО/СПО рабочих и специалистов, способных обеспечить прогресс в развитии своей отрасли, в системе непрерывного образования.

Приращение актуализированных профессиональных знаний, умений и навыков может происходить как в системе профессионального образования (в связи с переходом от начального к среднему профессиональному образованию, а от среднего — к высшему профессиональному образованию), так и в рамках дополнительного профессионального образования (ДПО) на любой стадии обучения. В новых условиях, когда концепция непрерывного образования приобретает ключевую значимость, дополнительному профессиональному образованию придается новое качество, стержневой идеей которого является развитие личности любого обучающегося (школьника, студента, работника, инвалида, пенсионера, безработного).

В последние годы ссузы приступили к оказанию дополнительных образовательных услуг за пределами основных профессиональных образовательных программ по всем реализуемым профессиям/специальностям НПО/СПО в контексте целостного процесса подготовки студентов и незанятого взрослого населения, ориентированной на последовательное приращение обучающимися своих профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с изменяющимися потребностями производства, экономики страны, политики государства и личными интересами.

Необходимость перехода начального/среднего профессионального образования на реализацию инновационной модели опережающего непрерывного образования, основанной на принципах системности и преемственности, в условиях гибкого взаимодействия с региональными рынками труда обуславливает создание ресурсных центров, ориентированных на форми-

рование у обучающихся готовности к освоению новых знаний, приобретению многофункциональных умений, профессиональной мобильности и конкурентоспособности в соответствии с запросами современного и перспективного рынка труда.

Как координатор взаимодействия между сетью однопрофильных профессиональных образовательных учреждений и заинтересованными ведущими отраслевыми предприятиями региональный (межрегиональный) ресурсный центр осуществляет информационно-маркетинговое и организационно-методическое сопровождение инновационных основных и дополнительных профессиональных образовательных программ по стратегическим направлениям деятельности отраслевой экономики, активизирующих развитие непрерывного профессионального образования в соответствии с действующими и потенциальными потребностями населения и общества в целом.

В своей деятельности ресурсный центр профессионального образования руководствуется:

- принципом социального партнерства, предполагающим реализацию форм сотрудничества государственного, некоммерческого и коммерческого секторов экономики;
- сетевым принципом организации региональной (межрегиональной) системы непрерывного профессионального образования;
- принципом непрерывности образования, обеспечивающим обучающимся переход от одной образовательной программы к другой на основе взаимосвязи образовательных учреждений отрасли, преемственности программ различного уровня и направленности;
- принципом преемственности в содержании и организации процесса обучения;
- принципом коллективного доступа к ресурсам центра, обеспечивающим взаимодействие по использованию имеющихся ресурсов однопрофильных учреждений профессионального образования;
- принципом саморазвития, предусматривающим формирование механизма деятельности центра на основе заказа в условиях соучредительства и софинансирования [2].

Создание учебных ресурсных центров на базе имеющихся опыт инновационной и экспериментальной деятельности учреждений НПО, СПО, ВПО как структурных элементов системы непрерывного профессионального образования требует:

- осуществления комплекса мероприятий по укреплению инновационной образовательной среды в базовом учреждении профессионального образования;
- создания специальных структур, обеспечивающих организационную, учебно-методическую поддержку инновационных подходов в обучении, постоянного взаимодействия базового учреждения профессионального образования с ключевыми работодателями;
- внедрения в образовательный процесс значительного числа конкретных образовательных

программ инновационного типа, относящихся к приоритетным направлениям развития отраслевой экономики;

- обеспечения высокого качества подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации обучающихся;
- выработки у выпускников профессиональных компетенций, определяющих их конкурентоспособность на рынке труда, обеспечивающих их карьерный и личностный рост.

Комплексный системно-структурный анализ современного состояния и перспектив развития системы начального и среднего профессионального образования по основным направлениям деятельности выявил следующие наиболее существенные проблемы, требующие оперативного решения:

- наличие диспропорций между количеством и качеством подготовки выпускников и запросами экономики и конкретных работодателей относительно объема и профилей подготовки; отсутствие прогноза потребности в подготовке работников начального и среднего звена производства;
- нарушение преемственности в формах, методах и средствах организации учебно-воспитательного процесса в системе НПО–СПО–ВПО;
- сроки адаптации уровня обученности выпускников требованиям работодателей;
- высокий уровень морального и физического износа учебно-материальной базы учреждений НПО/СПО;
- недостаточность социальной защиты обучающихся;
- неразвитость системы социального партнерства учреждений НПО/СПО с ключевыми про-

мышленными предприятиями, общественно-профессиональными сообществами (ассоциациями) и другими заинтересованными экономическими структурами (органами государственной власти и местного самоуправления) на договорной основе.

Таким образом, систему непрерывного профессионального образования «допрофессиональное–начальное–среднее–высшее–дополнительное» можно представить в виде единого образовательного пространства, в котором осуществляется развитие и становление профессионально-личностных качеств будущих специалистов.

Литература

1. *Каплина С.Е.* К вопросу о преемственности в обучении иностранному языку // Вестник ЧГТУ. Чита, 2001. Вып. 17.
2. *Невмержицкая Е.В.* Ресурсный центр как элемент инфраструктуры межрегиональной сети // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 9.
3. *Новиков А.М.* Профессиональное образование России (перспективы развития). М.: ИЦП НПО РАО, 1999.
4. Российский статистический ежегодник. 2011: стат. сб. М.: Росстат, 2011.
5. *Рягин С.Н.* Методологические основы исследования преемственности общего среднего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений // Высшее образование сегодня. 2010. № 6.
6. *Хейфец П.С.* Образовательный комплекс в системе базового профессионального образования // Педагогика. 2002. № 10.

ПРИОРИТЕТЫ СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ: РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАДРОВ В СТОЛИЧНОЙ СИСТЕМЕ СПО

*Е.А. Царькова, зав. лабораторией
Московского института развития
образования, канд. пед. наук*

Система непрерывного профессионального образования вышла на новый исторический рубеж в связи с вступлением в действие с 1 сентября 2013 г. нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Это в значительной степени изменяет привычное представление о структуре системы профессионального образования, об условиях реализации программ подготовки рабочих и специалистов.

Напомним, что система подготовки квалифицированных рабочих кадров исторически была представлена начальным профессиональным образованием, профессиональной подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации рабочих. При этом на-

чальное профессиональное образование представляло самостоятельный уровень образования, предусматривающий не только получение обучающимися знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения трудовых действий по профессии. Выпускниками начального профессионального образования становились рабочие с набором базовых фундаментальных знаний по всей области профессиональной деятельности, в которой им приходилось работать.

Сегодня подготовка квалифицированных рабочих стала прерогативой среднего профессионального образования, пополнив самостоятельную независимую траекторией существовавшую доньше «монорельсовую»

подготовку специалистов в образовательных учреждениях СПО. Данный вид подготовки заканчивается выдачей диплома о среднем профессиональном образовании по профессии квалифицированного рабочего.

Наряду с этим статьей 73 ФЗ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. (№ 273-ФЗ) в терминологическую базу системы профессионального образования и внутрифирменного обучения было введено новое комплексное понятие программ, объединяющее профессиональную подготовку, профессиональную переподготовку и повышение квалификаций рабочих и служащих, — «**основные программы профессионального обучения**».

Следует еще раз остановиться на типах программ, реализация которых возможна в рамках профессионального обучения:

- программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих и должностям служащих предусматривают профессиональное обучение лиц, ранее не имевших профессии рабочего или должности служащего;
- программы переподготовки по профессиям рабочих (должностям служащих) — профессиональное обучение лиц, уже имеющих профессию (профессии) рабочего или должность (должности) служащего, с целью получения новой;
- программы повышения квалификации по профессиям рабочих (должностям служащих) — профессиональное обучение, направленное на последовательное совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков по имеющейся профессии или должности служащего без повышения образовательного уровня.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «*профессиональное обучение осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в т.ч. в учебных центрах профессиональной квалификации...*», которые могут существовать автономно или зависимо от функционирующей образовательной организации. Главным условием создания данных организаций является готовность потенциальных потребителей кадров, для которых будут реализовываться программы в Учебном центре профессиональной квалификации, проявлять активную позицию и участвовать в управлении, разработке содержания, оценке результатов его деятельности в различных формах.

Столичная система СПО выбрала вторую модель функционирования учебных центров прикладных квалификаций — в качестве структурных подразделений колледжей. Сегодня на базе образовательных учреждений СПО Москвы созданы 22 учебных центра профессиональной квалификации. Однако до выхода нового Закона «Об образовании в РФ» возможность реализации в колледжах программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих, профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов также существовала. Так что же все-таки изменилось и что осталось прежним по отношению к деятельности колледжей и

техникумов в Москве в области реализации программ профессионального обучения кадров?

На первый взгляд, столичная система профессионального образования во исполнение Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах реализации государственной политики в области образования и науки» поставила задачу в числе первых отчитаться о создании очередных структур, на базе которых могут реализовываться образовательные услуги по подготовке рабочих и служащих по профессии, приоритетным для экономики региона. Но это отнюдь не так.

Сегодня московский колледж — это современная многофункциональная многопрофильная профессиональная образовательная организация, реализующая значительное количество потоков образовательных программ: как самостоятельных, так и сопрягаемых между собой. Ресурсная база колледжей оснащена с учетом перспектив развития технологического парка предприятий, для которых колледж осуществляет подготовку кадров. Кроме этого, штат столичных колледжей и техникумов укомплектован развитым кадровым составом, обеспечивающим практико-ориентированную подготовку, в том числе квалифицированными руководителями и обучающим персоналом, для которых организована внутренняя система повышения квалификации и стажировок в профильных отраслевых организациях. Следовательно, учебные центры в составе колледжей не только отвечают всем требованиям, зафиксированным в нормативно-правовых документах, но и являются сегодня наиболее целесообразной платформой для реализации программ развития кадрового потенциала предприятий и организаций, где на паритетных взаимовыгодных условиях происходит синхронизация интересов образования и сферы труда.

Есть еще одна очень важная задача при переходе образовательных организаций среднего профессионального образования к развитию программ профессионального обучения на базе учебных центров профессиональной квалификации. Это соблюдение обязательных требований к самим программам, предлагаемым для обучения кадров. Сегодня образовательные услуги по освоению профессиональных компетенций в области профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации рабочих, служащих и специалистов должны реализовываться в соответствии с требованиями, зафиксированными в разъяснительных документах Министерства образования и науки РФ по созданию учебных центров профессиональных квалификаций (Письмо Минобрнауки от 17.06.2013 г. № АК-921/06). Это практико-ориентированный характер программ, их разработка на основе профессиональных стандартов (квалификационных требований), обеспечение освоения квалификации, востребованной на рынке труда, в том числе возможности «подстройки» под требования конкретного заказчика (работодателя), обучение на базе среднего общего образования (приветствуется наличие базовой профессиональной подготовки), длительность обучения до одного года.

Для организации, реализующей программы профессионального обучения кадров в учебном центре профессиональной квалификации, предусмотрены определенные «свободы», которые проявляются:

- в выборе форм обучения по основным программам ПО;
- определении содержания и продолжительности профессионального обучения по каждой профессии рабочего, должности служащего (но с опорой на квалификационные требования и ПС);
- обосновании выбора индивидуальных и ускоренных маршрутов обучения;
- установлении расписания обучения по основным программам ПО;
- выборе формы, периодичности и порядка проведения промежуточной аттестации.

Но наиболее значимым и интересующим сегодня все стороны образовательного процесса становится вопрос о разработке практико-ориентированного содержания и оценке качества программ с учетом требований профессиональных стандартов. Толчком к этому стал Указ Президента № 597 от 7 мая 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», во исполнение которого 22 января 2013 г. подписано Постановление Правительства РФ № 23 «О правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов».

В ситуации изменения системы трудовых отношений, совершенствования принципов разделения труда и квалификационной структуры кадров появление профессиональных стандартов, содержащих требования к критериям профессиональной деятельности и определяющих индикаторы качества потенциального работника, детерминирует особые механизмы разработки программ профессионального обучения рабочих и служащих, а также дополнительного профессионального образования специалистов. В данном случае ключевым принципом становится ориентация на цели, значимые для сферы труда, через перенос требований профессиональных стандартов в программы профессионального обучения.

Именно эти ориентиры должны быть достигнуты в процессе совместной деятельности образовательных организаций и сферы труда на базе отраслевых учебных центров профессиональной квалификации.

Кроме этого совместную деятельность по развитию учебных центров в составе образовательных организаций СПО должны сопровождать:

- исследование региональных рынков труда, включая социологические исследования потребности в кадрах для формирования образовательной политики в области подготовки отраслевых кадров на базе учреждений СПО (ВПО) г. Москвы;
- подготовка проектов законодательных инициатив по вопросам, связанным с государственно-частным партнерством в сфере подготовки кадрового потенциала для экономики столицы;
- формирование требований к квалификационной структуре кадров в конкретном профессиональном поле;
- проведение профессиональных консультаций и профессиональных проб для информирования лиц, нуждающихся в профессиональной ориентации, и формирования круга потенциальных потребителей образовательных услуг;
- обеспечение консультационной поддержки педагогическим работникам, обучающему персоналу образовательных учреждений Москвы и регионов, кадровым службам предприятий и организаций в вопросах реализации основных и дополнительных программ обучения различных целевых групп граждан по программам профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров.

Для минимизации трудностей адаптационного периода при переходе учебных центров профессиональной квалификации в систему образования задачей научных и методических центров, институтов и академий повышения квалификации становится поддержка методической работы образовательных организаций СПО, которые ответственны за достижение качественных результатов в подготовке рабочих и специалистов для экономики столицы.

Все это дает начало системному процессу, в котором будут задействованы целые группы экономически активных сторон, в том числе система подготовки кадров, работодатели и их объединения, саморегулируемые организации и иные профессиональные сообщества, заинтересованные в создании современной системы квалификаций.

ОПЫТ МОСКОВСКОГО РЕГИОНА В ФОРМИРОВАНИИ НОВОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ НА РЫНКЕ ТРУДА

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

Рынок труда — один из древнейших экономических механизмов цивилизации, способствующий изменению номенклатуры и качества квалификаций. Меня-

ются наименования профессий, специальностей и названия должностей, характер труда, расширяется поле профессиональной деятельности.

Последствия мирового финансово-экономического кризиса непосредственно влияют на ситуацию рынка труда как развитых, так и развивающихся стран. Наряду с общими тенденциями, определяющими изменение ситуации на рынке труда в мире, существуют особенности, характерные для отдельных стран и регионов. Эти особенности связаны с общей экономической ситуацией, сложившейся в стране, и с направлениями и эффективностью антикризисной стратегии, реализуемой правительством.

Изменения основных параметров рынка труда в различных странах во многих отношениях определяют хозяйственное развитие, политическую и социальную ситуацию, материальное и моральное состояние основной группы населения. С другой стороны, сам рынок труда испытывает сильнейшее воздействие со стороны меняющихся общественных потребностей, теснейшим образом соотносящихся с экономической динамикой и переменами в экономических, производственных, политических и социальных структурах. Ужесточение конкуренции на мировом рынке — особенно в условиях кризиса — вынуждает производителей идти на интенсивную разработку и внедрение новых технических средств, технологий и методов организации производственного труда и управления. Для России это становится более актуальным в связи с вхождением во Всемирную торговую организацию.

Динамичная экономическая система, ориентированная на инновационное развитие, объективно имеет большие возможности для скорейшего преодоления кризиса. Технологический прогресс обуславливает быстрые изменения содержания профессиональной деятельности по профессиям и специальностям, а также условий профессиональной деятельности. На ведущее место в экономике многих стран выходит, по существу, новый блок наукоемких услуг — информационных, финансовых, научно-технических, в том числе нанотехнологий, без которых невозможно инновационное развитие. Большинство из них отличаются высокой технологичностью и трудоемкостью, требуют широких базовых знаний, и в этом — одна из причин появления новых профессий и специальностей. В то же время уже известные, исторически сложившиеся профессии (специальности) — виды профессиональной деятельности по разным причинам исчезают с рынка труда. В одних случаях на смену им приходят новые профессии (специальности), связанные с новыми видами профессиональной деятельности, для выполнения которых требуется применение новых технологий (новое оборудование, технологии, сырье, системы управления, информационные технологии и пр.) и которые кардинально отличаются от ранее использовавшихся. В других — отдельные виды продукции и услуг больше не производятся из-за отсутствия спроса, вместо них на рынке появляются абсолютно новые.

В некоторых случаях в связи с применением более эффективных технологий в рамках профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте требуется освоение смежных видов деятельности, что приводит к укрупнению профессий (специальностей). В этом случае возникает необходимость введения новой со-

временной профессии (специальности). Кроме того, требуется наличие у работников на современных рабочих местах как прикладных умений, так и глубоких теоретических знаний, что подразумевает выстраивание индивидуальных траекторий профессионального обучения, совмещающих освоение профессий рабочих и должностей служащих.

Согласно определению НИИ труда, квалификация — это:

- совокупность индивидуальных способностей, широта компетентности работника, степень его самостоятельности при выполнении должностных (профессиональных) обязанностей и ответственности за принимаемые решения, отношение к работе;
- уровень умения выполнять работы по степени сложности орудия труда, технологических процессов, предметов труда, функций управления и их нестандартности;
- наличие специального образования.

Квалификационный уровень определяется компетентностью работника при выполнении должностных (профессиональных) обязанностей.

Российский рынок труда изначально отличается от рынков других стран, особенно европейских, широтой номенклатуры квалификаций, используемых в экономике, что связано с протяженностью территорий нашей страны, которая охватывает различные климатические пояса, наличием залежей различных полезных ископаемых и разнообразных природных ресурсов.

Обозначенные выше тенденции очень активно развиваются на столичном рынке труда. Содержательная интеграция образовательных программ осуществляется во многих регионах страны, но на системный уровень она впервые выведена в городе Москве. Опыт столицы изучается и распространяется в другие регионы. Так, введение новых профессий и специальностей инициировалось московскими работодателями и учреждениями профессионального образования. Например, в перечень специальностей (по предложениям Технологического колледжа № 14) была введена специальность «Операционная деятельность в логистике». По инициативе немецкой компании «Кнауф» (при поддержке московского Строительного техникума № 12) в классификатор была введена профессия «Монтажник каркасно-обшивных конструкций» и т.д. Сегодня московские колледжи идут в ногу со временем. В Московский институт развития образования поступило несколько предложений по укрупнению позиций перечня, интеграции программ профильного общего образования и программ подготовки по профессиям (специальностям) среднего профессионального образования.

В ходе работы с колледжами города Москвы в направлении укрупнения позиций перечней профессионального образования были выделены две специальности по информационным технологиям, которые могли бы быть объединены в рамках одной укрупненной позиции. В 2013 г. был проведен детальный сравнительный анализ требований ФГОС по обеим позициям,

показавший целесообразность объединения специальностей, а на следующем этапе предусматривается научно-методическое сопровождение деятельности работодателей по разработке ПС на новую укрупненную специальность, разработка ФГОС, ОПОП, УМК по новой позиции и организация образовательного процесса по подготовке специалистов.

В направлении введения новых профессий (специальностей): исходя из предложений социальных партнеров колледжей, были обозначены две новые специальности – «Специалист по сервисному обслуживанию электронной техники» (КС № 54 и компания Samsung) и «Тестировщик программных продуктов» (КАиТ № 20 и компания «Майкрософт»).

В приказе Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 мая 2013 г. № 200 «Об утверждении перечня проектов профессиональных стандартов, разработка которых предусмотрена в 2013 году за счет средств федерального бюджета» в редакцию от 29.09.2013 включен профессиональный стандарт п. 104 «Тестировщик программного обеспечения». После того как он будет разработан, можно будет формировать ФГОС и ОПОП, а также реализовывать данную программу в профессиональном образовании столицы. То есть новая специальность будет введена в перечни и классификаторы. В рамках дальнейшей работы по данному направлению целесообразно разработать методику формирования ФГОС на основе профессионального стандарта и отработать ее на примере данной специальности.

Для проведения укрупнения необходимо всю деятельность по его реализации представить отдельными работами. Оценка каждой из них позволит перейти к следующему шагу, направленному на укрупнение позиций Перечня среднего профессионального образования. Следует помнить, что каждый последующий шаг является более трудоемким, чем предыдущий, так как предполагает большую степень детализации.

Первым шагом при проведении укрупнения позиций Перечня может стать оценка поступившего от работодателей заказа. Предлагаться к объединению могут только родственные профессии (специальности), относящиеся к одной отрасли и имеющие общность предметов, объектов и средств труда. При заказе на объединение профессий (специальностей), не относящихся к одной отрасли, речь может идти только о сращивании, а не укрупнении.

Шаг второй должен включать сравнительный анализ:

- видов профессиональной деятельности по оцениваемым профессиям (специальностям);
- учебных дисциплин ФГОС;
- профессиональных компетенций;
- требований к знаниям и умениям в рамках компетенций.

По результатам каждой из работ определяется примерный объем нагрузки в рамках осваиваемой программы и проводится оценка объемов нагрузки на освоение ее общей части. Это необходимо для решения о целесообразности более детального рассмотрения требований ФГОС. Кроме того, разумно будет вы-

делять не только полностью совпадающие элементы, но и элементы, частично совпадающие между собой, для более детальной оценки на следующем этапе.

Третий шаг предполагает общую оценку степени родственности предлагаемых к объединению профессий (специальностей), на основе которой принимается управленческое решение о целесообразности объединения данных позиций Перечня специальностей среднего профессионального образования.

Четвертый шаг предполагает мероприятия по введению новой профессии (специальности), порядок реализации которых требует отдельного подробного рассмотрения.

В случае сравнения требований по профессиям рабочих и должностей служащих следует помимо ФГОС пользоваться требованиями соответствующих выпусков единых тарифно-квалификационных справочников, а также профессиональными стандартами и должностными инструкциями. Проведение такого анализа включает много операций, результаты каждой из которых должны заканчиваться аналитической справкой, позволяющей судить о возможности объединения этих позиций. После принятия управленческого решения необходимо провести согласование полученных результатов с заказчиком – отраслевым работодателем.

Таким образом, укрупнение существующих позиций перечней является уже обозначенной тенденцией развития квалификационной структуры рынка труда. Данный процесс тесно связан с возникновением на рынке труда новых профессий и специальностей, обусловленным развитием техники и технологий, благодаря которым профессиональное поле деятельности работника расширяется и усложняется, что требует введения новых квалификаций или квалификаций более высокого уровня, подразумевающих выполнение более сложных функций. Для эффективного реагирования на быстроменяющиеся требования рынка труда необходимо ежегодно проводить тестирование его представителей для оценки изменений квалификационной структуры рынка труда.

Сегодня Московская конфедерация промышленников и предпринимателей (работодателей) взяла на себя инициативу по активизации и координации действий объединений работодателей в вопросах создания в Москве региональной системы развития квалификаций. По предложению МКПП(р) в феврале 2013 г. представители объединений работодателей подписали совместный протокол о согласованных действиях в реализации этой задачи. Она предполагает ориентацию системы профессионального образования на требования работодателей и профессиональных сообществ через учет требований профессиональных стандартов и выстраивание на их основе программ профессионального образования, проведение профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, создание системы независимой сертификации по значимым для экономики города отраслям.

Основная цель реализации стратегии развития системы профессионального образования города Мо-

сквы – сделать ее максимально открытой и доступной в первую очередь для участия в образовательном процессе работодателей, заинтересованных в получении современных квалифицированных кадров.

Запуск московской региональной системы развития квалификаций станет важным элементом формируемой российской Национальной системы профессиональных квалификаций и отраслевых региональных рамок квалификаций, а также, возможно, моделью для распространения на другие субъекты Российской Федерации.

Развитие и описание компетенций, востребованных на столичном рынке труда, создание общедоступной базы данных профессиональных стандартов по видам экономической деятельности, актуальным для московского региона, описание траекторий профессионального образования по освоению компетенций, независимая оценка и сертификация уровня квалификации по отраслям составляют региональную систему профессиональных квалификаций.

В целях реализации данного проекта предлагается создать при Государственно-общественном координационном совете г. Москвы по подготовке квалифицированных рабочих кадров при Правительстве Москвы

или при Департаменте науки, промышленной политики и предпринимательства г. Москвы координирующий орган, роль которого первоначально могла бы выполнять созданная решением Московской трехсторонней комиссии рабочая группа, предлагающая данный проект.

Литература

1. *Лейбович А.Н.* Методология и политика разработки и применения национальной системы квалификаций // Образование и наука. № 4. 2012.
2. Лекции по педагогике (Раздел 2. Педагогика среднего профессионального образования). URL: <http://www.mylect.ru/pedagog/common-pedagogik/505-lect-pedagog2.html?showall=1>
3. *Мухаметзянова Г.В.* Стратегии реформирования системы среднего профессионального образования. М., 1995.
4. *Никифоров В.И., Речинский А.В.* Психолого-педагогические основы разработки перечней направлений подготовки, профилей подготовки бакалавров и магистерских программ. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Т.В. Михайлова, преподаватель
Стерлитамакского колледжа
строительства, экономики и права,
Р.В. Канбекова, профессор
Стерлитамакского филиала
Башкирского Государственного
университета, доктор пед. наук*

В настоящее время все более очевидным становится понимание того, что профессиональные навыки и умения должны формироваться не только в условиях традиционного аудиторного обучения, но и в рамках обучения дистанционного. Принимая во внимание бурное развитие новейших информационных технологий, поддержание дистанционного обучения переходит в разряд наиболее приоритетных задач открытого образования.

За последние годы дистанционное обучение доказало свою значимость и востребованность, с ним связаны перспективы реализации обучения через всю жизнь.

Сегодня дистанционное обучение в системе среднего профессионального образования переживает этап становления и развития, хотя само понятие и его содержание требуют осмысления и четкого определения. Кроме того, не разработана технология его реализации, а также методологические принципы организации. Путь познания в этой области педаго-

гической деятельности осуществляется путем проб и ошибок.

В настоящее время исследователями и практиками даны следующие определения дистанционного обучения.

- Дистанционное обучение – «это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» [1].
- Дистанционное обучение – «форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся

ся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [2, с. 17].

- Дистанционное обучение – «технология обучения на расстоянии, при которой преподаватель и обучаемые физически находятся в различных местах. Ранее дистанционное обучение означало заочное обучение. Сейчас это средство обучения, использующее кейс-, ТВ- и сетевые технологии обучения» [3].
- Дистанционное обучение – «обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты обучения (ученики, педагоги, тьюторы и др.), имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования» [4].

Из вышеприведенных определений можно сделать вывод, что нет единого понимания сущности дистанционного обучения.

Опыт внедрения системы дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании России главным образом связан с предоставлением платных образовательных услуг. Реализация именно такой системы требует постановки особых задач развития колледжа, поскольку организация дистанционного обучения на первых этапах представляет собой весьма затратный процесс. Кроме приобретения платформ электронного обучения с возможностью администрирования образовательного процесса, учебный процесс в полном объеме должен быть обеспечен электронными учебно-методическими комплексами по всем дисциплинам образовательной программы. Все это требует организации особой штатной структуры колледжа, планирующей и решающей задачи дистанционного обучения. Обычно это реализуется через систему заочного обучения или систему дополнительного образования.

Новой программой развития нашего колледжа предусмотрен другой, альтернативный путь, который может быть обозначен как развитие дистанционной поддержки очного обучения. Это направление развития колледжа можно трактовать как разработку и внедрение новых дистанционных технологий внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

В ходе реализации инновационной образовательной программы в нашем колледже создана современная информационная инфраструктура. Произведено переоснащение компьютерной базы, телекоммуникационной сети, закуплено лицензированное программное обеспечение. Оборудованы современные мультимедийные и компьютерные учебные аудитории, создан современный интернет-сайт колледжа, оборудуется электронная библиотека.

Следующий шаг был сделан руководством колледжа по разворачиванию электронной платформы Moodle с целью дистанционной поддержки обучения. В настоящее время эта система развернута и функционирует на сервере колледжа.

Значимым фактором является практическое решение вопроса компьютерной грамотности преподавателей. На базе колледжа были проведены курсы повышения квалификации в области компьютерной грамотности, которые посещали почти все преподаватели.

Однако при всех наших достижениях следует констатировать, что процесс дистанционной поддержки обучения в нашем колледже еще не запущен в полной мере, есть только отдельные инициативные действия преподавателей. Полномасштабный запуск этого сложного процесса требует целенаправленных и скоординированных усилий со стороны руководителей всех рангов.

Следует отметить, что пока наши действия в этом направлении составляют лишь необходимый базовый, первичный этап информатизации образовательной деятельности. Он позволяет накопить электронные образовательные ресурсы и создать функционирующую виртуальную образовательную среду, сформированность которой выступает важным показателем развития колледжа и сегодня включается в аккредитационные показатели.

Процесс информатизации ставит перед образовательным сообществом принципиально новые задачи. Поскольку этап первичной информатизации среды уже пройден, то сегодня на первый план выступают образовательные задачи нового уровня, ориентированные на достижение целей, сформулированных в соответствии с компетентностным подходом к организации учебного процесса.

Какие условия необходимы для того, чтобы успешно решать задачи дистанционного сопровождения обучения в колледже?

Во-первых, необходимо обеспечить надежное и стабильное функционирование системы Moodle, постоянное техническое и консультационное сопровождение деятельности преподавателей в ее использовании.

Во-вторых, должно быть обеспечено решение задачи, связанной с овладением преподавателями методиками и технологиями, эффективными в сетевой среде. Для этого необходимо не только планомерное обучение в форме повышения квалификации, но и постоянная организационно-методическая обратная связь с преподавателями, методическое консультирование. Следует принять во внимание, что преподавателям нужно не просто освоить новые программные средства, а научиться на новой психологической основе создавать электронные образовательные ресурсы, осуществлять многовариантные коммуникации, применять передовые стратегии управления деятельностью обучающихся.

В-третьих, на уровне цикловых комиссий необходимо выработать общую стратегию и тактику включения преподавателей в деятельность по созданию и эффективному использованию электронных образова-

тельных ресурсов с целью организации внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся.

В-четвертых, должна быть создана система мониторинга накопления и эффективного использования электронных образовательных ресурсов в корпоративной среде колледжа, налажены оценка и стимулирование деятельности отдельных инновационных преподавателей, цикловых комиссий.

Литература

1. *Андреев А.А.* К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение». URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html
 2. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В.* Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2004.
 3. Открытое образование. Термины и определения. Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. URL: <http://www.info.mesi.ru/program/glossaryOO.html>
 4. *Полат Е.С., Хуторской А.В.* Проблемы и перспективы дистанционного образования в средней образовательной школе. URL: <http://www.ioso.ru/ioso/senatus/meeting280900.htm>
-
-

МОДЕЛЬ ВНЕШНЕГО АУДИТА КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Е.И. Педынина, руководитель
Центра мониторинга и статистики
образовательных учреждений СПО
Республики Бурятия*

В условиях становления общероссийской системы оценки качества образования в Республике Бурятия разработана и апробируется с 2011 г. система независимой оценки деятельности профессиональных образовательных организаций.

Заказчиками независимой оценки выступают Союз промышленников и предпринимателей Республики Бурятия (на основе Решения Президиума Союза) и Торгово-промышленная палата Республики Бурятия (на основе Решения Правления Торгово-промышленной палаты).

Независимая оценка осуществляется в рамках смотр-конкурса по определению рейтинга образовательных учреждений среднего профессионального образования Республики Бурятия в соответствии с Положением, утвержденным Президентом Союза промышленников и предпринимателей Республики Бурятия и Президентом Торгово-промышленной палаты Республики Бурятия.

В соответствии с данным Положением одним из компонентов оценки деятельности образовательной организации является внешний аудит основных видов деятельности образовательных учреждений СПО, результаты которого вносятся в рейтинг-лист образовательной организации.

Аудит деятельности образовательной организации определен нами как систематический, объективный и документированный процесс сбора, всестороннего анализа и экспертной оценки свидетельств аудита, касающихся функционирования определенного вида деятельности организации с целью определения соответствия объекта аудита установленным критериям, а также разработки рекомендаций по устранению и/или предупреждению несоответствий и/или предложений по улучшению деятельности для повышения ее результативности и эффективности.

Проведенный нами теоретический анализ научных публикаций по проблеме исследования позволил разработать теоретическую модель внешнего аудита деятельности профессиональной образовательной организации.

При разработке модели внешнего аудита деятельности профессиональной образовательной организации мы опирались на работы *А.М. Новикова* [4], *Л.В. Львова* [2], *Н.О. Яковлевой* [5], *И.П. Подласого*, *С.М. Марковой* [3], *Р.И. Бабичевой*, *Н.В. Сорокиной*, *Л.Н. Коровиной* и других ученых, в трудах которых описывается процедура разработки теоретической модели и требования, которым должны удовлетворять модели в педагогических исследованиях. При построении модели внешнего аудита были изучены требования и рекомендации ГОСТ Р ИСО 19011–2003 [1], а также опыт организа-

ции и осуществления внутреннего аудита качества в системе высшего образования.

Графически модель внешнего аудита деятельности профессиональной образовательной организации представлена на рисунке (см. с. 20). Основными компонентами данной модели являются функционально-организационные, ресурсные элементы, технологический, результативный, контрольно-рефлексивный компоненты качества внешнего аудита.

Разработанная модель аудита, на наш взгляд, является целостной, наглядной, результативной, соответствует объекту, цели моделирования и воспроизводит наиболее важные компоненты, связи и процессы.

Подробнее рассмотрим технологический компонент модели внешнего аудита. Технология аудита предусматривает четыре этапа.

1. Планирование внешнего аудита деятельности учреждений СПО.

- 1.1. Разработка программы аудита.
- 1.2. Разработка инструментария аудита.
- 1.3. Выбор методов аудита.
- 1.4. Определение видов записей по аудиту.
- 1.5. Разработка требований к профессиональной компетентности аудиторов.

Программа аудита представляет собой совокупность аудитов, запланированных на конкретный период времени и направленных на достижение конкретной цели [1]. Программа включает:

- наименование аудируемого образовательного учреждения;
- его юридический адрес;
- фамилию, имя, отчество руководителя образовательного учреждения;
- сроки проведения аудита;
- основание для аудита;
- вид аудита;
- способ проведения аудита;
- цели аудита;
- нормативная база аудита;
- фамилия, имя, отчество, должность председателя аудиторской группы;
- состав аудиторской группы.

Наиболее важный этап при разработке программы аудита – это определение целей, которые должны быть согласованными, реалистичными, гибкими и диагностируемыми.

В общем виде посредством внешнего аудита деятельности профессиональной образовательной организации стремятся достичь следующих целей.

1. Определение степени соответствия аудируемой деятельности установленным критериям (внешним и внутренним требованиям).

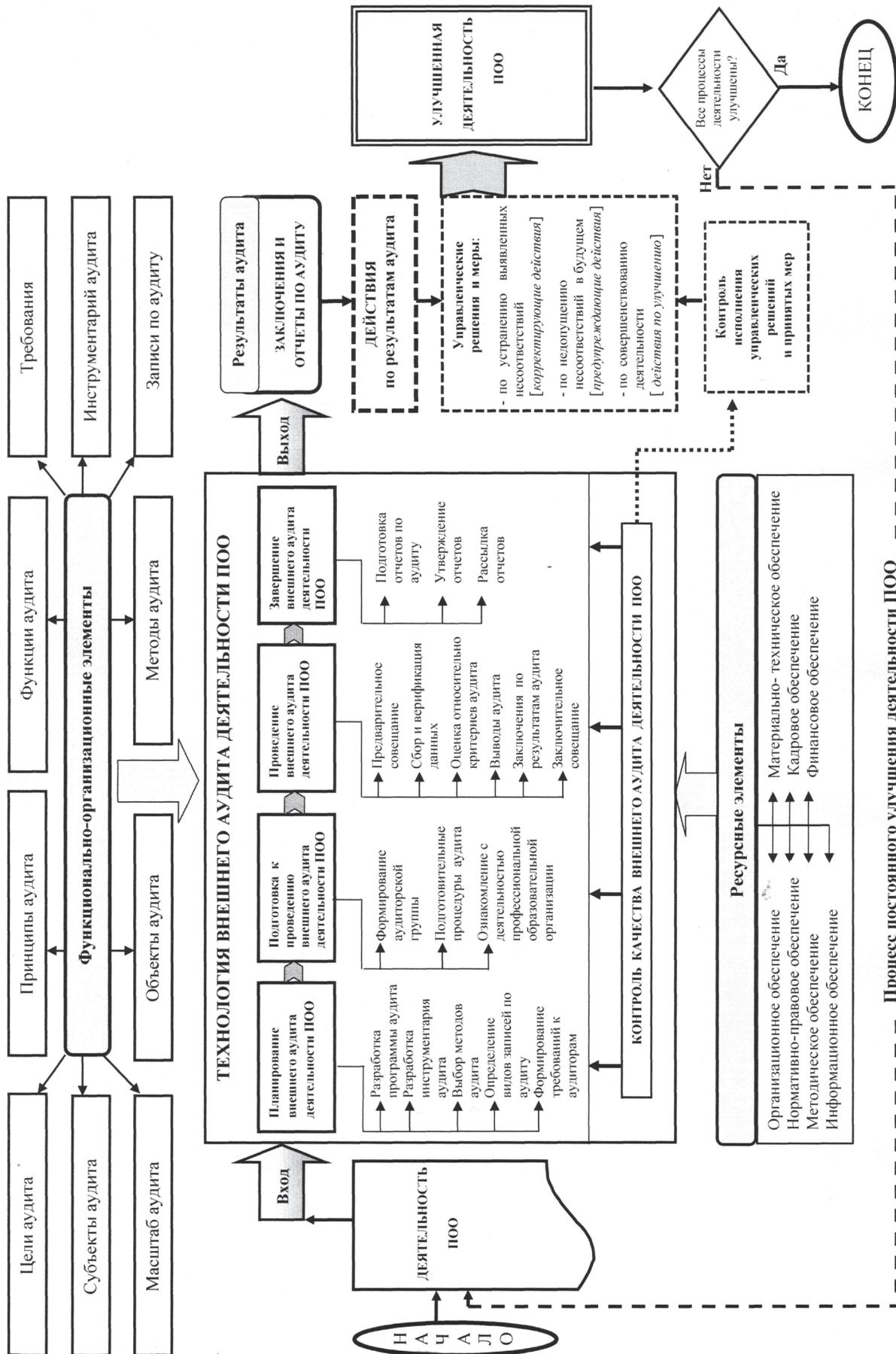


Рис. Модель внешнего аудита деятельности профессиональной образовательной организации

2. Оценка результативности и эффективности аудируемой деятельности организации с точки зрения достижения целей и оптимального использования ресурсов.
3. Содействие улучшению аудируемой деятельности профессиональной образовательной организации (повышению ее результативности и эффективности) посредством разработки рекомендаций по устранению или недопущению в будущем несоответствий и/или определения областей возможного совершенствования и улучшения аудируемой деятельности организации.

Для достижения поставленных целей аудиторской группе предстоит осуществить сбор достаточного количества доказательств (свидетельства аудита), позволяющих сделать аудиторское заключение о реальном состоянии (качестве) аудируемой деятельности, причинах возникновения несоответствий или потенциальных несоответствий и определить возможности для улучшения деятельности образовательной организации.

В нашем случае при независимой оценке используется:

- образовательный аудит;
- инициативный аудит;
- внешний (аудит второй стороны) с участием внешних аудиторов;
- комплексный аудит с охватом основных направлений деятельности образовательного учреждения.

При оценке образовательных учреждений аудитором используется комбинированный способ проведения аудита, предусматривающий применение выборочного или сплошного аудита в зависимости от объекта аудита и специфики отдельно взятого колледжа (техникума) или его филиала.

Содержание программы включает объекты аудита, перечень аудиторских процедур, методы аудита, инструментарий аудита.

Внешний аудит предусматривает оценку следующих объектов.

1. Теоретическое обучение – 25 показателей.
2. Практическое обучение. Государственная итоговая аттестация и трудоустройство выпускников – 30 показателей, в том числе:
 - 2.1. Практическое обучение – 24 показателя.
 - 2.2. Государственная итоговая аттестация и трудоустройство выпускников – 6 показателей.
3. Профессиональная подготовка, переподготовка, повышение квалификации – 21 показатель.
4. Система управления и научно-методическое сопровождение образовательного процесса – 43 показателя, в том числе:
 - 4.1. Система управления – 20 показателей.
 - 4.2. Научно-методическое сопровождение образовательного процесса – 23 показателя.
5. Воспитательная работа – 37 показателей.
6. Общежитие – 34 показателя.
7. Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса – 40 показателей.

Разработка инструментария аудита – показателей и критериев аудита является наиболее сложным и ответственным процессом планирования аудита.

На основе анализа нормативной документации Российской Федерации, Республики Бурятия, общих сведений об учреждениях СПО региона и экспертных суждений нами разработаны показатели и критерии для оценки вышеуказанных объектов с соблюдением принципов аудита. Разработанные критерии рассматриваются, обсуждаются профессиональным сообществом и утверждаются заказчиками аудита.

Каждый показатель оценивается от 0 до 1. При этом используется следующая шкала оценок по пяти градациям: 0; 0,3; 0,5; 0,7; 1. Следовательно, показатель может быть оценен в зависимости от степени его соответствия установленным требованиям, указанным в критериях, на оценку 0 баллов, 0,3 балла, 0,5 балла, 0,7 балла, 1 балл.

К методам сбора и анализа информации мы относим анализ документов, материалов, беседу, интервьюирование, наблюдение, регистрацию, статистические выводы, ранжирование, обобщение.

Записи по программе аудита включают в себя:

- а) записи, связанные с отдельными аудиторами (план-график аудита, памятка для аудиторов, оценочные листы, критерии аудита, записи аудиторов, отчеты по аудиту, протоколы предварительного и заключительного совещаний);
- б) результаты анализа программы аудита;
- в) записи о персонале, привлекаемом к аудиту (оценка компетентности аудитора и его деятельности, выбор аудиторской группы, поддержание и повышение компетентности).

2. Подготовка к проведению внешнего аудита деятельности профессиональной образовательной организации включает такие процессы, как:

- формирование аудиторской группы, подбор и обучение аудиторов;
- подготовительные процедуры аудита, составление и утверждение плана-графика;
- ознакомление с деятельностью профессиональной образовательной организации.

Субъектом проведения аудита является аудитор (эксперт) – специалист, уровень профессиональной подготовленности которого по конкретному направлению аудиторской деятельности признан профессиональным сообществом.

Основная функция внешних аудиторов заключается в оценке качества и эффективности аудируемой деятельности, предусматривающей определенные виды аудиторской деятельности. Это осуществление экспертной оценки различных сторон функционирования аудируемой деятельности, предоставление обоснованных предложений по устранению выявленных несоответствий и разработке рекомендаций по совершенствованию и повышению эффективности проверяемого направления деятельности профессиональной образовательной организации.

В настоящее время субъектами оценки деятельности образовательных организаций в Республике Бурятия выступают:

- представители Союза промышленников и предпринимателей Республики Бурятия, Торгово-промышленной палаты Республики Бурятия;
- РОО «Совет директоров ссузов», работодатели, объединения работодателей и профессиональные сообщества, органы местного самоуправления, центры занятости населения;
- профессиональное педагогическое сообщество.

Председателями аудиторских групп назначаются представители Союза промышленников и предпринимателей и Торгово-промышленной палаты Республики Бурятия.

Перед началом аудиторской проверки с каждым образовательным учреждением согласовывается план-график проведения аудита.

В плане аудита обозначаются цели аудита, способ проведения аудита, область аудита, дата и место проведения аудита, продолжительность проведения аудита на месте, роли и обязанности членов аудиторской группы и сопровождающих лиц, распределение соответствующих ресурсов по «критичным местам» проведения аудита.

По каждому направлению оценки (объекту аудита) разработаны оценочные листы.

3. Проведение внешнего аудита деятельности предусматривает проведение аудита непосредственно в аудитуемом образовательном учреждении. Данный этап включает следующие виды деятельности.

Проведение предварительного совещания, на котором рассматриваются цели и задачи аудита, определяется регламент работы аудиторской группы, решаются другие вопросы.

Сбор данных на основе выборки и их верификация. На данном этапе аудиторы осуществляют сбор информации в соответствии с проверяемым объектом аудита, заполняют оценочные листы в соответствии с установленными критериями аудита, формируют выводы аудита, делают заключение по результатам проверки.

Несоответствия в нашей технологии аудита подразделяются на четыре категории.

1. Критическое несоответствие – несоответствие, при котором один или несколько элементов объекта аудита либо не функционируют, либо имеют серьезные отклонения. Возможная оценка по показателю аудита – 0; 0,3 балла.
2. Существенное несоответствие – отклонение от требований различного рода нормативных документов, критериев аудита. Возможны случаи, когда достаточное число малозначительных несоответствий может рассматриваться как существенное несоответствие. Возможная оценка по показателю аудита – 0,5 балла.
3. Малозначительное несоответствие – отдельное несистематическое упущение, ошибка, недочет в функционировании объекта аудита или в документации, которые могут привести к невыполнению требований или к снижению результативности функционирования объекта аудита. Возможная оценка по показателю аудита – 0,7 балла.

4. Замечание – недостатки методического и/или технического характера при выполнении требований нормативных документов, на соответствие которым проводится аудит, отмеченные в целях улучшения деятельности и предотвращения появления возможного несоответствия. Предполагаемая оценка по показателю аудита – 0,7; 1 балл.

Проведение заключительного совещания, которое проводится по окончании работы аудиторской группы и на котором оглашаются результаты аудита по каждому оцениваемому объекту, выдаются заключения по аудиту.

4. Завершение аудита. Аудит завершается составлением и рассылкой отчетной документации. Аудиторы в установленные регламентом сроки формируют отчеты, в которых указывают основание, цели аудита, объект и объем аудита, применяемые способы аудита, дают краткую характеристику текущего состояния объекта аудита. Описывают выявленные несоответствия с указанием категории несоответствия. Рассчитывают результаты аудита, формулируют перечень рекомендаций по устранению выявленных несоответствий, замечаний. Делают заключение по результатам аудита и выносят предложения по совершенствованию аудитуемой деятельности. Председатели аудиторских групп по завершении работы предоставляют экспертные, методические материалы в Центр мониторинга и статистики образовательных учреждений среднего профессионального образования для дальнейшей обработки данных и рассылки отчетов в аудитуемые организации.

По окончании процедур внешнего аудита подводятся общие итоги смотря-конкурса по определению рейтинга профессиональных образовательных организаций. В Центре мониторинга и статистики осуществляется сбор, обработка, анализ данных, расчет промежуточных и итоговых результатов внешней оценки, на основе которых определяется рейтинг образовательных учреждений. Результаты рейтинга предоставляются в оргкомитет смотря-конкурса для подведения итогов.

В условиях внедрения в практику эффективных контрактов Министерство образования и науки Республики Бурятия на основании протокола «О результатах смотря-конкурса по определению рейтинга образовательных учреждений среднего профессионального образования», подписанного Президентом Союза промышленников и предпринимателей и Президентом Торгово-промышленной палаты Республики Бурятия, осуществляет стимулирование руководителей профессиональных образовательных организаций.

Результаты внешней оценки освещаются в различных средствах массовой информации с соблюдением принципа информационной открытости. По результатам внешней оценки издается сборник аналитических и мониторинговых материалов о деятельности образовательных учреждений.

Дальнейшее использование результатов внешнего аудита представлено в таблице.

Внешние эксперты, в первую очередь представители бизнес-сообщества, проявляют интерес к данной

Таблица

Использование результатов внешнего аудита деятельности профессиональных образовательных организаций

Пользователи аудита	Анализ/ мониторинг	Действия	Ожидаемые эффекты
Профессиональные образовательные организации (ПОО)	Анализ результатов аудита	Выполнение действий по корректировке и улучшению деятельности ПОО	Совершенствование и улучшение деятельности ПОО
Органы управления образованием	Определение рейтинга ОУ и организация мониторинга эффективности деятельности ПОО	Стимулирование и поддержка лидеров СПО. Принятие действенных мер по совершенствованию деятельности малоэффективных ПОО	Совершенствование и повышение эффективности управления системой СПО
Служба по аудиту	Анализ программы внешнего аудита деятельности ПОО	Корректировка программы внешнего аудита деятельности ПОО	Улучшение программы внешнего аудита деятельности ПОО
Работодатели	Получение и анализ информации о деятельности ПОО	Формирование предложений по совершенствованию деятельности ПОО	Взаимодействие с ПОО по вопросам подготовки кадров
Родители и обучающиеся	Получение и анализ объективной информации о деятельности ПОО	Формирование мнения об имидже ПОО	Решение о выборе образовательной организации для освоения следующей ступени образования

деятельности, дают положительные отзывы на апробируемую технологию и применяемый инструментарий аудита.

Ежегодно, начиная с 2001 г., в качестве аудиторов привлекается свыше 60 высококвалифицированных руководителей, заместителей руководителей, начальников цехов и отделов кадров, а также специалистов 50 крупных и средних предприятий республики. В аудите принимают участие представители муниципальных органов власти.

Во внешней оценке участвуют все профессиональные образовательные организации, подведомственные Министерству образования и науки Республики Бурятия, а также их структурные подразделения – филиалы.

По результатам аудита в каждой профессиональной образовательной организации руководство издает приказы, разрабатывает план мероприятий по корректирующим и предупреждающим действиям и проводит работу по улучшению ее деятельности.

По итогам внешнего аудита на протяжении нескольких лет в образовательных учреждениях Республики Бурятия наблюдается положительная динамика развития профессиональных образовательных организаций.

Результаты внешней оценки – это подтверждение того, что профессиональная образовательная органи-

зация не только качественно осуществляет реализацию профессиональных образовательных программ, но ее деятельность постоянно проверяют и анализируют изменения для повышения ее эффективности. В результате у потребителей и заинтересованных сторон возникает уверенность в том, что образовательная организация заботится об удовлетворении их запросов и требований, проявляет информационную открытость и стремится к постоянному совершенствованию.

Литература

- ГОСТ Р ИСО 19011–2003. Руководящие указания по аудиту систем менеджмента качества и/или систем экологического менеджмента. М.: Изд-во стандартов, 2003.
- Львов Л.В. Концептуальное моделирование компетентностно-контекстной системы подготовки специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности. URL: <http://www.chier.ru/> (дата обращения: 7.08.2013).
- Маркова С.М. Моделирование педагогических систем. Н. Новгород: ВГИПА, 2003.
- Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2006.
- Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем. М.: ЧГИ, 2008.

МОНИТОРИНГ И ОЦЕНКА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

*Г.П. Скамницкая, профессор
Московского государственного гуманитарного
университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук,
О.П. Чозгиян, преподаватель
Педагогического колледжа № 5 (г. Москва)*

Учитель начальной школы, подготовку которого осуществляет в первую очередь педагогический колледж, должен иметь активную субъектную профессиональную позицию. Она проявляется в его активно-деятельностном отношении к образовательному процессу, в способности к целенаправленному личностно-профессиональному росту, в продуктивном педагогическом взаимодействии, в успешной социально-профессиональной адаптации, в ответственности за создание условий для формирования субъектности учащихся. При этом следует подчеркнуть, что субъектная профессиональная позиция является *формируемым* профессионально-личностным качеством, которое определяет индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога. Соответственно, педагогический колледж, выполняя задачу подготовки компетентного специалиста, должен заботиться не только об освоении студентами совокупности общих и профессиональных компетенций, но и о формировании его субъектной профессиональной позиции.

Субъектная профессиональная позиция студента педагогического колледжа, с нашей точки зрения, — это система личностно значимых отношений к выбранной профессии и к себе как профессионалу, к процессу обучения и своему будущему профессиональному пути, направленных на самопонимание, саморазвитие, самоутверждение, самореализацию, самооценку, саморегуляцию.

Результатами деятельности педагогического коллектива колледжа по формированию у студентов субъектной профессиональной позиции могут выступать:

- осознанное отношение к профессии и к себе как субъекту учебно-профессиональной деятельности, проявляющееся в адекватной самооценке и позитивной профессиональной Я-концепции студента;

- позитивная установка и активность в преодолении трудностей личностного и профессионального становления и развития, выражающиеся в осознанном личностно-профессиональном самосовершенствовании;
- выраженная потребность в самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствовании, которая проявляется в совокупности мотивационно-ценностных отношений к педагогической профессии, включая устойчивые учебные и профессиональные мотивы и интересы, побуждающие студента к самостоятельной деятельности, успешному овладению профессией и педагогическим мастерством;
- свобода выбора педагогического или жизненного решения и ответственность за него.

Естественно, что каждый из планируемых результатов должен определенным образом оцениваться и отслеживаться. В связи с этим важнейшим условием эффективности формирования у будущих учителей профессиональной позиции субъектности следует признать мониторинг и самомониторинг этого процесса и его результатов в течение всего периода обучения в колледже.

Программа мониторинга предусматривает диагностическо-аналитическую работу, цель которой — получение своевременной и полноценной информации о характерологических особенностях личности студентов, динамике изменений в их профессиональной позиции субъектности, а также выявление трудностей, препятствующих эффективному формированию такой позиции, и организацию необходимой коррекционной работы.

В качестве критериев и показателей сформированности субъектной профессиональной позиции студентов педагогического колледжа мы предлагаем следующие (таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности субъектной профессиональной позиции студентов педагогического колледжа

Компоненты субъектной профессиональной позиции студента		
Мотивационно-ценностный	Когнитивно-деятельностный	Рефлексивно-регулятивный
Критерии		
Самопонимание и самоутверждение	Самореализация и саморазвитие	Самооценка и саморегулирование
Показатели		
Положительное отношение к педагогической профессии, ее ценностям и к себе как педагогу	Потребность в расширении личностно и профессионально значимых знаний и умений	Навыки рефлексивного анализа собственной учебно-профессиональной деятельности

Окончание табл. 1

Устойчивость учебно-профессиональных мотивов и профессиональная направленность личности	Проявление свободы, активности, самостоятельности и ответственности в учебно-профессиональной деятельности	Адекватность самооценки учебно-профессиональных достижений и профессионально значимых качеств
Идентичность студента в его профессиональном и социокультурном окружении	Потребность и способность к личностно-профессиональному саморазвитию	Потребность и способность проектировать свое профессиональное будущее
Обоснованность, конструктивность и гибкость занимаемых позиций	Творческий подход и успешность в учебно-профессиональной деятельности	Способность управлять собственной жизнедеятельностью и своим профессиональным развитием

Детализация показателей субъектной профессиональной позиции студентов представлена в таблице 2.

Таблица 2

Критерии и показатели субъектной профессиональной позиции студентов педагогического колледжа

Компоненты субъектной профессиональной позиции	Критерии	Детализированные показатели
Мотивационно-ценностный	Самопонимание	Потребность в самопонимании; способность наблюдать и объяснить свои мысли, чувства, поведение; способность отвечать на причинные вопросы о своем характере, мотивах, намерениях, отношении к профессии и к себе как педагогу; готовность узнать правду о себе как личности и профессионале и способность осмыслить то, что узнал; понимание своего места в профессиональном мире, осознание своего призвания; позитивная Я-концепция
	Самоутверждение	Проявление стремления к высокой оценке и самооценке; внутренняя потребность в самоутверждении; способность утверждать самого себя в себе, противостоять внешнему давлению; независимость в учебно-профессиональной деятельности от поощрений и наказаний; способность к действию, удовлетворению ситуативного импульса к самоутверждению; чувство собственного достоинства
Когнитивно-деятельностный	Самореализация	Установка на самореализацию и потребность выразить себя в самостоятельной творческой педагогической деятельности; способность проектировать собственное личностно-профессиональное развитие, активно и творчески подходить к решению возникающих при этом проблем; способность интенсивно заниматься учебно-профессиональной деятельностью; способность делать свободный и ответственный выбор; проявление профессиональных ценностных ориентаций в интересах, склонностях, желании заниматься педагогическим творчеством
	Саморазвитие	Потребность в сознательном целенаправленном самоизменении; способность концентрироваться на самосовершенствовании и самореализации личностно-профессиональных целей; способность самостоятельно, без постоянного внешнего воздействия получать профессиональные знания и умения, применять их на практике; способность к постоянной системной работе над собой, выработке профессионально значимых личностных качеств; умение самостоятельно выбирать средства для достижения личных целей

Окончание табл. 2

Рефлексивно-регулятивный	Самооценка	Отношение к себе как педагогу; потребность в нравственной и профессиональной оценке своих собственных поступков, убеждений, качеств, результатов своей учебно-профессиональной деятельности; способность объективно оценивать и осмысливать свои учебные и профессиональные возможности с помощью различных методов самодиагностики; адекватность самооценки
	Саморегулирование	Потребность в осознанном и системно организованном воздействии на свою психику и деятельность с целью самоизменения; умения самостоятельно направлять и контролировать свои действия, совершенствоваться и воспитывать себя; учет своих индивидуальных особенностей и возможностей в решении учебно-профессиональных задач

Степень сформированности компонентов субъектной профессиональной позиции студентов может быть описана *уровнем проявления*. Условно мы выделили три таких уровня: низкий, средний и высокий. Низкий уровень констатирует слабое развитие всех или большинства критериев реализации каждого из трех компонентов субъектной профессиональной позиции.

Высокий уровень свидетельствует о полноценном, качественном развитии всех или большинства критериев, а средний – о неравномерном уровне развития выделенных в каждом компоненте критериев. Более подробно характеристика показателей и уровней представлена в таблице 3.

Таблица 3

Уровни сформированности субъектной профессиональной позиции студентов педагогического колледжа

Критерии	Показатели и уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Самопонимание	Не считает себя уникальной личностью; не понимает свою миссию; не способен критически оценивать и интерпретировать свой опыт; имеет ситуативное, неустойчивое самоощущение; не способен открыто отвечать на причинные вопросы о себе; не склонен узнавать и осмысливать правду о себе, плохо понимает и объясняет свое место в профессиональном мире; часто имеет негативную Я-концепцию	Думает о себе как об отдельной личности, но не понимает своей миссии; склонен некритически оценивать свой опыт и односторонне его интерпретирует; имеет нестабильное самоощущение; на причинные вопросы о себе отвечает не всегда; хочет узнавать правду о себе, но не всегда готов к этому, редко осмысливает ее; сумбурно объясняет свое место в профессиональном мире	Думает о себе как об отдельной личности с уникальной миссией в профессии; критически оценивает и разносторонне интерпретирует свой опыт; имеет стабильное, устойчивое самоощущение; способен отвечать на причинные вопросы о себе, готов узнавать и осмысливать правду о себе, понимает и аргументировано, образно объясняет свое место в профессиональном мире; имеет позитивную Я-концепцию
Самоутверждение	Дефицит потенциала самоутверждения, импульсов к самоутверждению; самоутверждение носит нецеленаправленный характер; студент не ставит цели самоутвердиться; самоутверждение обретается в процессе положительной оценки полученных результатов учебно-профессио-	Цель самоутверждения имеет выраженную форму, но расплывчатое содержание; при наличии сильного общего импульса к самоутверждению нет необходимого для этого потенциала; самоутверждение носит консервативный характер, сохраняя достигнутые позиции;	Направленность на успех, самоутверждение является целью студента, при этом он выбирает, какими средствами будет добиваться этой цели и в какой области профессиональной деятельности; самоутверждение носит прогрессивный характер, предпринимаются активные попытки достичь более высоких результатов по избранной

Продолжение табл. 3

	нальной деятельности; самоутверждение часто идет за счет отрицания других, используется стратегия самоподавления	самоутверждение осуществляется как за счет отрицания других, присутствуют элементы самоопределения, используется стратегия доминирования	специальности; самоутверждение осуществляется посредством самоопределения, используется конструктивная стратегия самоутверждения
Самореализация	Слабо выраженная установка на самореализацию и самовыражение в самостоятельной творческой педагогической деятельности; не проектирует свое профессиональное будущее; пассивен в реализации личностно-профессиональных планов, с трудом преодолевает проблемы; безразлично относится к учебно-профессиональной деятельности; не свободен и безответственен в выборе способов решения проблем и задач; не проявляет желания заниматься педагогическим творчеством	Имеет установку на самореализацию и самовыражение в самостоятельной педагогической деятельности; проектирует свое профессиональное будущее, но бессистемно подходит к реализации личностно-профессиональных планов; нуждается в помощи при решении проблем; необходимы внешние стимулы в учебно-профессиональной деятельности; делает свободный выбор, но не всегда отвечает за него; проявляет желание заниматься педагогическим творчеством	Позитивная установка на самореализацию и самовыражение в самостоятельной творческой педагогической деятельности; проектирует свое профессиональное будущее; активно и творчески подходит к реализации личностно-профессиональных планов, успешно преодолевает проблемы; интенсивно занимается учебно-профессиональной деятельностью; делает свободный и ответственный выбор способов решения проблем и задач; проявляет ценностное отношение и желание заниматься педагогическим творчеством
Саморазвитие	Осознанная потребность в самоизменении не проявляется; концентрируется на личностно-профессиональных целях при условии внешнего воздействия; неактивен в самостоятельном приобретении знаний и умений, мало применяет их на практике; работа над собой осуществляется эпизодически; выбор средств для достижения личных целей часто неадекватен, и их реализация редко приносит успех	Ситуативно проявляет потребность в самоизменении; может концентрироваться на личностно-профессиональных целях, но необходимо дополнительно стимулировать и оказывать помощь в их достижении; нерегулярно осуществляет работу над собой; средства для достижения личных целей выбираются не всегда обоснованно, иногда — под давлением внешних факторов, не всегда успешно их реализует	Ярко выраженная осознанная потребность в самоизменении; способен концентрироваться на личностно-профессиональных целях и самостоятельно, без постоянного внешнего воздействия получать профессиональные знания и умения, применять их на практике; осуществляет постоянную системную работу над собой; умеет самостоятельно выбирать адекватные средства для достижения личных целей и успешно их реализует
Самооценка	Неадекватная самооценка при негативном или индифферентном отношении к себе как педагогу; отсутствует потребность в нравственной и профессиональной оценке своих поступков, убеждений, качеств, результатов деятельности; неумение диагностировать и осмысливать свои возможности и особенности	Неадекватная самооценка при позитивном отношении к себе как педагогу; потребность в нравственной и профессиональной оценке своих поступков, убеждений, качеств, результатов деятельности при неспособности объективно оценивать и осмысливать свои возможности	Адекватная самооценка; позитивное отношение к себе как педагогу; ярко выраженная потребность в нравственной и профессиональной оценке своих поступков, убеждений, качеств, результатов своей деятельности; способен объективно оценивать и осмысливать свои учебно-профессиональные возможности с помощью различных методов самодиагностики

Окончание табл. 3

Саморегулирование	Слабо осознаваемая и неосознанная готовность действовать привычным способом; консерватизм в самоизменениях; слабо выраженная способность самостоятельно направлять и контролировать свои действия; в решении учебно-профессиональных задач не учитывает свои особенности и возможности	Имеет потребность в самоизменениях, но осуществляет несистемные действия по регуляции своих индивидуально-личностных характеристик с целью самоизменения; умеет самостоятельно направлять и контролировать свои действия, но нуждается во внешнем подкреплении; не всегда учитывает свои возможности в решении учебно-профессиональных задач	Ярко выраженная потребность в самоизменениях; осуществляет осознанную производственную регуляцию своих индивидуально-личностных характеристик и деятельности с целью самоизменения; умеет самостоятельно направлять и контролировать свои действия, совершенствовать и воспитывать себя; учитывает свои индивидуальные особенности и возможности в решении учебно-профессиональных задач
-------------------	--	--	--

Программа мониторинга предусматривает комплекс методик диагностики, оценки и регистрации достигнутых результатов в формировании субъектной профессиональной позиции у студентов педагогического колледжа.

Мы прекрасно понимаем, что оценить качество образования с точки зрения воспитания и развития личности можно лишь опосредованно, по достаточно отдаленным (от самого процесса обучения в колледже) результатам, по поступкам человека, по его нравственной, мировоззренческой, ментальной позиции в профессиональной деятельности и в жизни. Однако отчасти эффективность формирования субъектной

профессиональной позиции студентов, на наш взгляд, можно проследить, если провести соответствующую психолого-педагогическую диагностику.

Измерить показатели компонентов субъектной профессиональной позиции у студентов педагогического колледжа можно при помощи таких методов, как наблюдение, индивидуальные беседы, анкетирование, интервьюирование, тестирование, изучение результатов успеваемости, анализ продуктов деятельности. В целом эти методы в соотношении с компонентами и критериями субъектной профессиональной позиции представлены в таблице 4.

Таблица 4

Соотношение структуры, критериев субъектной профессиональной позиции студентов педагогического колледжа и методов ее изучения

Компоненты	Критерии	Способы диагностики и регистрации
Мотивационно-ценностный	Самопонимание	Нарративный метод; методика «Педагогические ценности» (Л.А. Григорович); методика на определение мотивов учебной деятельности (Реан – Якунин); опросник для изучения ведущих мотивов будущей профессиональной деятельности (Л.А. Верещагина); тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев)
	Самоутверждение	Изучение продуктов учебно-профессиональной деятельности; модификация методики Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)»; личностный опросник на избегание неудач (Т. Элерс)
Когнитивно-деятельностный	Самореализация	Нарративный метод; анкетирование; изучение продуктов учебно-профессиональной деятельности; педагогическое наблюдение; беседы; опросник «Уровень конкурентоспособности» (В.И. Андреев); опросник креативности (Дж. С. Рензулли и Р. К. Хартман)
	Саморазвитие	Нарративный метод; изучение продуктов учебно-профессиональной деятельности; педагогическое наблюдение; беседы; экспертная оценка

Окончание табл. 4

Рефлексивно-регулятивный	Самооценка	Тест-опросник самоотношения (Столин–Пантелеев); нарративный метод; беседы с учащимися; анкетирование
	Саморегуляция	Метод исследования уровня субъективного контроля; тест «Локус контроля»; беседы со студентами, преподавателями и руководителями практики

Получаемая путем повторных замеров каждого критерия и показателя информация должна накапливаться, а затем анализироваться в динамике субъектной профессиональной позиции будущих учителей, при этом должно использоваться сравнение с исходными и промежуточными показателями.

Считаем целесообразным отметить, что диагностика должна осуществляться в рамках программы мониторинга в несколько этапов: входной (предваряющий), промежуточный, заключительный (выходной) и отсроченный (постдипломный).

1. Входной (предваряющий) этап – изучение первокурсников, их профессиональных приоритетов, интересов, представлений, ценностей. Основной метод диагностики – анкетный опрос, в результате которого выявлялись:

- степень осознанности выбора профессии; причины, побудившие к поступлению в педагогический колледж;
- причины, побудившие к выбору конкретной специальности;
- факторы, повлиявшие на выбор профессии;
- знания особенностей избранной профессии; характер интересов, увлечений;
- способности и пр.

На основании данной диагностики формируются индивидуальные программы личностно-профессионального роста студентов и содержание деятельности колледжа по формированию субъектной профессиональной позиции студентов.

2. Промежуточный этап – диагностическое исследование динамики и результатов поэтапного формирования субъектной профессиональной позиции у студентов в процессе их погружения в различные виды учебно-профессиональной

деятельности. На его основании осуществляется коррекция индивидуальных и групповых программ формирования субъектной профессиональной позиции у студентов, используемых форм и методов работы педагогического коллектива.

3. Заключительный (выходной) этап – диагностическое исследование уровня сформированности субъектной профессиональной позиции у студентов выпускных групп, фиксирование произошедших изменений, сравнение результатов входной и выходной диагностики.

4. Отсроченный (постдипломный) этап – исследование деятельности выпускников педагогического колледжа, работающих по специальности, диагностика проявления в ней их субъектной профессионально-педагогической позиции.

Описанная в рамках данной статьи программа мониторинга формирования у студентов субъектной профессиональной позиции была апробирована в образовательном процессе Педагогического колледжа № 5 г. Москвы и показала свою эффективность.

Литература

1. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества образования. М.: Логос, 2007.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2008.
3. Кальней В.А., Шишов С.Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе. М.: НИЦ Инфра-М, 2013.
4. Чозгиян О.П. Проблемы профессиональной позиции субъектности и специфика мотивации студента педагогического колледжа // Среднее профессиональное образование. 2012. № 3.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И КОНТЕНТНОГО НАПОЛНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

*А.В. Рогова, руководитель
психолого-педагогической службы
Ресурсного центра Колледжа архитектуры
и строительства № 7,
канд. пед. наук (г. Москва)*

Массовое внедрение в педагогическую практику методов и средств сбора, обработки, передачи и хранения информации на базе компьютерной и микропроцессорной техники и средств передачи информации, а также педагогических технологий, основанных на этих средствах, с целью создания условий для перестройки познавательной деятельности и развития интеллектуальных возможностей обучаемых носит все более масштабный характер.

Одним из направлений процесса информатизации стало развитие глобальных интерактивных систем, в частности электронной образовательной среды (ЭОС) разных уровней. Под электронной образовательной средой следует понимать следующее:

- системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образовательного процесса [7];
- антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающего и обучающегося [6];
- единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, включающее в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики [1].

Л.Л. Босова, анализируя структуру ЭОС, ссылается на ГОСТ Р 53620–2009, в котором под электронным образовательным ресурсом понимается образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них.

По характеру представления информации ГОСТ Р 52657–2006 подразделяет электронные образовательные ресурсы на мультимедийные, программные продукты, изобразительные, аудио, текстовые, электронные аналоги печатных изданий.

Особенностью создания и формирования контентного наполнения электронной образовательной среды вуза является необходимость разработки следующих ее структурных компонентов:

- организационно-управленческие компоненты (законодательные, нормативно-методические и распорядительные документы, должностные обязанности, инструкции и регламенты деятельности и управления ЭОС);

- программные компоненты;
- операционные системы;
- прикладные программные средства;
- программно-методические комплексы, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) и учебно-методические материалы (УММ, УМК);
- технические компоненты.

Внедрение современных образовательных технологий и создание электронной образовательной среды в учебных целях помогает разнообразить способы подачи материала и значительно повысить эффективность обучения [8; 9]. Так, в структуру ЭОС могут входить следующие инновационные образовательные программы:

- лицензионные прикладные программные продукты, используемые в образовательном процессе;
- программно-методические комплексы, цифровые образовательные ресурсы и учебно-методические материалы, рекомендованные для использования в учебном процессе ФА по науке и образованию;
- информационные ресурсы – электронные учебники, тексты, таблицы, базы данных, изображения, презентации, аудио-, видеофайлы, web-страницы и прочие свободно распространяемые материалы, соответствующие учебным программам;
- методические и практические материалы, электронные симуляторы и программы для проведения обучающих деловых игр, интерактивных семинаров, онлайн-конференций, круглых столов, уникальных опытов, лабораторных работ, практикумов, тренингов и др.;
- проверочные и контрольные программы.

Разработка и создание ЭОС требует строгого научно-методического подхода и предполагает:

- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности учащегося в условиях информационного общества и глобальной, массовой коммуникации;
- создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной информационной деятельности;
- совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования

автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей;

- создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний учащихся [10].

Единство и целостность структуры ЭОС и ее контентное наполнение определяются единством педагогических целей, взаимосвязью решаемых педагогических задач, взаимодействием участников образовательного процесса, всех групп пользователей ЭОС. Поэтому любая ЭОС образовательного учреждения должна обеспечивать наличие единой базы данных, однократный ввод данных с возможностью их последующего редактирования, многопользовательский режим использования данных, разграничение прав доступа к данным, использование одних и тех же данных в различных приложениях и процессах, возможность обмена данными между различными прикладными программами без выполнения операций экспорта-импорта (<http://www.openclass.ru/>).

Контентное наполнение ЭОС образовательного учреждения является важной методической, научной, практической задачей. В качестве исходного материала могут использоваться различные ресурсы, интернет-технологии, предполагающие инновационные формы работы, некоторые из которых являются уникальными и невозможными в традиционных условиях обучения. Так, на основании ЭОС можно проводить обучающие профессионально-деловые игры, одновременно активно вовлекая в них десятки учащихся, интерактивные семинары, онлайн-конференции, круглые столы, уникальные опыты, лабораторные работы и практикумы, просмотры учебных фильмов, онлайн-экскурсии в музеи, на выставки и т.п. [2; 3; 5; 9].

Наибольших затрат времени требует анализ, отбор содержания учебного материала по предмету, методическая и дидактическая переработка его для наполнения ЭОС. Сложность отбора учебного, дидактического, информационного и другого материала объясняется следующими обстоятельствами:

- отсутствием качественных электронных учебных материалов по многим дисциплинам;
- недостаточностью плотной учебной информации по отдельным темам в рекомендуемых учебных материалах;
- необходимостью обработки, структуризации, логического построения учебного материала, отобранного преподавателем, методистом или административным работником из различных источников (учебников, методических пособий, научной и технической литературы, электронных ресурсов, мультимедийных и др. программ), а также составления конспекта по содержанию учебной информации.

Эта научно-методическая работа ложится на плечи преподавателей, методистов, разработчиков контентного наполнения ЭОС.

При разработке наполнения ЭОС следует принимать во внимание и тот факт, что активность анали-

тического осмысления обучающимися учебного материала в течение определенного промежутка времени неуклонно снижается. Ученые отмечают, что «одновременно человек способен удерживать внимание на 5–7 объектах. Если превысить эту норму, эффективность работы падает... Произвольно сосредотачивать внимание человек может на 7–20 минут (индивидуальная норма). Далее внимание непроизвольно переключается на объекты, находящиеся поблизости» [4].

Специалисты отмечают, что в структуре ЭОС должны присутствовать разнообразные по своему назначению и углу освещения предмета учебные материалы: раскрываться как обязательные темы (в соответствии с принятым стандартом качества), так и сопутствующие вопросы, которые могут входить в сферу интересов пользователей ЭОС.

При работе по обеспечению контентного наполнения существующей или предлагаемой к созданию новой электронной образовательной среды рекомендуется использовать следующие механизмы и модели работы.

1. Подготовка учебного материала к внедрению его в ЭОС посредством структурно-логического анализа.
2. Комплексное планирование, устанавливающее пропорции для основных показателей содержания и структуры ЭОС.
3. Тематическое деление на основе жесткого рубрикатора.
4. Компьютерная визуализация учебной информации на основе компьютерных технологий по визуализации объектов, процессов, явлений (как реальных, так и виртуальных), а также их моделей.
5. Соблюдение пропорционального соотношения информации постоянной составляющей и оперативных данных.
6. Отбор материалов с учетом их тематики, методической целесообразности, воспитательной ценности, объемов и других критериев.
7. Стимулирование и мотивация пользователей ЭОС на формирование и закрепление положительного отношения к учению и активную познавательную деятельность.
8. Воздействие на эмоциональную сферу пользователей ЭОС, формирующее у человека необходимые навыки по управлению своими чувствами, оценке своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих.
9. Стимулирование и формирование мотивации долга и ответственности путем воздействия на волевою сферу пользователей.
10. Контроль качества ЭОС, соответствующий основным показателями и требованиями ФГОС.

Данные механизмы и модели работы позволяют создавать качественные электронные образовательные ресурсы, дающие возможность оптимизировать образовательный процесс, выводить его на новый уровень, соответствующий мировым стандартам инновационного профессионального образования.

Литература

1. *Андреев А.А.* и др. Основы открытого образования / под ред. В.И. Солдаткина. М.: НИИЦ РАО, 2002. Т. 1.
 2. *Берарди С.* Дистанционное обучение в практике преподавания русского языка в итальянской аудитории: на примере авторских мультимедийных курсов «Краски-А1» и «Краски-А2»: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
 3. *Богомолова О.Б.* Web-конструирование на HTML: практикум. М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2008.
 4. *Духарева А.В., Майоров А.А.* Психофизиологические нормы труда и синдром хронической усталости // Молодой ученый. 2013. № 8.
 5. *Дунаева Л.А.* Дидактическая интегрированная информационная среда для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006.
 6. *Зайцева Ж.Н., Солдаткин В.И.* Генезис виртуальной образовательной среды на основе интенсификации информационных процессов современного общества // Информационные технологии. 2000. № 3.
 7. *Ильченко О.А.* Организационно-педагогические условия сетевого обучения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
 8. *Невмержицкая Е.В.* Этнокультурный вектор инновационных методов. Педагогика. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
 9. *Невмержицкая Е.В.* Функциональные назначения основных типов образовательной коммуникации в информационных технологиях // Человек и техника: инновационное общество: сб. науч. ст. М.: Граница, 2013.
 10. *Рогова А.В.* Стратегии и тактики межкультурной лингводидактики как инновационной основы обучения русскому языку: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
-
-

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: ИСТОРИЯ ДЕФИНИЦИИ И ЕЕ КОНТЕНТ

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

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют разночтения. Например, изучение историко-философского содержания категории «технология» показало, что проблемы, возникающие в различных сферах деятельности, разрешались на основе различных методов, приемов, подходов. Их накопление, развитие и обобщение привело к образованию адекватных проблеме технологий с их теоретическими основами. Традиционно технология рассматривается учеными как образовательный феномен с позиции различных областей знаний:

- в философии технология выступает как способ восприятия и познания действительности, как мировоззренческая рефлексия;
- в социологии и политологии утвердилось понятие «технологии власти и управления»;
- в экономике речь идет о технологии рыночной трансформации и достижениях равновесия на рынках;
- в психологии развиваются технологии социально-психологической диагностики и психолого-акмеологического консультирования (от теории — к методам, от методов — к методике);
- в прикладных науках интерес представляет технология имитационного моделирования;
- в системе образования — технология образования, педагогическая технология.

С развитием науки и техники значительно расширились возможности человека, появились новые технологии с огромными обучающими ресурсами. Качественные изменения, возникающие при этом, свидетельствуют о том, что привычные процессы «научения» уже не укладываются в рамки традиционных методик и средств обучения, а также индивидуальных способностей преподавателя. Такой подход позволяет говорить о своеобразии педагогической технологии.

Понятие «педагогическая технология» получило за последнее время широкое распространение в теории обучения. Именно в этом смысле термин «технология» и его вариации — «технология обучения», «образовательные технологии», «технологии в обучении», «технологии в образовании» — стали использоваться в педагогической литературе и получили множество (более трехсот) формулировок в зависимости от того, как авторы представляют структуру и составляющие образовательно-технологического процесса [3].

Впервые термин «педагогическая технология» упоминается в 1920-х гг. в работах *В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского*. Ученые определяли данную категорию как совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий. К педагогической технологии было отнесено также умение оперировать учеб-

ным и лабораторным оборудованием, использовать наглядные пособия [8].

С внедрением в процесс обучения технических средств (40–50-е гг. XX в.), а также под влиянием работ по методике применения различных ТСО привычное понятие «технология образования» модифицируется в «педагогическую технологию» [1].

В середине 1960-х — начале 1970-х гг. содержание этого понятия подверглось широкому обсуждению в печати и на конференциях различного уровня как в нашей стране, так и за рубежом. В этот период было определено два направления его толкования: 1) педагогическая технология — необходимость применения технических средств и средств программированного обучения (technology in education); 2) педагогическая технология — возможность эффективной организации учебного процесса (technology of education).

Некоторые ученые, в частности *Л. Салаи* (Венгрия), расширили сферу составляющих процесса обучения, включив в понятие «технология обучения» планирование, анализ целей, научную организацию учебно-воспитательного процесса, выбор методов, средств и материалов, наиболее соответствующих его целям и содержанию в интересах повышения эффективности обучения [4].

По данным, собранным *Э. Бистерски, Ж. Целлер*, технология обучения не только представляет собой вспомогательное средство и новую систему, но и играет большую роль в развитии учебного процесса, изменяя его организационные формы, методы, содержание и оказывая воздействие на мышление преподавателей и обучающихся. Такое толкование технологии подчеркивает не только важность и взаимосвязи всех компонентов процесса обучения в единой системе, но и их взаимовлияние, развитие, приводящее к изменению менталитета педагога и обучающегося [9].

В 80-е гг. XX в. продолжается дальнейшее осмысление этого понятия: одни стремятся детализировать и усложнить его, другие — обобщить и упростить.

По мнению *И.Я. Лернера*, технология — это способ организации учебной деятельности, образ мыслей о материалах, людях, учреждениях, моделях, базирующихся на отечественной дидактической системе учебно-воспитательного процесса в единстве его образовательной, воспитательной и развивающей функций. Педагогическая технология «предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых» [5, с. 39].

С точки зрения *В.П. Беспалько*, «педагогическая технология — проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [2, с. 5]. Такая формулировка, если ее принять за основу, позволяет рассматривать ретроспективу педагогики и дальнейшее развитие как эволюцию ее технологий.

Проведенный анализ педагогической литературы показал, что сегодня в содержание термина «педагогическая технология» авторы вкладывают различные понятия:

- содержательная техника реализации учебного процесса (*В.П. Беспалько*);
- описание процесса достижения планируемых результатов обучения (*И.П. Волков*);
- системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных, методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (*М.В. Кларин*);
- совокупность психолого-педагогических установок, определенный набор и компоновка форм, методов, способов и приемов обучения, воспитательных средств, которые являются организационно-методическим инструментарием педагогического процесса (*Б.Т. Лихачев*);
- продуманная в деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащегося и учителя (*В.М. Монахов*);
- системный метод создания, применения и определения процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО) и др.

В зарубежной литературе под педагогической технологией понимают системный метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования [10].

Обобщая многочисленные варианты дефиниций понятия «педагогическая технология», *Г.К. Селевко* сводит их к трем аспектам: *научному* (педагогические технологии — часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, методы обучения и проектирующая педагогический процесс); *процессуально-описательному* (описание, алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения); *процессуально-действенному* (осуществление технологического педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических средств) [7].

Таким образом, подводя итог рассмотрению многочисленных формулировок и определений термина, можно сказать, что педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

В настоящее время педагогическая технология фактически является канвой всего педагогического процесса, представляя собой систему взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединенных единой концептуальной основой, целями и задачами образо-

вания, создающая заданную совокупность условий для обучения, воспитания и развития воспитанников и гарантирующая достижение поставленных целей.

Создание общеевропейского образовательного пространства, расширение экономических, политических и культурных контактов, совершенствование системы образования на современном этапе требуют нового подхода к становлению личности специалиста. Возникает потребность в обеспечении такой организации учебного процесса, которая способствовала бы развитию личности специалиста, формированию его профессиональной мобильности. Необходимость решения нестандартных задач, как в процессе учебы, так и в будущей профессиональной деятельности, требует развития эвристичности мышления, креативности, оперативности, целеустремленности, инициативности в решении проблем.

Анализ технологии как парадигмы образования свидетельствует о ее направленности на выявление и использование личностного потенциала обучающихся. В связи с этим реализация образовательного процесса означает не только определение максимально возможного набора методов, развивающих интеллектуальную активность студентов [6, с. 5–10], но также описание и обоснование условий их успешного использования. С учетом данного обстоятельства встает вопрос о необходимости разработки технологии обучения, способствующей формированию профессиональной мобильности будущего специалиста. Практические потребности в профессионально мобильных специалистах на том или ином этапе развития общества определяют приоритет тех или иных педагогических технологий обучения.

Литература

1. *Аношкин А.П.* Теории, системы, технологии образования. Омск: ОмГПУ, 2001.
2. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
3. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Ин-т проф. образования, 1995.
4. *Вениге Ю., Йожа Е., Дьеван Л.* Структура и мобильность рабочей силы. М., 1978.
5. *Лернер И.Я.* Философия дидактики и дидактика как философия. М.: РОУ, 1995.
6. *Невержичская Е.В.* Формирование гражданской компетенции в условиях модернизации образования: цели-стратегии и задачи-тактики // Среднее профессиональное образование. 2013. № 4.
7. *Самоукина Н.В.* Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебник. 2-е изд. М.: ЭКМОС, 2000.
8. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. М.: АПО, 1999. Т. 2.
9. *Mitin B.S., Manuilov V.F.* Engineering education: look from Russia. M.: Rusanov Publishing House, 1997.
10. *Widdowson H.J.* Aspects of languages teaching. Oxford: Oxford University Press, 1995.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Т.А. Вельдяева

*(Академия повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
работников образования, г. Москва)*

Реализация межнациональных проектов в области экономики, науки, техники, транспорта, образования и т.д. требует эффективного сотрудничества представителей различных народов, имеющих собственный социокультурный опыт. Так, в работах на Международной космической станции задействованы специалисты из 15 стран, в проекте «Перепись населения Океана» участвовали представители 80 государств, а над созданием Большого адронного коллайдера трудились выходцы из более чем 100 стран. Важно и то, что ни одно государство на данном историческом этапе не является гомогенным в этническом плане обществом. Так, например, в составе населения Франции около 5 млн человек имеют иностранное происхождение, что в среднем составляет 1,52 мигранта на 1000 человек. С 1790 по 1994 г. в Северную Америку прибыло более 64 млн человек из разных стран Европы, Латинской Америки, Азии и Африки, сформировав население США и Канады. В Германии насчитывается 6,75 млн приезжих, большая часть которых – иностранные рабочие [6].

Рассматривая состояние мирового рынка труда, следует отметить возросшую интенсивность трудовых миграций. В частности, в России значительное число трудовых мигрантов приезжает из стран ближнего зарубежья и активно работает в сфере услуг, ЖКХ и строительстве. В последние годы наблюдается и обратная тенденция, когда участниками внутреннего рынка являются зарубежные компании, объединяя российских и зарубежных специалистов. Безусловно, постоянный профессиональный и межличностный контакт представителей разных культур требует от них не только определенного набора профессиональных знаний и умений, но и способности вести эффективный межкультурный диалог с иностранными партнерами [5].

Следует признать, что современная социокультурная ситуация интенсивного взаимодействия и взаимопроникновения этносов, формировавшаяся веками, имеет ряд неоспоримых достоинств, к которым прежде всего следует отнести сохранение и поддержание культурного многообразия. Взаимодействие культур является серьезным испытанием всей глобальной системы международных взаимоотношений и требует от человека определенных знаний, умений, навыков, проявления нравственности, этики, духовности.

Включение человека в диалог культур и достижение взаимопонимания между людьми становится возможным при условии их открытости к межкультурному общению, готовности воспринимать различия этносов не как недостатки, а как условие многообразия, уважать точки зрения, отличные от собственных, находить пути социального взаимодействия на основе принципов толерантности [6, с. 224–246]. *Е.В. Не-*

вержицкая отмечает нравственно-этический, познавательный контент формирования социокультурной компетенции, так как в нем заложена идея глобализации образования на примерах изучения образа жизни носителей языка и культуры страны изучаемого языка [3]. Не случайно именно образовательной системе с ее многовековым позитивным опытом консолидации представителей разных культур отводится роль звена, связующего народы и воспитывающего современного инновационного человека, способного строить межкультурный диалог, понимать социокультурные сходства и различия народов, уважать и ценить культурные идеалы, отличные от собственных.

Процесс накопления знаний и распространения их результатов давно пересек рамки национальных границ. Важным компонентом современного мира становится формирование международного рынка образовательных услуг, международных образовательных программ, мировой научно-образовательной инфраструктуры. Глобализация образования позволит сделать знания доступными каждому желающему их получить вне зависимости от места жительства, национальности, вероисповедания, пола, возраста и т.п. Подчеркивая важность данного процесса, академик *Т.М. Балыхина* определяет понятие «мировое образование» как специальную сферу деятельности человечества, в которой под контролем общества формируются и получают реализацию внешние и внутренние условия для развития личности в процессе усвоения ценностей национальной и мировой культуры [1]. Профессор *Б.Л. Вульфсон* определяет мировое образовательное пространство как совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в планетарном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации и глобализации разных сфер общественной жизни [2].

Ориентация на развитие инновационной образовательной парадигмы в условиях взаимодействия культур делает приоритетным развитие и интенсификацию культурной составляющей образовательного процесса, которая включает в себя как коммуникативные стратегии и тактики, характерные для дискурса носителей языка, так и социокультурный материал, представленный текстами и учебными материалами об историко-культурных, лингвострановедческих особенностях страны изучаемого языка [4].

Знание социальных, культурных, религиозных, бытовых традиций народов помогает представителям разных этносов находить общий язык, а также развивать чувство общности и ощущение принадлежности к единому поликультурному миру. Социокультурная

компетенция может служить одним из средств предупреждения и разрешения конфликтов, так как она способствует соблюдению прав человека, помогает строить конструктивный межкультурный диалог на основе взаимоуважения. В социокультурное образовательное пространство входит задача формирования у учащегося толерантного отношения к другим странам и народам, уважения других взглядов, ценностей, религий, нравов, обычаев, традиций.

Специалисты отмечают, что инновационный императив современного образования предопределяет необходимость оценивать качество подготовки специалиста в большей степени не объемом усвоенного им содержания, а системой методов его профессионально-коммуникативной, культуросообразной подготовки, нацеленной на формирование готовности осуществлять профессиональную/общественную деятельность в международной культурной обстановке. Наличие у специалиста социокультурной компетенции позволяет ему на более высоком уровне решать как общекультурные задачи (общаться с представителями разных языков и культур, толерантно жить и работать в современном полиэтническом обществе и др.), так и профессиональные (находить, переводить, адаптировать к условиям профессии, использовать для профессиональных нужд специальную информацию, в том числе на неродном языке, участвовать в международных профессиональных проектах, вести иноязычную деловую документацию, диалог, полилог со специалистами из разных стран) [5].

Таким образом, актуальность развития социокультурной составляющей обучения в современных образовательных учреждениях обусловлена:

- **потребностью** современного общества в специалистах, владеющих стратегиями и тактиками межкультурного коммуникативного поведения, являющихся языковыми личностями, открытыми для взаимодействия с представителями других культур;
- **ориентированностью** российского образования на воспитание высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных в профессиональном плане не только на российском, но и на международном уровне;
- **необходимостью** переориентации российского образования на образование межкультурное, основанное на воспитании личности как субъекта национальной культуры и участника международного взаимодействия культур;
- **стремлением** российского образования, нацеленного на гуманизацию и гуманитаризацию, воспитать всесторонне развитую личность, способную быть конкурентоспособной в современном глобальном мире;
- **недостаточной** научно-методической разработанностью основ социокультурной компетенции в условиях диалога культур, отсутствием теоретико-методологической базы для эффективного развития данной компетенции в условиях поликультурализма, недостатком примеров успешной практической реализации имеющихся программ.

Практическая важность социокультурных знаний становится понятной при непосредственном соприкосновении с другой культурой, другим мировоззрением. Современный человек должен быть подготовлен к межкультурному диалогу, открыт для общения и позитивного восприятия всего многообразия культур. Поэтому социокультурная компетенция приобретает все большую ценность и актуальность в сфере межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Бальхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: РУДН, 2010.
2. *Вульфсон Б.Л.* Мировое образовательное пространство на рубеже веков: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2006.
3. *Невмержицкая Е.В.* Этнокультурное воспитание молодежи в процессе изучения немецкого языка: концепции и реалии. М.: Граница, 2011.
4. *Невмержицкая Е.В.* Формирование гражданской компетенции в условиях модернизации образования: цели-стратегии и задачи-тактики // Среднее профессиональное образование. 2013. № 4.
5. *Рогова А.В.* Стратегии и тактики межкультурной лингводидактики как инновационной основы обучения русскому языку: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
6. *Толстых В.И.* Этнос глобального мира // Этика: новые старые проблемы. К шестидесятилетию Абдусалама Абдулкеримовича Гусейнова / отв. ред. Р. Г. Апресян. М.: Гардарики, 1999.
7. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge // Европа-экспресс. № 17 (529). 21.04.2008.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕНТ СЦЕНИЧЕСКИ-ДИАЛОГОВОГО МЕТОДА

Е.В. Невмержицкая, руководитель МРЦ
Колледжа архитектуры и строительства № 7,
доктор пед. наук (г. Москва)

Учебный процесс будет тогда эффективным, когда обучающиеся смогут совершать предварительно обдуманные действия, представляя себе практическую ценность от полученного результата.

Основой сценически-диалогового образования является демонстрация учащимися не знаний, полученных ими при работе в знакомых ситуациях, а чувств, которые они непосредственно испытывают. На рисунке 1 представлены объекты — голова, сердце, руки, участвующие в измерении возможного познания, которое может воодушевить учащегося на дальнейшую работу по интересующей проблеме или отпугнуть от нее.

Голова — это антиципация (от лат. *ante* — прежде, *capere* — схватывать), т.е. предвидение или предвосхищение будущих событий, являющееся непосредственным и не представляющее собой вывода из другого знания. У стоиков и эпикурейцев антиципация — это врожденные идеи, у Лукреция, в схоластике, у Ф. Бэкона, Г.В. Лейбница и других данный термин означает предположение (гипотезу), не имеющее подтверждения. В психологию это понятие введено В. Вундтом, и обычно оно означает либо ожидание организмом определенного положения вещей, либо предвосхищение результатов действия до его осуществления [3].

Сердце — это внутреннее переживание, ощущение, сопровождаемое чувством.

Руки — это внешнее переживание и действие.

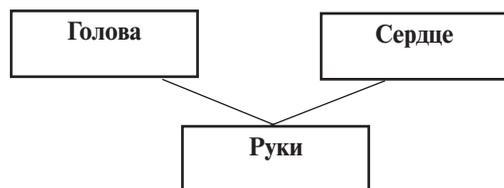


Рис. 1. Масштаб измерений при инсценировках

Сценически-диалоговый метод образования предполагается к использованию в учебном процессе для учета внутренних человеческих состояний, переживаний. Он может быть реализован при экспериментальных инсценировках и коллизиях как своего рода *интраперсональная разведка*, когда на интраперсональном уровне субъектом воспитания выступает сам объект (самовоспитание). Данный уровень характеризует способы непосредственного индивидуального или группового воспитательного влияния на личность или коллектив в ситуации, когда субъектом и объектом воспитательного воздействия является одно и то же лицо. По мере перехода на более высокие уровни педагогическое управление воспитанием, например студенческой мо-

лодежи, все более выраженно приобретает черты административного и социального управления.

Метод также используется и для интерпретации настоящих, прошедших и будущих ситуаций. Это *интерперсональная разведка*, когда официально не регулируемые, преимущественно эмоциональные взаимоотношения членов группы, основанные на личностных выборах и обусловленные содержанием совместной деятельности (межличностные/неформальные отношения), в силу интерперсональной разобщенности, конфликтных ситуаций и т.д. могут скрываться за внешне четкой структурой организации формальных функциональных взаимоотношений и вынужденной необходимостью взаимодействовать.

Участниками реализации метода могут являться лица, вовлеченные в сценически-диалоговые ситуации, и наблюдатели инсценировок, которые по мере развития сцены могут интегрироваться в процесс. Задействовать в образовательном процессе все аспекты человеческого переживания удастся вследствие того, что каждый его участник не пассивно воспринимает чужие слова, а имеет возможность активно включаться в оформление сцен или изменять их. Таким образом, смысловая нагрузка метода заключается в том, что сценически-диалоговое взаимодействие постепенно приводит всех участников процесса от монолога к диалогу, к человеку-соучастнику, собеседнику в разговоре [8, с. 93].

Сценически-диалоговое образование, содействуя точности в мыслительной деятельности, связано с доступностью разнообразных собственных чувств, способствует проявлению коммуникативного поведения в процессе совместной учебы и внеучебной деятельности.

Учащиеся:

- *автономно* содействуют сценически-диалоговому образованию, которое в свою очередь способствует развитию их уверенности в себе: «Кто я?», «Что относится к моим стереотипам?»;
- развивают *коммуникативную способность* быть толерантными в диалоге, проявлять радость и готовность к сотрудничеству: «С кем я точно должен это делать?», «Кто ты для меня?»;
- проявляют *контактную способность*, когда произнесенный монолог диалогизируется: «Что точно я хочу выполнить вместе с кем-то?», «Я хотел бы выполнить с тобой...»;
- постигают *интеграцию обобщения и дифференциации*, сценически выполняя ключевые обобщения в стагнации: «Где, когда, как и что точно произошло и с кем?»;
- демонстрируют *интеграцию разума в чувство*, участвуя в ситуациях переживания: «Для чего

я это делал или почему воздержался от этого?»;

- оценивают *интеграцию развития и навыка*, ставя под сомнение определенные сценически-диалоговые ситуации, и дифференцируют таким образом соответствующие ситуации в каждой конкретной роли: «Такое поведение здесь неуместно, и это скорее мешает правильному пониманию образа»;
- постигают смысл сценического действия, проясняя переживание и рефлексия (*само- и взаимонализ*).

Пять компонентов сценически-диалогового метода

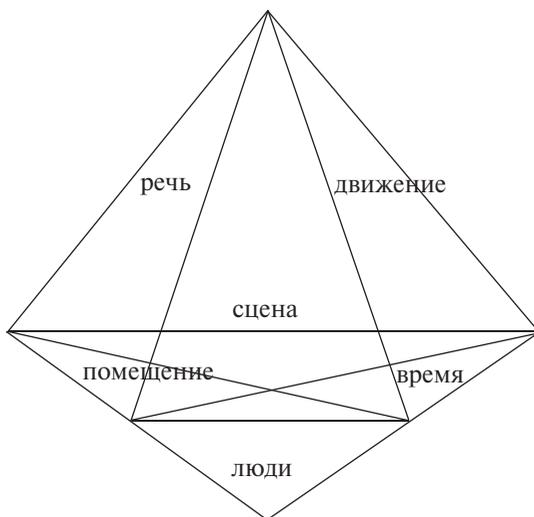


Рис. 2. Основные компоненты метода

Диалоговая сцена представлена пятью компонентами (рис. 2).

1. *Люди*, выполняя роли основных и запасных актеров, принимают участие в каждой сцене, представляют реальные или импровизированные ситуации, современных или исторических персонажей, с которыми предстоит вступить в диалоговый контакт.

2. Диалоговые сцены проходят в реальных или символических *помещениях*, к качествам и свойствам которых можно отнести следующие:

- комфортные и соразмерные с количеством участников сцены по ширине, высоте и глубине;
- обозримые для внутреннего восприятия как тесные или безграничные, имеющие возможность расширяться;
- интерпретируемые как находящиеся здесь или там, внутри или снаружи, близко или далеко, как родные или незнакомые;
- климатические, атмосферные свойства помещения (свет, воздух, влажность, температура, запах и т.п.);
- имеющиеся стены, окна, двери (открытые или закрытые), предметы, несущие как реальный, так и символический смысл.

3. Диалоговые сцены проходят в реальном или воображаемом *времени*, в рамках которого выделяется:

- реальное время сценического исполнения, прошлое или виртуальное будущее, которое может наступить;
 - субъективный временной промежуток как занимательный или скучный, быстрый или медленный, долгий или короткий;
 - измеримое время с его периодами (столетиями и т.п.);
 - сроки, воспринимаемые как короткие, средние или длительные в соотношении с соответствующими временными рамками.
4. Каждая диалоговая сцена связана с *речью*, включающей в себя:
- динамичные компоненты действия (громко, тихо), интонацию, мелодию, ритм, мимику и жестикуляцию в перспективном изменении при повторении участниками группы;
 - правильное произношение слов, предложений, которые в зависимости от контекста могут иметь и перспективное значение, связанное в сознании слушающих со смысловой нагрузкой сцены;
 - устную коммуникацию;
 - реальные символы, к которым в сцене можно обращаться реально или вымышленно.
5. При сценическом диалоге люди выполняют *движения*, к которым относятся:
- движения в помещении вперед или назад, налево или направо, вниз или вверх, из стороны в сторону или по кругу;
 - внутренние и внешние движения как проявление решимости или нерешительности, которые могут меняться в зависимости от контекста сцены;
 - внутреннее движение как явный порыв, или эмоция, или ощущение тела, которое может видоизмениться во внешнее движение или диалог.
- Выбирая форму диалоговой инсценировки, можно ориентироваться на следующие так называемые этапы:
- *Инсценировка рекогносцировки* – выбор основных актеров.
- В центре внимания находится основной актер/актриса, который активно поддерживается группой. Учащийся получает индивидуальное задание.
- *Инсценировка социальной рекогносцировки* для всей группы.
- Вся учебная группа активно участвует преимущественно в диалоговых инсценировках. Обучающиеся самостоятельно выбирают сцены и роли. Участие в определенных сценах подразумевает поиск дополнительного материала к теме, приобщение к которому требует учитывать соответствующие возможности члена группы.
- *Инсценировка культурной рекогносцировки*, базирующейся на тексте (рассказе, истории и т.п.).
- Учащиеся проявляют способности к выразительному чтению, креативности в субъективно знаменательных для них ситуациях (см. подробнее [2]). Такие ситуации возникают при соответствующих инсценировках литературных источников (пьеса, короткая история, сказка, легенда и т.п.). Приведем пример.

Княгиня Ольга

В 912 году киевским князем стал сын Рюрика Игорь. В это время восточные славяне еще были разделены на относительно самостоятельные племена: по реке Оке жили вятичи, вдоль Днепра — поляне, у озера Ильмень — ильменские славяне, а в лесах по берегам Припяти — древляне. Древляне платили дань киевскому князю. В год 6453 (945 по христианскому календарю) — как сообщает летописец Нестор — сказала дружина Игорю: «Пойдем, князь, с нами за данью, и себе добудешь, и нам». И пошли они за данью, и взяли ее, и «творили насилие» над древлянами.

Когда возвращались в Киев, сказал Игорь: «Идите с данью домой, а я вернусь и пособираю еще». И был князь с малою дружиною, и убили его древляне.

Ольга, жена Игоря, была с малолетним сыном в Киеве. Прислали к ней древляне лучших мужей своих, числом двадцать, чтобы просить ее стать женой древлянского князя. Приплыли послы по Днепру в ладье к Киеву. «Любезна мне речь ваша, — ответила им княгиня. — Мужа моего мне уже не воскресить». И сказала послам, что окажет им честь перед людьми своими, и что понесут их прямо в ладье на княжеский двор. А сама велела вырыть на дворе яму глубокую, и сбросили туда послов, и закопали живыми.

Послала Ольга к древлянам, которые ничего не знали о том, что случилось, говоря, чтобы собрали еще раз лучших мужей и прислали за ней: иначе не отпустят ее киевляне. И велела вторым послам, когда пришли, сначала вымыться в бане. И запалила баню, и сожгла их.

И послала к древлянам снова со словами: «Вот уже иду к вам, приготовьте меда многие у того города, где убили мужа моего, да поплачусь на могиле его и сотворю тризну по своему мужу». И когда сделали, как она хотела, то напоила древлян и приказала дружине рубить их. «И иссекли их пять тысяч». Ольга же вернулась в Киев, и собрала войско, и «пошла на дерёвскую землю». «Древляне затворились в городе и крепко боролись из города, ибо знали, что не на что им надеяться после сдачи». Ольга же сказала им: «Больше уже не хочу мстить, хочу только взять с вас небольшую дань — по три голубя и по три воробья с каждого двора».

И послали их к Ольге «с поклоном». И приказала привязать к каждой птице ниточку с трупом и отпустить их домой. И сгорел дотла деревский город, и так в последний раз отомстила Ольга за мужа своего Игоря.

Fürstin Olga

Igor, der Sohn Ruriks, wurde 912 Fürst von Kiew. Damals waren die Ostslawen noch in verhältnismäßig selbständige Stämme geteilt: an der Oka lebten die Wjatitschen, am Dnjepr die Poljanen, am Ilmensee die Ilmenlawen, und in den Wäldern an den Ufern des Pripet die Derewljanen. Die Derewljanen waren dem Kiewer Fürsten abgabepflichtig.

Im Jahre 6453 (945 nach christlichem Kalender) — so berichtet der Chronist Nestor — sagte Igors Gefolgschaft zu ihm: «Gehen wir, Fürst, miteinander um Tribut! Dir selber wirst du förderlich sein, und uns auch.» Und sie gingen um Tribut, und nahmen ihn, und «taten Zwang» unter den Derewljanen. Als sie nach Kiew zurückkehren wollten, sagte Igor: «Geht heim mit dem Tribut, ich kehre um und sammle noch etwas.» Da

hatte der Fürst nur noch wenig Gefolgschaft, und es erschlugen ihn die Derewljanen.

Olga, Igors Gemahlin, war mit dem minderjährigen Sohn in Kiew. Die Derewljanen schickten ihre besten Männer zu ihr, zwanzig an der Zahl, um sie zu bitten, die Frau des Derewljanenfürsten zu werden. Die Gesandten fuhren in einem Boot auf dem Dnjepr nach Kiew. «Eure Rede gefällt mir wohl,» antwortete ihnen die Fürstin, «meinen Mann kann ich doch nicht wieder zum Leben erwecken.» Sie sagte den Gesandten, sie wolle ihnen vor den Kiewern die Ehre erweisen, und man möge sie geradewegs in ihrem Boot zum Fürstenhof tragen. Aber sie selber befahl, im Hof eine tiefe Grube auszuheben, und dahinein wurden die Gesandten geworfen und lebendig begraben.

Olga schickte zu den Derewljanen, die nichts wussten von dem, was geschehen war, und ließ sagen, sie sollten noch einmal ihre besten Männer auswählen und zu ihr schicken: sonst würden die Kiewer sie nicht fortlassen. Sie befahl den zweiten Gesandten, als sie ankamen, sich zuerst im Bad zu waschen, und steckte das Bad an und verbrannte die Männer.

Dann schickte Olga wieder zu den Derewljanen mit den Worten: «Nun komme ich also zu Euch. Bereitet vielerlei Met bei der Stadt, wo mein Mann erschlagen worden ist, und ich werde an seinem Grab weinen und einen Leichenschmaus halten zum Gedenken an meinen Mann.» Als die Derewljanen getan hatten, wie Olga wollte, machte Olga sie betrunken und befahl ihrem Gefolge, sie niederzumetzeln. «Und sie hauten ihrer fünftausend in Stücke.» Olga aber kehrte zurück nach Kiew und sammelte ein Heer, und «ging ins Derewljanenland». «Die Derewljanen schlossen sich in ihrer Stadt ein und kämpften stark aus der Stadt, denn sie wussten, dass sie nach der Übergabe keine Hoffnung hätten.» Olga aber sagte: «Weiter will ich keine Rache üben, nur einen kleinen Tribut von euch nehmen — drei Tauben und drei Sperlinge von jedem Hof.» Das schickten sie an Olga «mit einer Verneigung». Olga befahl, an alle Vögel Fädchen mit Zunder zu binden und sie heimfliegen zu lassen. Da brannte die Derewljanenstadt ganz nieder. So nahm Olga zum letzten Mal Rache für ihren Gemahl Igor [1].

Методические шаги**сценически-диалогового метода**

Действия, которые выполняет обучающийся под руководством педагога-режиссера, Х. Фольк называется стандартизированными последствиями стихийно-интуитивной интервенции. Преподаватель должен, с одной стороны, ориентироваться на имеющееся базовое образование учащихся, с другой — методически грамотно сопровождать стихийно возникающие сценически-диалоговые ситуации, дополненные:

- трудными для некоторых обучающихся ситуациями инсценирования диалога;
- возможными изменениями при инсценировке определенных образовательных тем;
- вопросах соответствия инсценировки тематических сцен образовательной программе/разделу курса [3, с. 204–219].

В рамках данной формы групповой работы следует руководствоваться следующими методическими указаниями при исполнении сценических ролей обучающимися, выступающими в роли основных актеров.

Первый шаг. *Готовность к участию в диалоговой инсценировке*

В конце XX в. Х. Фольк обратил внимание на необходимость учитывать при реализации метода согласие учащегося на выполнение той или иной роли при инсценировке сценического диалога [5, с. 13–33; 6, с. 37–65]. Часто выражение согласия выполнять определенную роль или проявление собственного желания, не всегда совпадающего с предложением преподавателя, способствует более эффективному восприятию учебного материала, стимулирует креативность, развивает учебную культуру посредством участия в контрастирующих учебных экспериментах (учебный и собственный воплощаемый образ).

Второй шаг. *Проявление доверия и способности к сотрудничеству*

При том, что сами обучающиеся могут создавать условия для возможной конструктивной работы группы, преподавателю необходимо обращать внимание на четыре основных фактора для развития позитивных отношений в коллективе.

1. *Общность* (тесная связь «Мы» при взаимодействии всех членов группы на единой учебной теме). Речь идет об эмоциональной целостности группы, формировании прочных этических принципов, чувства принадлежности к общей группе и сплоченности.

2. *Различие* (между «Я» различных членов группы при тематически сфокусированном взаимодействии). Продуктивный и творческий прогресс в обучении возможен в том случае, если учитываются возможности, перспективы и мнение каждого отдельного лица. В данном случае речь не идет о том, кто является правым: принимается во внимание определенное мнение о событии, представленном в сцене, доказательная база участника группы — обучающегося.

3. *Разъяснение целей сцены (инсценировки) / отсутствие разъяснения* («Это надо», так как является темой занятия и его целью, поэтому перемещается в сторону необходимого взаимодействия) — решающий процесс создания конструктивной и производительной общности. Участники группы на собственном опыте узнают о возможностях достижения поставленных целей общими усилиями (совместной работой), что содействует сплоченности в коллективе, увеличивает работоспособность группы.

4. *Тожество* (когда «Я» находится в тематическом сфокусированном взаимодействии). Это решающий аспект различия. Речь идет о том, чтобы создавать в учебной группе ситуации, в которых у каждого отдельного лица проявляются его пристрастия и антипатии, опыт и надежды, нынешние или перспективные возможности. Педагогу нужно стремиться воспринимать учащегося как индивидуума, как оригинальную целостность по отношению к поставленным учебным целям и учитывать его сильные и слабые стороны. Общее и противоположное во взглядах должно развиваться динамично, уравнивая друг друга. Вместе с тем они готовят почву для конструктивной работы в группе с использованием сценически-диалогового метода.

Третий шаг. *Выбор темы и основных актеров*

В учебной группе проводится разъяснение по соответствующей теме занятия, его проблеме. Выбираются учащиеся, которые будут исполнять роли основных актеров инсценировки (с учетом их желаний) и хорошо владеют рассматриваемой темой. При этом важно учитывать реакцию других членов группы при выдвижении учащегося на роли основных актеров, их возможного сопротивления назначению на роль того или иного лица, что обнаруживается в процессе предметного обсуждения.

Кроме того, преподаватель выбирает только такие постановки проблемы, к которым учащиеся проявляют интерес, так как некоторые могут быть им знакомы по ранее изучаемым предметам или в результате самоподготовки (самообразования) обучающихся.

Четвертый шаг. *Разъяснение и разработка основных действий участников сцены*

Режиссер-педагог проводит разъяснение по постановке сцены, и возможно, уже с учетом пожеланий основных актеров. После этого внимание группы концентрируется на позиции основного актера, его мыслях и чувствах. В данном случае преподаватель является активным слушателем [4], конкретизирующим основные действия участников сценического представления. Направляя диалоговые инсценировки в соответствии с поставленной целью, следует обращать внимание на резонанс со стороны участвующих наблюдателей — обучающихся.

Пятый шаг. *Выбор сцены в контексте возможных корректировок*

Опытные преподаватели замечают желания основных актеров по контенту сцены, часто выраженные ими в невербальной форме, оценку исполнения эпизодов со стороны участников группы и, используя сценически-диалоговую драматургию, периодически вносят изменения в изображаемые ситуации. Разрабатывая разъяснения для сценического представления изображаемой ситуации, они непосредственно вовлекают актеров в ту исходную сцену, которая может пояснить возникшую проблему.

Учебный материал, который ориентирован на работу в группе, должен включать:

- возможные ответы на поставленные в предыдущей сцене вопросы;
- возможность для основных актеров испытать себя в сценах регрессии (в контакте с ранее знакомыми референтными лицами);
- сцены, в которых основные актеры могут оказаться в ситуациях, реализующих невообразимые поведенческие варианты (мечта, утопические проекты, исполненное сказочное желание, момент проявления силы и др.);
- сцену трансферта (испытание в ближайшем будущем ситуации, близкой к реальности), которая похожа на исходную ситуацию или приближения которой основной актер опасается.

Названы только некоторые возможные варианты реализации сценически-диалогового метода, последовательность применения которого представлена в таблице.

Последовательность реализации метода

Предшествующая сцена	<ul style="list-style-type: none"> • Что предшествовало инсценируемому событию? • С кем ты говорил раньше о теме представления, когда и где? • Ты на пути к сцене. Что в ней особенного лично для тебя? • Тебе интересна тема? Как бы ты повел себя на месте главного героя (главных героев)
Исходная сцена	<ul style="list-style-type: none"> • Кажется тебе событие странным? • Тебе трудно объяснить описываемые события? Они объяснимы, необъяснимы, удавшиеся, неудавшиеся, недостаточно ясные? • Какие эмоции отражает сцена: надежду, желание, мечту? • Я хотел бы однажды проверить, если бы я был... • Я хотел бы подготовиться к тому, чтобы исполнить роль ... • Я хотел бы однажды узнать, почему... • Я точно не знаю, как я делаю это, но мне лучше всего удается ...
Последующая сцена	<ul style="list-style-type: none"> • Как прошло твоё выступление? Удачно, слабо, хочется повторить? • С кем, когда и где ты говорил о том, как прошло твоё выступление? • Кого ты встретил после этого и о чём говорил с этим лицом?
Сцена регрессии	<ul style="list-style-type: none"> • О чём напоминает тебе то, что ты только что испытал? • Что изменилось для тебя сейчас?
Сцена прогрессии	<ul style="list-style-type: none"> • Если бы ты мог делать то, что хочешь, как бы ты это сделал? • Ты – волшебник, который может все. Чего бы ты себе пожелал? • Волшебный вопрос: представь, что ты просыпаешься утром и все изменилось так, как ты себе этого пожелал. Как ты чувствуешь себя по сравнению с другими и как ведут себя другие по отношению к тебе?
Будущая сцена	<ul style="list-style-type: none"> • Представь себя в ситуации, похожей на изображённую. Как бы ты повел себя, чтобы понравилось самому и другим?

Педагог-руководитель выбирает современность в качестве исходного и конечного пункта представления и таким образом способствует последовательности сцен, в результате чего создаются условия для возможного и вероятного учебного трансферта. При этом возможен не один, а несколько вариантов сценического представления (диалогических высказываний) с целью предоставления участникам инсценировки возможности проявить личную познавательную заинтересованность в развитии сюжета.

Шестой шаг. Проявление сценических чувств и эмоций

В большинстве случаев основным актерам разрешается размещать реквизиты, но до тех пор, пока у них не прекратится процесс переживания (состояние транса) из-за предстоящего выступления. Результатом глубокого переживания может быть также невыразительная речь учащихся-актеров, которым руководитель-преподаватель должен, обращаясь к конкретным, по-

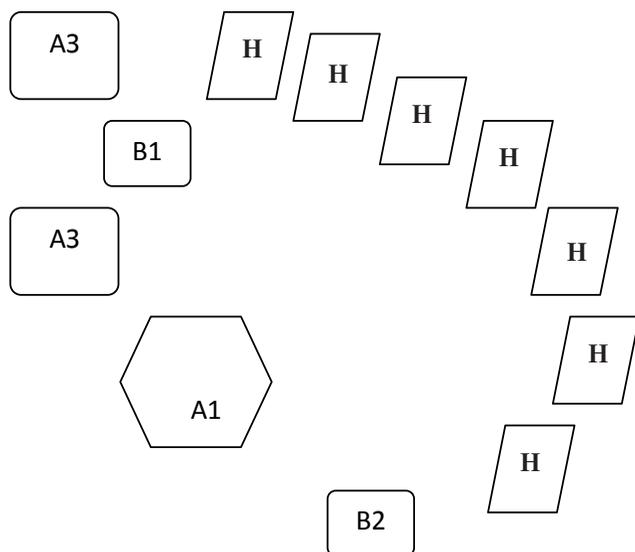
вседневным ситуациям реальности, помочь выйти из кризиса.

Седьмой шаг. Выбор запасных актеров (рис. 3, см. с. 42)

Запасные актеры для исполнения соответствующей сцены обычно выбираются основным актером. При этом особое внимание должно обращать на способность учащих-исполнителей хорошо ориентироваться в теме инсценируемой сцены и умение выражать собственные чувства. Основной актер, представляя другим членам группы запасного актера, должен уметь его охарактеризовать как будущего персонажа, используя свою фантазию.

Восьмой шаг. Приобщение участников инсценировки к сценическому действию

Участники-наблюдатели непосредственно приобщаются к развитию событий не как стоящие в стороне очевидцы, которых к этому принуждают, а



- A1 – основной актер
 A3 – запасной актер
 B1 – ведущие для инсценировки
 B2 – ведущие для общей группы
 H – наблюдатели-участники

Рис. 3. Пример расположения участников на сцене

как оказывающие поддержку члены группы, которые поощряют других участников процесса своим восприятием, внимательным отношением (часто – сомнением) к происходящему, иногда ставя себя на место руководителя-педагога или актеров, замечаящих необходимость замены основного актера запасным.

Девятый шаг. Стимулирование диалогов

Исполнение сценических ролей учащимися включает в себя:

- диалог с опорой на конкретные знания по теме;
- диалог в форме дискуссии (противоречивые отношения к предмету обсуждения, роль исторической личности и т.п.);
- символические диалоги (пиктограммы, значение символов, определение тембра голоса, места действия сцен).

Основа методического шага заключается в трансляции символических диалогов с учетом биографических сведений о персонажах, которые в зависимости от социальной фантазии основных актеров трансформируются в диалоги с опорой на конкретные знания обучающихся. В итоге знания персонифицируются таким образом, что чувство непосредственного сценического переживания учащихся становится основой для решения проблемы и интеграции знаний в их отношения, совершаемые сценические действия и др.

Десятый шаг. Изменение перспективы

В сценическом диалоге основной актер может неоднократно просить изменить перспективу видения роли (позиционный обмен или перспективное изменение), так как пытается поставить себя на место персонажа. Это перспективное изменение верно в том случае, если

представляется ведущему рациональным, так как способствует разъяснению проблемы.

Во время многократного изменения пространственно-персональной перспективы учащиеся узнают особенности и подробности разных тематических способов рассмотрения тех частей сцены, которые ставят под сомнение их первоначальное мнение. Кроме того, перспективные изменения позволяют учащимся узнать рассматриваемую ситуацию более комплексно, отнестись к ее изучению более ответственно.

Одиннадцатый шаг. Прерывание сцены

В случае если сценическое поведение основных актеров не является стабильным, оно может разрушить состояние сценического сопереживания. Перерыв в исполнении сцены наступает в том случае, когда актер начинает говорить в сторону, поворачивать голову, отвлекаться на что-либо извне. Преподаватель может использовать это обстоятельство в сценически-диалоговом процессе, чтобы содействовать глубокому усвоению учащимися материала. Инициаторами прерывания сцены могут быть и участники-наблюдатели, являющиеся в данном случае «резонатором» диалоговой ситуации. Их поведение во время исполнения сцены может быть беспокойным: обращаются / поворачиваются к соседу, разговаривают и т.п.

Двенадцатый шаг. Оценивание сцены

После того как сцена прервана, оценка ситуации обычно подлежит обсуждению в так называемом групповом круге вне места инсценировки диалога, где определяется:

- настроение основного актера, его чувства и мысли в «здесь» и «теперь»: «Как твои дела в настоящий момент?», «Как твое настроение?» и во время сцены: «Что ты испытал во время исполнения сцены?»;
- отношение запасных актеров к инсценировке: «Какие чувства вы испытывали, представляя себя основным актером?», «Как вы относитесь сейчас к основному актеру?»;
- мнение наблюдателей сценического представления, которое не комментируется, не обсуждается и не оценивается: «Что понравилось в исполнении основного актера?», «Что нового узнали по ходу сцены?», «Что вам хотелось бы добавить в диалог, исполняемый основным актером?».

Тринадцатый шаг. Общее завершение инсценировки

Руководитель-педагог заканчивает обсуждение последствий сценического исполнения, если

- цели разъяснения или изменения кажутся достигнутыми;
- группа не проявляет активности в дальнейшем обсуждении диалогов.

Четырнадцатый шаг. Подведение итогов обсуждения

Самооценка основного актера дополняется оценками его исполнения со стороны участников группы. Возможные положительные результаты закрепляются в сознании основного актера.

Члены группы делятся с основным актером своими наблюдениями. Допускаются общие групповые обсуждения по отдельным темам сценического выступления

и следующие инсценировки с другими основными актерами (например, исполнение небольших рассказов). Для того чтобы начать этот процесс, от новых учащихся требуются профессиональные способности. Таким образом, обучающие должны быть способны к решению следующей проблемной ситуации, уметь проектировать сопереживание, содействующее разъяснению сцены, и предлагать кандидатов для участия в инсценировке. Кроме того, учащимся необходимо уметь проявлять учебную фантазию, чтобы преобразовывать абстрактные сведения в наглядные и реалистичные сценически-диалоговые изображения.

Литература

1. *Невмержицкая Е.В.* Deutsch für Colleges. Немецкий язык для колледжей. Книга для чтения: учеб.-практ. пособие. М.: Граница, 2010. Ч. 2.
2. *Невмержицкая Е.В.* Этнокультурный вектор инновационных методов. Педагогика. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
3. *Философия: энцикл. слов. / под ред. А.А. Ивина.* М.: Гардарики, 2004.
4. *Mävers W., Volk von Bialy H.* Vom Pädagogischen Rollenspiel zur Rollenspielpädagogik. In: *Burbach C. / Merkel E.C.* (Hrsg.). Aufbruch zum Diesseits – Festschrift für Wilhelm Fahlbusch. Hannover: Evangelische Fachhochschule, 1995.
5. *Tiomann C., Schulz von Thun.* Klärungshilfe 1. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Situationen. Neuausgabe: Reinbek, 2003. Hamburg: Rowohlt.
6. *Volk von Bialy H.* Das pädagogische Rollenspiel als Lehr-Lern-Verfahren in einer neu bestimmten Unterrichtswirklichkeit // Themenzentrierte Interaktion 2. 1994. Teile 1, 2.
7. *Volk von Bialy H.* Das pädagogische Rollenspiel als Lehr-Lern-Verfahren in einer neu bestimmten Unterrichtswirklichkeit // Themenzentrierte Interaktion 1. 1995. Teil 3.
8. *Volk von Bialy H.* Wirksam lernen in Inszenierungen: Szenisch-dialogische Bildung / *Wiechmann J.* (Hrsg.). Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. 4. Auflage. Beltz: Weinheim und Basel, 2008.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Н.Г. Сергеева, преподаватель
Люберецкого политехнического
техникума (Московская обл.)*

Одним из обязательных предметов в среднем профессиональном образовании специалистов является иностранный язык. Данная ситуация объясняется не только социальным заказом государства, но и основными тенденциями развития современного общества. В настоящее время иностранный язык является как средством коммуникации, так и одним из важнейших компонентов компетенции молодого специалиста.

Курс иностранного языка в учреждениях среднего профессионального образования имеет целью приобретение учащимися коммуникативной и языковой компетенций.

Организация учебной деятельности, не только формирующей сумму базовых знаний по предмету, но и предоставляющей возможность развития личности учащегося, его творческих способностей, умений самостоятельно генерировать идеи, применять полученные знания в различных областях профессиональной деятельности, является необходимым условием современной системы образования.

В связи с этим наибольшее значение приобретает поиск новых подходов в обучении и воспитании, интегрирующих результаты теоретических и эмпирических исследований всестороннего развития личности учащихся в образовательном процессе.

Метод проектов в изучении иностранного языка предоставляет обучающимся возможность использовать язык в ситуациях реальной повседневной жизни,

что, несомненно, способствует лучшему усвоению и закреплению знаний иностранного языка.

Методика организации проектной деятельности на уроке иностранного языка может быть рассмотрена на примере проекта «Computers in our life».

Цели проекта: развитие познавательных интересов учащихся; повышение уровня коммуникативной компетенции; развитие навыков аудирования и монологической речи; повышение мотивации обучающихся к изучению ИЯ.

Ключевые слова урока: computer, hardware, software, processor, device, keyboard, calculating machine, computer communication, e-mail, Microsoft.

Оборудование урока: мультимедиапроектор, магнитофон, аудиозапись с текстом для аудирования, раздаточный дополнительный материал (карточки для индивидуальной и групповой работы, карточки с текстами).

Ход урока

I. Presentation of the Lesson

Dear friends! Today we have our lesson on the topic «Computers in our life». Computers play a very important role in our life. For millions of people it is the main source of information and the cheapest form of communication with the whole world. It gives an opportunity to people to travel all over the world, to make new friends, to chat with them. It also has the power to educate people. With the help of distance learning and videoconferencing people get an

education, expand their outlook, know many new things. But for somebody it may be a kind of relaxation: people run away from everyday problems playing computer games or using virtual reality.

You are the future specialists who will be closely connected with the world of computers, Hi-technologies, modern machines and multimedia, so, I think, the topic of our lesson is useful and urgent for you.

II. Warming-up

Read the theme of our lesson.

Can you think of an alternative one?

Now, please answer these questions:

What for do you use your computer?

Are you taught to do serious computing?

Why is it important to acquire computer skills today?

III. Read the text and do the tasks

When Charles Babbage, a professor of Mathematics at Cambridge University, invented the first calculating machine in 1812 he could not imagine the situation we find ourselves in today.

Nearly everything we do in the modern world is helped, or even controlled by the computers, the complicated descendants of his simple machine.

Computers are used and more often in the world today, for the simple reason that they are far more efficient than human beings. They have much better memories and they can store much information. No man alive can do 500,000 sums in one second, but a computer can. In fact computers can do many of the things we do, but faster and better. They can control machines in factories, predict tomorrow's weather, and even play chess, write poetry, or compose music.

Many people associate computers with the world of science and maths, but they are also a great help to scholars in other subjects, in history, literature and so on. In the library it is now possible for a scholar to find a book or article he needs very quickly, which, when a million or more new books are published each year, is quite an advantage. There is a system, controlled by a computer, of giving books a code number, reducing them in size by putting them on microfiche, and then storing 3,000 or more in a container no bigger than a washing machine. You tell the computer which subject you are interested in and it produces any microfiche you need in seconds. There are also systems to translate articles from foreign magazines by computer. So computers can help us in many ways.

a. Answer the questions:

1. What types of computers do you know?
2. Which computer programs do you use?
3. What are the main components of a computer?
4. Where can we use a computer?

b. Find the following words in the text

современный	
сложный	
эффективный	
уменьшить	
производить	
микрофиш	

IV. Listening

Listen to the text and answer the question «What is the computer of the future like as scientists predict?»

Wearable Computers

If you are hooked on the computer and can't tear yourself from it, don't worry. Soon you'll be able to wear it on your wrist, in your glasses and even in your earrings. The first wearable computers are already on sale though they are probably a bit bulky right now. Don't be surprised if in a few years you'll be putting on your socks and your computer each morning before going to work. Of course, you might not even have to leave the house. Scientists predict that in the future most of us will work from home.

V. Lexical exercises

a. Match the words given in the left column with their definitions in the right column

Virus	An operating system used by the majority of PCs
Windows	The main disk inside a computer used for storing programs and information
Browser	A small, unauthorized program that can damage a PC
Hard disk	The basic software that manages a computer
Operating System	A program like Netscape or Internet Explorer

b. Give the synonyms of the following words:

machine, technology, device, gadget.

c. Give the opposites of the following words:

digital, science, powerful, reliable.

VI. Mini-projects. The Computer. What are Pros and Cons?

Some people think that computer will make the world better. Some others think we are too dependent on machines.

Work in groups of 3 persons. Make your list of arguments. Computer / Pros / Cons / Discuss your arguments with your partners. Let them agree or disagree with you.

VII. Summary

Let us do the summary of our discussion. Use the expressions: «First of all..., Besides..., What is more..., To sum up...».

Итак, с помощью метода проектов возможна интеграция различных видов иноязычного речевого общения, что способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся.

Литература

1. Крылова Н.Б. Проектная деятельность школьника и педагога. Диалог с воображаемым оппонентом // Народное образование. 2005. № 7.
2. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка: учеб. пособие для вузов. М.: Дрофа, 2005.
3. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение в учебно-воспитательном процессе школы // Методист. 2004. № 3.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2.

АНАЛИЗ ГЛАГОЛЬНЫХ ОШИБОК В ЦЕЛЯХ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

*И.И. Гадалина, профессор
Российского университета
дружбы народов,
канд. пед. наук*

Путем проб и ошибок идет каждый человек, изучающий иностранный язык. Однако ошибки в начале изучения иностранного языка — явление обычное, естественное, даже оправданное с точки зрения как психологии усвоения, так и языковой специфики изучаемого предмета. Ошибки в конце завершающего периода, определенного программными документами, когда должны быть сформированы языковые навыки и речевые умения на конкретном объеме лексико-грамматического материала, сигнализируют не только «о разошедшемся шве в цепи речевого механизма» учащихся, но и о просчетах в методике преподавания языка. Хотя отчасти можно согласиться с мнением, согласно которому есть объективные причины устойчивости ошибок, которые лежат за пределами методики. Возможно, это так. Поскольку в статье подвергаются рассмотрению **глагольные ошибки**, предполагаем, что «неметодическими» причинами их появления являются следующие.

Лингвистические. Глагол представляет наиболее сложную часть речи, так как обладает наибольшим количеством категорий (вид, залог, наклонение, время, род, число). Они имеют для своего выражения разветвленную систему грамматических форм с присущими им грамматическими показателями: окончания, формообразующие суффиксы и префиксы, ударение, чередования звуков, предлоги, вспомогательные слова. Именно это категориальное «богатство» глагола является весьма существенной причиной того, что учащиеся, до конца не осознав и не закрепив его, допускают в письменной и устной речи большое количество глагольных ошибок.

Психолингвистические. Оформление предикативной части, в центре которой стоит глагол-сказуемое, являющийся «средоточием» формирующих предложение категорий и, что самое главное, смысловым стержнем высказывания, протекает нелегко и непросто из-за некоторых противоречий психолингвистического порядка.

Первое из них состоит в том, что программа речевого высказывания во внутренней речи носителя любого языка однотипна в следующей последовательности элементов: S—O—P (субъект—объект—предикат). Согласно существующим экспериментальным исследованиям о последовательности элементов в схеме высказывания, по степени вероятной взаимообусловленности первыми компонентами будущего высказывания являются логический субъект и объект (если он есть в нем) и лишь затем предикат. И поскольку речь идет о логических категориях, а не о грамматических подлежащем и дополнении, характер которых определяется значительно позже, можно предположить, что это не способствует первостепенности грамматическо-

го оформления предиката-сказуемого¹. Как показывает практика, это ведет к тому, что очень часто при продуцировании предложения студент выделяет субъект и объект высказывания, а глагол в роли предиката или «теряется», или занимает место служебного слова, т.е. оформляется формой инфинитива: *Наши преподаватель вчера наши работы долго проверять и ошибки исправлять.*

Второе противоречие заключается в том, что глаголы по месту их нахождения в коре головного мозга «причисляются» к структурным словам в противоположность существительным, прилагательным, наречиям, в порождении которых ведущее участие принимает другой участок коры [3, с. 36–47]. Согласно корковой «топологии частей речи», глаголы, имеющие исключительную важность для структурного и грамматического оформления предложения, обычно несут незначительную коммуникативно-информационную нагрузку. Сказав, например, слово *вчера*, учащиеся уже не ощущают коммуникативной надобности правильного выбора формы «*пошел*», «*сказал*», «*показал*» и т.д. — она для них избыточна. Конкретный выбор личных, временных, залоговых и других форм глагола почти никогда не связан с выражением логико-психологического предиката, так как для изучающих русский язык как неродной выбор этих форм слабо мотивирован.

Однако мы считаем, что отсутствие или наличие ошибок в речи учащихся выступает как показатель качества (продуктивности и ценности) методики, выражающей себя в виде достаточных комплектов учебных пособий, в которых есть:

- адекватная подача знаний — ясное грамматическое комментирование на базе таблиц и схем, выполненных средствами абстрактно-графической наглядности;
- серии последовательно и правильно выстроенных тренировочных упражнений;
- грамматализированные тексты, содержащие интересные, актуальные для учащихся темы.

Субъектом всех учебно-методических действий должен выступать преподаватель русского как иностранного — личность с высокой психологической и профессионально-педагогической подготовкой.

На наш взгляд, работа с «отрицательным материалом», который в достаточном количестве предоставляют нам учащиеся не только интересна, но и перспективна. Анализ типичных ошибок учащихся

¹ По А.А. Леонтьеву, общая синтаксическая характеристика высказывания, конкретные грамматические «обязательства» отдельных слов и их линейный порядок определяются в результате действия механизма перехода от программы к ее реализации [2, с. 27].

способствует правильной организации отбора, подачи и отработки языкового материала. В частности, повторяемость ошибки должна явиться одним из критериев дозировки тренировочных упражнений для формирования морфолого-синтаксических навыков. Изучение типичных ошибок и причин их появления – необходимое условие управления учебным процессом.

В связи с этим изучение ошибок студентов-иностранцев, обучающихся в Российском университете дружбы народов, проводилось нами путем наблюдения, сбора материала (совокупности ошибок), их классификации и анализа.

Нами было дано следующее определение ошибки и ее видов. Ошибкой считалось нарушение языковой нормы, встречающееся на любом ярусе языка: фонетическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом. Для определения соотношенности того или иного нарушения с определенным языковым ярусом были даны рабочие определения каждого вида ошибок.

За **фонетическую ошибку** мы принимали нарушение, искажающее общий фонетический рисунок слова: *аво-кат, демонстранцы* и т.д.

За **морфологическую ошибку** – искажение в морфологической структуре слова: *они требуют, я вставаю очень рано, люди, живающие там* и т.д.

Ошибки **синтаксического яруса** были разделены нами на два вида: синтаксические ошибки в построении словосочетаний и ошибки в построении предложений. Первый вид синтаксических ошибок условно был назван морфолого-синтаксическими, второй вид – синтаксическими.

За **морфолого-синтаксическую ошибку** мы принимали отклонения в употреблении категориальных значений в именных, глагольных и наречных словосочетаниях: *Она так серьезная относится к своей работе. Так должны ученые будут играют в обществе.*

Синтаксической ошибкой считали нарушение в конструировании предложения: *Она была знакомая, которая они их сестра.*

К **лексическим ошибкам** мы относили случаи неадекватного употребления слова в данном контексте: *Ученый создал большое открытие. Они заметили пятую годовщину жизни.*

Получены следующие результаты: в конце обучения на подготовительном факультете учащиеся допускают наибольшее количество нарушений при оформлении глагольно-именных, глагольно-глагольных и глагольно-наречных словосочетаний, т.е. ведущее место занимают морфолого-синтаксические ошибки (76% от общего количества ошибок). Лексические ошибки составляют 10%, морфологические – 6%, синтаксические – 5%, фонетические – 3%.

Задача анализа наиболее часто встречающихся морфолого-синтаксических ошибок состояла в том, чтобы установить зависимость между частотностью ошибок и частотностью использования данной грамматической категории в речи. Для этого ошибки учащихся были расклассифицированы по частям речи, а затем полученные данные были сопоставлены с частотностью употребления этих слов по словарю Э.А. Штейнфельдт.

Часть речи	Частотность ошибок, %	Частотность словоупотреблений
1. Глагол	49,5	21,3
2. Существительное	22,0	40,7
3. Прилагательное	8,3	12,5
4. Союзы	7,0	2,0
5. Предлоги	4,8	2,5
6. Местоимение	4,3	3,2
7. Наречие	2,0	10,3
8. Числительное	2,1	2,9
9. Частицы, категория сост.	0	2,8
10. Причастие	0	0,9
11. Деепричастие	0	0,2
12. Междометие	0	0,4
13. Вводные слова	0	0,3
Итого:	100%	100%

Проведенное сопоставление позволяет утверждать, что бытующее среди преподавателей-практиков мнение, согласно которому частотность ошибок прямо пропорциональна частотности словоупотреблений грамматических категорий в речи, несостоятельно. Так, глагол в речи встречается почти в два раза реже, чем имя существительное, а по количеству допущенных ошибок он занимает первое место. Имена прилагательные встречаются в речи в три раза реже существительных, а по числу ошибок следуют непосредственно за существительными.

У всех наблюдаемых учащихся резко возросло количество глагольных морфолого-синтаксических ошибок. Выяснилось, что почти каждая вторая ошибка – глагольная, каждая десятая (в совокупности всех собранных ошибок) – это ошибка в управлении, каждая пятнадцатая – в употреблении видов. Важно отметить, что ошибки категориального поведения слова, связанные с нарушением глагольного управления или видо-временных форм глагола, оказывают существенное влияние на однозначность семантической интерпретации высказывания. В отличие от глагольных ошибок этого типа, нарушения согласования в роде, числе и падеже существительных, прилагательных, указательных и притяжательных местоимений, ошибки в падежных окончаниях и спряжении глагола минимально влияют на содержание высказывания.

В результате анализа большого массива ошибок, встречающихся в речи студентов-иностранцев в конце второго семестра обучения языку, мы пришли к выводу, что в процессе формирования лексико-грамматических навыков по глаголу и становления речевых умений по его употреблению в различных ситуациях общения следует опираться не только на материалы созданных учебников, но и другие узконаправленные пособия по глаголу. Необходимо создать целостный комплекс учебно-методических средств, которые бы обеспечили усвоение глагольной методической подсистемы (МП).

Здесь следует отметить, что для подготовительного факультета актуальны три основных класса МП, каж-

дый из которых описывает свой центральный объект и правила его функционирования:

- I класс МП – имя (существительное, прилагательное, местоимение);
- II класс МП – глагол (глагольные категории, формы, причастие, деепричастие, актив-пассив);
- III класс МП – структура предложения (простого и сложного, его трансформы).

Методическую подсистему можно определить как группу системно связанных, взаимообусловленных лингвистических и экстралингвистических элементов. МП как методическое образование характеризуется своими информативными (содержательными) и презентативными (формальными) признаками, последние из которых обусловлены первыми и в свою очередь способствуют их пониманию и запоминанию.

По содержанию методическая подсистема в сравнении с лингвистической характеризуется сокращенным объемом, меньшим количеством элементов, практической их достаточностью, терминологической доступностью, наличием противопоставлений (бинарных субкатегорий), а также оппозиций грамматических форм.

Итак, в комплекс учебно-методических средств для усвоения глагольной МП должны входить:

- *таблицы и схемы*, предъявляющие средствами абстрактно-графической наглядности правила образования глагольных категорий и форм и способные выполнять роль опор и ориентиров на различных стадиях формирования морфолого-синтаксических навыков;
- *глагольные словники с переводом на иностранные языки*, содержащие четкую ориентировку на количественную индикацию, обязательную для каждого уровня владения в период довузовского обучения;
- *сборники, содержащие глагольные минимумы*, иллюстрирующие не только категориальные изменения глагола, но и его употребление в грамматализированном тексте (но не изолированном предложении!);
- *сборники текстовых материалов*, ситуативно-тематически организованных, с набором глаголов, обеспечивающих их «выход» в речь, т.е. в тему и ситуацию.

С целью создания комплекса учебных материалов по русскому глаголу автором в дополнение к ранее вышедшим [6–10] были созданы новые пособия:

- Настенные таблицы по грамматике русского языка. Глагол (Выпуск II) [4];
- Глаголы в речевых ситуациях. Элементарный и базовый уровни [5];
- Учебные мнемотехнические таблицы по грамматике. Глагол (форма–значение–структура–наглядность–текст) (в рукописи).

Учебное пособие «Глаголы в речевых ситуациях. Элементарный и базовый уровни» – учебный материал по изучению русского глагола, который:

- содержит четкую ориентировку (количественную индикацию) в глагольном массиве каждого

конкретного этапа как для преподавателя, так и для студента;

- способствует быстрому и адекватному «узнаванию» глагола за счет перевода на три языка, запоминанию парадигмы глаголов в рамках глагольных категорий вида (НСВ/СВ), времени, глагольных форм (инфинитива, императива), а также падежного управления и примыкания;
- дает понимание правильного употребления НСВ/СВ глагольной единицы в речевой ситуации путем погружения в мини-текст.

Последнее требование особенно принципиально, так как демонстрация употребления глаголов того или иного вида в отдельном предложении не совсем надежна, что в дальнейшем ведет к большому количеству видовременных ошибок. Для их предотвращения необходимо учитывать, что кроме «малого синтаксиса», анализирующего строение и наполнение отдельного предложения в учебном грамматическом материале, важное место принадлежит «большому синтаксису», отображающему структурно-смысловые параметры связного текста. Данное учебное пособие представляет 283 русских глагола, каждый из которых употребляется в отдельном микротексте.

Пособие состоит из двух разделов. В первом представлено 100 глаголов элементарного уровня, во втором – 183 глагола базового уровня.

Иллюстративные «глагольные» микротексты позволяют увидеть глагол во всем многообразии форм и значений в связи с употреблением в различных речевых ситуациях. Предпринята попытка сделать тексты реальными, смешными или спорными за счет использования эмоциональных компонентов: юмора, шутки, интриги. Методическая значимость микротекстов в том, что по аналогии с ними студент может «вернуть» речевую ситуацию «на себя», используя различные глагольные формы.

Следует отметить, что работа с русскими глаголами должна проводиться целенаправленно в течение всего периода довузовского обучения. На начальном этапе закладываются основы владения закономерностями образования и употребления глагола. И от того, насколько прочно сформированы грамматические навыки по образованию и употреблению русских глаголов в речи, зависят результаты их использования на последующих этапах. Надежные учебные пособия по глаголу должны дополнять, разнообразить, делать интереснее занятия по русскому языку как иностранному.

«Учебные мнемотехнические таблицы по грамматике. Глагол (форма–значение–структура–наглядность–текст)» представляют различные глагольные подсистемы. Метаязыком данных таблиц является абстрактно-графическая наглядность: символы, знаковая индикация в виде различных геометрических фигур, буквы, цифры, с помощью которых легко устанавливаются грамматические значения и категории глагола, а также их формальные показатели.

Апробация данных учебных пособий по глаголу в течение многих лет дает положительные результаты в изучении студентами-иностранцами русского глагола в период довузовского обучения.

Пример глагольной статьи пособия

НСВ		СВ		ВОПРОСЫ и распространители
НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ		БУДУЩЕЕ ВРЕМЯ		
СПРАШИВАТЬ (I)		СПРОСИТЬ (II) (С/Ш)		КОГО?
				ДРУГА
Я	СПРАШИВАЮ	Я	СПРОШУ	УЧИТЕЛЯ
ТЫ	СПРАШИВАЕШЬ	ТЫ	СПРОСИШЬ	О ЧЕМ?
ОНИ	СПРАШИВАЮТ	ОНИ	СПРОСЯТ	О ПОГОДЕ
				О ДЕЛАХ
СПРАШИВАЛ, -ЛА, -ЛИ		СПРОСИЛ, -ЛА, -ЛИ		О КОМ?
СПРАШИВАЙ -ТЕ!		СПРОСИ -ТЕ!		О БРАТЕ

Пример грамматикализованного текста пособия

1. Обычно на уроке мой друг часто спрашивает обо всем преподавателя. Он любит спрашивать не только его, но и меня, и свою подругу тоже.

Он спрашивает о погоде, о делах, работе, о жизни. Вчера, например, он спросил, какая погода будет через три дня. Конечно, я не смог ответить на его вопрос. Тогда он попросил меня спросить преподавателя о погоде. А я знаю, что преподаватель устал от его вопросов (= отвечать на его вопросы), поэтому не стал спрашивать преподавателя.

Литература

1. Гадалина И.И. К вопросу об изучении ошибок в речи студентов-иностранцев // Экспериментальные исследования в методике преподавания русского как иностранного: сб. науч. ст. М.: МГУ, 1979.
2. Леонтьев А.А. Некоторые психолингвистические аспекты начального этапа процесса овладения языком // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М.: Русский язык, 1976.
3. Рогова Г.В., Гурвич П.Б. Некоторые вопросы обучения иноязычному словоупотреблению в свете психофизиологии речи // Иностранные языки в школе. 1969. № 5.
4. Гадалина И.И. Настенные таблицы по грамматике русского языка. Глагол (Вып. II). М.: Русский язык. Курсы, 2009.
5. Гадалина И.И. Глаголы в речевых ситуациях. Элементарный и базовый уровни. М.: РУДН, 2008.
6. Гадалина И.И. Обучение глаголам движения с использованием графической наглядности. М.: РУДН, 1983.
7. Гадалина И.И. Изучение возвратных глаголов на начальном и среднем этапах обучения М.: РУДН, 1986.
8. Гадалина И.И. Обучение видам глагола. Начальный и средний этапы обучения. М.: РУДН, 1987.
9. Гадалина И.И. Вид и время русского глагола: метод. руководство и комплект учеб. наглядных материалов (таблиц). М.: Русский язык, 1988.
10. Гадалина И.И. Глаголы движения в русском языке: метод. руководство и комплект учеб. таблиц. М.: Русский язык, 1989.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ ПО ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОМУ РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ УЧАЩИХСЯ

*А.И. Иванов, профессор,
доктор пед. наук,
Е.М. Тишкина, аспирант
(Московский городской
педагогический университет)*

Государственные образовательные стандарты второго поколения ставят перед школой новую задачу – подготовку нравственно и духовно зрелых, самостоятельных, активных и компетентных граждан. Обществом востребована способность молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними новые, еще неизвестные задачи. В этих условиях на первый план, наряду с общей грамотностью, выступают такие качества выпускника, как умение разрабатывать и проверять гипотезы, работать в проектном режиме, инициативность в принятии решений и т.п.

В новых образовательных стандартах большое внимание уделяется развитию личностных качеств учащихся: готовности и способности к самоопределению, самосознанию, критичности к своим поступкам, ответственности за их результаты, а также целеустремленности и настойчивости в достижении целей, жизненного оптимизма, готовности к преодолению трудностей.

По-новому сформулировано в стандартах понимание *познавательного развития школьника*: кроме формирования у учащихся научной картины мира, необходимо развивать умение управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью, овладевать стратегиями и способами познания и учения, а также способность к репрезентативному, символическому, логическому, творческому мышлению, продуктивному воображению, рефлексии.

Перед учителем сегодня встает серьезная проблема – как обеспечить новое качество образования? Имея богатый педагогический опыт и глубокие знания по преподаваемому предмету, учитель зачастую не имеет необходимой подготовки и инструментов для реализации этой задачи. Вместе с этим педагогические практики испытывают серьезные затруднения в своей работе, так как многие учащиеся приходят в школу недостаточно готовыми к обучению (тревогу бьют учителя начальных классов, да и педагоги среднего и старшего звена постоянно отмечают: школьники не умеют учиться).

Повышение качества образования, его обновление следует начинать с повышения квалификации учителя, изменения содержания его профессиональной деятельности и формирования соответствующих компетентностей. В центре нового содержания измененной подготовки учителя должны лежать психологические аспекты развития, обучения и воспитания. Должны также измениться сами методы и формы обучения педагогов.

Одна из самых важных проблем современной подготовки педагогов, и в частности, повышения квалификации, заключается в следующем: учителя чаще

всего не различают предметную деятельность и собственно учение, не отличают формирование знаний, умений, навыков от познавательных способностей, обучаемости. Это, в свою очередь, требует поиска такой системы подготовки педагогических кадров, в которой бы содержательно и процессуально рассматривались надпредметные и внутрипредметные методы формирования и развития у школьников умения учиться.

Таким образом, современные реалии и новые образовательные стандарты предполагают существенное смещение акцентов в обучении школьников от формирования предметных знаний, умений и навыков – к личностным компетентностям, развитию умений учиться, в целом повышению способности к учению – обучаемости. Необходимо повышение квалификации учителя, направленное на более широкое применение им методов, форм и приемов формирования и развития обучаемости, а с точки зрения технологий – это использование интерактивных, практико-ориентированных форм обучения, чтобы происходило «проживание» учителем нового профессионального опыта с учетом переноса в различное предметное содержание.

В целом отметим, что понятие «обучаемость» должно стать центральным во всех видах повышения квалификации психолого-педагогических кадров (и педагогов, и школьных психологов). Остановимся кратко на этом понятии.

Понятию «обучаемость» и его исследованиям в педагогике и педагогической психологии уже более 50 лет (работы *Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой, И.И. Ильева, А.А. Плигина*).

Мы разделяем позицию *А.А. Плигина*, который предлагает выделить четыре компонента обучаемости:

- мотивационный (познавательные мотивы и мотивы, косвенно способствующие учению);
- когнитивно-мнемический (развитость познавательных способностей: восприятия, представления, мышления, фантазии и памяти¹);
- организационный (развитость рефлексии на условия обучения, готовность к решению задач определенного уровня сложности, выполнению учебных действий и интеллектуальных операций, а также достигнутый уровень саморегуляции, особенно развитость управленческих умений в учении);
- волевой (трудолюбие и работоспособность) [1].

¹ Память является общепсихическим процессом, психологи ее ошибочно относят к познавательным, она функционирует во всех сферах психики (не только когнитивной).

Автор также указывает на то, что обучаемость может быть нескольких видов: *общая и специальная* (обучаемость в любом или каком-то одном школьном предмете); *продуктивная* (которая характеризуется умением отвлекаться от привычного опыта – стереотипов, порождать, проверять и обосновывать гипотезы, самостоятельно выводить новые знания из уже имеющихся, порождать новые способы действий и т.д.), *репродуктивная* (умение понимать письменные и устные сообщения, запоминать и воспроизводить полученные знания в готовом виде, следовать инструкции, образцу и т.д.) и *самообучаемость* [1].

В связи с вышесказанным отдельную и довольно непростую проблему представляет собой проектирование такого образовательного процесса, который способствовал бы формированию и развитию *комплексной обучаемости*, которая включает все перечисленные виды. В нашей работе мы применяем технологию целенаправленного развития познавательных стратегий (ЦРПС) как один из вариантов такого проектирования.

Данная технология, с нашей точки зрения, более всего отвечает решению ключевых задач обновления образования – развитию умения учиться, обучаемости, инициативы и самостоятельности (субъектности), и появляется отдельный вопрос: как подготовить учителя к трансляции ЦРПС в широкую практику образования. Нами была разработана и апробирована программа курса «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников», предназначенная для учителей начальной школы, учителей различных областей знаний, школьных психологов, администрации.

Основными принципами проектирования данного курса были следующие: научность, системность, дифференцированность знаний (декларативных, процедурных), учет особенностей обучения взрослых (преимущество отдавалось интерактивным и тренинговым формам обучения), гарантированность адекватного переноса в практику.

Разработанный нами учебный план рассчитан на 144 академических часа. Кратко охарактеризуем содержание основных тем курса.

1. Теоретические основы психологии образования, введение в концепцию и технологию ЦРПС

Сущность образования: учение, обучение; три типа знаний (декларативные, процедурные, ценностные), методы их развития. Различие понятий «обучение», «учение», «развитие», «познавательное развитие». Основные психологические концепции и их реализация в школьном образовании, сущность личностно-развития (триада «индивид–индивидуальность–личность»), субъектность. Рефлексия; сущность познавательных стратегий, их отличие от умений, навыков, действий, операций и т.д.; связь познавательных способностей и познавательных стратегий.

2. Методы исследования и развития познавательных стратегий

Наблюдение, интервью, внешнее комментирование, самонаблюдение, видеозапись, рефлексия стратегии в результате передачи навыка другому, сравнение

элементов структуры стратегии различных учеников. Этапы работы с познавательными стратегиями в рамках образовательного процесса, разработка средств их исследования, методы развития познавательных стратегий и разработка средств их развития.

3. Познавательные стратегии учеников и развитие индивидуального опыта

Сенсорные предпочтения учащихся, диагностика сложностей в обучении и познавательные стратегии. Обучаемость и обученность, связь познавательных стратегий и обучаемости. Интеллектуальные операции (сущность, классификация, методы развития), виды анализа познавательных стратегий.

4. Образовательные технологии. Технология ЦРПС

Теоретические основы образовательной технологии, принципы их проектирования; связь познавательных процессов, механизма усвоения и структуры образовательной технологии; проблемы внедрения новых образовательных технологий и их решение. Схемы уроков в различных образовательных технологиях, их целевая направленность и влияние на индивидуальное развитие ученика. Технология ЦРПС, разработка образовательных технологий на основе выявленных познавательных стратегий, новые типы уроков. Пути использования познавательных стратегий в других образовательных технологиях [3].

Отдельно остановимся на особенностях реализации данного курса обучения учителей в рамках 144 академических часов.

Программа такой подготовки предполагает две трети времени отводить на интерактивные формы: деловые игры, семинарские и практические занятия, просмотр видеофрагментов, накопленных за время реализации технологии целенаправленного развития познавательных стратегий в различных школах. Способ реализации данной программы – тренинг, предполагающий «проживание» учителями технологии ЦРПС в роли ученика и в роли учителя, что способствует практическому овладению необходимыми психолого-педагогическими компетенциями для ее реализации в образовательной практике. Необходимо отметить, что, знакомясь с технологией, педагоги осуществляют собственную опытно-экспериментальную работу, в которой начинают использовать технологию ЦРПС в практике преподавания.

В ходе реализации данного курса повышения квалификации нами изучалось мнение учителей (более 300 человек) о реализуемой программе. В частности, в конце первого года обучения учителям была предложена анонимная анкета, показывающая глубину их понимания предлагаемой технологии, отношение к эксперименту, личностно-профессиональные изменения, произошедшие в ходе обучения [2].

Результаты анкеты представлены в приведенных ниже таблицах. По каждому вопросу учителя давали ответы в свободной форме, многие педагоги давали развернутые ответы, указывали несколько вариантов.

Вопрос 1. *Что Вам дало обучение с точки зрения профессиональной деятельности?*

Знакомство с новой технологией	35,3%
Обогащение профессионального опыта	26,5%
Новые теоретические знания	11,8%
Новые практические знания	17,6%
Углубление психолого-педагогических знаний	11,8%
Технология заставила пересмотреть прежний опыт, свои уроки, педагогическую деятельность в целом	17,6%
Новый взгляд на отношения учитель—ученик	11,8%
Появилась мотивация к работе, захотелось экспериментировать, возникли идеи о внедрении приемов ЦРПС	11,8%
Технология позволила увидеть слабые места в своей работе	5,9%
Эмоциональный импульс к активной деятельности, удовлетворение от уроков и их результатов	5,9%
Знания о построении урока в субъектной модели	5,9%

Из приведенной таблицы видно, что почти 75% учителей говорят о том, что они обогатили свой педагогический арсенал – это и новые теоретические, практические и психолого-педагогические знания, знания о построении урока в субъектной модели и в целом обогащение педагогического опыта (на что указывают более 25% педагогов). Более 30% учителей счи-

тают, что их педагогическая позиция изменилась, они утверждают, что не только пересмотрели свой прежний опыт, изменили взгляд на отношение к ученикам, но даже нашли слабые места в своей работе.

Вопрос 2. *Что дало Вам участие в эксперименте с точки зрения собственного личностного роста?*

Появились новые представления о своей роли и педагогических возможностях	23,5%
Знакомство с новыми людьми и общение в межпредметных группах позволило обменяться опытом с другими педагогами и получить множество различных идей	23,5%
Пробуют сами учиться по-новому	14,7%
Произошло усовершенствование собственных стратегий	14,7%
Постоянно используют знания ЦРПС в других контекстах	11,8%
Отмечают развитие рефлексии	8,8%
Стали ставить перед собой новые цели	5,9%
Могут использовать полученные знания для обучения своих собственных детей	5,9%

Вопрос 3. *Изменились ли Ваши представления об образовательном процессе? Если да, то как?*

Отвечая на этот вопрос, подавляющее большинство педагогов (91,2%) говорят, что их представление об образовательном процессе изменилось. А именно:

Индивидуальный подход обязателен, учить всех одинаково нельзя	23,5%
Образовательный процесс должен стать (и уже стал) более насыщенным, интересным, развернутым, гибким	20,3%
Изменилось представление о роли ученика в процессе обучения	20,3%
Изменилось представление о роли учителя, структуре урока	17,6%
Указывают на необходимость курса «Учись учиться»	17,6%

В завершение необходимо отметить, что для адекватной реализации целей, стоящих на современном этапе развития общества перед школой, и разрешения имеющихся проблем требуется специальная подготовка учителей как на этапе профессионального обучения

специалиста, так и на протяжении всей последующей педагогической деятельности.

По результатам реализации подобного рода программ в области освоения учителями новых образовательных концепций и технологий могут быть проведе-

ны исследования, которые обеспечат системное обновление и, в свою очередь, обновление самой системы подготовки педагогических кадров (выделение критериев проектирования подобных программ, подбор методов и форм обучения, отбор содержания и т.д.) и которые в максимально короткие сроки позволят развить новые необходимые компетентности и компетенции педагогов.

Литература

1. Плигин А.А. Обучаемость как психологический феномен и его развитие у школьников // Ак-

туальные проблемы психологического знания. 2010. № 1.

2. Тишкина Е.М. Особенности курса повышения квалификации педагогов «ЦРПС» и опыт его реализации // Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников (ЦРПС): из опыта работы экспериментальной площадки / под ред. А.А. Плигина. Владимир, 2011.
3. Тишкина Е.М. Содержание курса повышения квалификации «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников» // Среднее профессиональное образование. 2012. № 11.

ОЦЕНКА И ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОГО ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*К.А. Мартынов, социальный педагог
Специальной (коррекционной) общеобразовательной
школы-интерната V вида № 28
(г. Москва)*

Система специального (коррекционного) образования в России находится под пристальным вниманием государства и общественности. Одной из главных задач педагогики является реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование (Б.М. Бим-Бад, Л.С. Выготский, В.П. Глухов, А.А. Ухтомский). В частности, эту задачу выполняет социальная педагогика, научная цель которой – решать проблемы адаптации и социализации детей с ОВЗ.

Изучая историю создания системы коррекционного образования в России (Е.О. Гугель, П.С. Гурьев, Н.Н. Малофеев, А.Г. Ободовский, Н.В. Рукавишников), можно отметить, что зачастую формой образовательного коррекционного учреждения была школа-интернат, где дети проживали, обучались и воспитывались на государственном обеспечении. Истоки коррекционной педагогики берут начало в XVIII веке в Западной Европе (Т.Д. Бернардо, А.В. Дистервег, И.Г. Песталоцци).

Формат интерната предполагает наибольшую погруженность детей в коррекционную деятельность. Помимо традиционных школьных предметов, воспитанникам положены по графику индивидуальные логопедические занятия, уроки развития речи, лечебная физкультура, творчески ориентированные кружки и секции.

В настоящее время система и режим дня в интернатах остались без изменений со времен советского периода, но усовершенствовалось оборудование, улучшилось содержание учебной программы.

Проблема наблюдается в подходе и отношении родителей к системе образования и особенно воспитания. Неблагополучные, малообеспеченные и асоциальные семьи перекладывают функцию воспитания на общеобразовательное учреждение.

Внутренний мир детей с различными нарушениями речи имеет специфику, отражающуюся не только на физическом и интеллектуальном развитии, но и психическом, духовном, что зачастую приводит к различным отклонениям от нормы в поведении, мировоззрении, общении.

Речевые нарушения также напрямую связаны с межличностным общением детей: в процессе взросления могут возникать коммуникативные барьеры, провоцирующие комплексы.

Самая широкомасштабная проблема – это общедоступное практически безграничное информационное поле, на котором средства массовых коммуникаций распространяют и предоставляют как позитивную, так и негативную, вредоносную информацию. Законодательное регулирование в этой области находится на недостаточном уровне, чтобы обеспечить полноценную информационную безопасность детей, особенно подросткового возраста.

Эффективность социально-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речи, будет достигаться при гармоничном сочетании процесса обучения и оздоровления, как физического, так и духовного.

Забота о духовном здоровье детей с ограниченными возможностями приобретает особую актуальность, так как зачастую их психика устроена таким образом, что они беззащитны перед негативным влиянием среды.

Родители, концентрируя внимание на физическом здоровье своих детей, ставят своей задачей дать им сильное образование и несложную профессию, чтобы дети в будущем могли выполнять социальные роли в обществе. Духовное здоровье на высоком уровне поможет ребенку определить нравственные ориентиры, выработать модель поведения в обществе, замотиви-

ровать себя на высокие результаты в учебе и профессиональном самоопределении.

Сегодня при формировании личности ребенка роли духовного здоровья уделяется меньше внимания, чем процессу обучения и систематизации полученных знаний.

Научные исследования двух последних десятилетий показывают, что дети, имеющие различные нарушения, нуждаются в адаптации и социализации посредством духовного оздоровления (Е.С. Бондаренко, Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова, Н.А. Соколова).

Духовному оздоровлению способствует приобщение детей к духовным и культурным ценностям (религии, науке, искусству).

Целью духовного оздоровления является формирование духовно и культурно ориентированного мировоззрения, которое в свою очередь способствует ускорению социализации ребенка.

Духовное здоровье – это система ценностей, которые ориентируют мысли, чувства и действия личности на позитивное мировоззрение, стремление к идеалу, к передаче своего созидательного опыта, на желание передать опыт духовно здоровой жизни другим поколениям.

Духовное здоровье можно измерить, определив уровень его сформированности, и соответствующим образом организовать социально-педагогическое со-

проведение, целью которого будет укрепление духовного здоровья воспитанников при помощи комплекса конкретных мер.

В рамках эксперимента была разработана модель духовного здоровья подростков. Основой модели являются три его компонента: мыслительный, чувственный и деятельностный.

Мыслительный компонент отвечает за интеллектуальное развитие и восприятие информации о духовных ценностях, культуре и здоровом образе жизни.

Чувственный компонент отвечает за выражение эмоций в процессе культурного и духовного развития, ощущения и адекватную реакцию на информацию (ее регулирование и фильтрация), которая поступает через органы чувств, с опорой на усвоенные духовные ценности и нравственные ориентиры.

Деятельностный компонент отвечает за практическое воплощение духовных ценностей, выработку стиля поведения, организацию своей жизнедеятельности, направленную на позитивное отношение к окружающему социальному миру.

Три этих компонента духовного здоровья являются наиболее емкими и точно отражают основные виды жизнедеятельности человека.

Согласно разработанной модели был обозначен набор критериев и создана квалиметрическая шкала, представленная в таблице.

Таблица

Духовно здоров и пропагандирует духовное здоровье своим примером +2	Духовно здоров +1	Стремится к духовному здоровью 0	Бездуховен -1	Навязывает бездуховность другим -2
--	----------------------	-------------------------------------	------------------	---------------------------------------

Основным эмпирическим инструментом стала анкета, в которой были отражены критерии оценки качества духовного здоровья (приложение).

В ходе опытно-экспериментальной работы была выявлена специфика формирования духовного здоровья у детей с нарушениями речи.

Приведем в пример несколько аспектов, отражающих особенности таких детей.

1. *Статистический.* Из 260 учащихся 93 – из неполных семей (потеря кормильца, родители-одиночки, опека, детский дом). Также присутствует эффект социального сиротства, когда родители отдают детей на пять дней в неделю в школу-интернат, а сами устраняются от воспитания ребенка, фактически перекладывая родительские функции на интернат.
2. *Психологический.* Как правило, дети не обладают знаниями о духовности, вследствие чего работу по духовному оздоровлению необходимо начинать с самых основ, с примитивного и легкого информационного материала.
3. *Поведенческий.* Около 20% воспитанников интернатного учреждения педагогически запущены, вследствие чего возникают трудности в

организации занятий и мотивации учащихся к деятельности.

Преодолеть специфические проблемы воспитания учащихся предполагается при помощи системы мероприятий по укреплению их духовного здоровья по каждому компоненту.

По **мыслительному** компоненту духовного здоровья предлагается прочесть книги духовно-нравственного содержания (религиозная, культурологическая, историческая, классическая литература) и написать короткое сочинение о главной идее прочитанной книги, прослушать лекцию по истории отечества, принять участие в цикле бесед по темам: «Духовные ценности современного человека», «Духовное здоровье», «Позитивное будущее России».

По **чувственному** компоненту духовного здоровья предлагается тренинг «Информационное пространство. Грань между добром и злом», а также посещение художественной выставки, концерта классической музыки, посещение церковного богослужения с последующим обсуждением для получения обратной связи.

По **деятельностному** компоненту духовного здоровья предлагается практическая работа: проективная методика (дневник духовно здорового школьника),

создание социальной рекламы, встреча с ветеранами Великой Отечественной войны, посещение детей-сирот детского дома. Детям и родителям предлагается принять участие в мероприятии «День духовно здоровой семьи», когда дети совместно с родителями проводят весь день в общении, совместных делах по дому, приготовлении пищи и т.д.

Экспериментальной площадкой выступили коррекционные образовательные учреждения Центрального административного округа города Москвы.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали положительную динамику укрепления духовного здоровья испытуемых воспитанников на основе разработанной модели духовного здоровья.

Согласно выявленной положительной динамике духовного развития можно отметить, что мысли, чувства и действия испытуемых воспитанников настроены более позитивно и ориентированы на культуронаправленное созидательное творчество.

В заключение необходимо отметить, что многие физические ограничения здоровья детей в зависимости от их сложности снимаются путем медикаментозного лечения, усиленных упражнений и лечебной физкультуры.

Последствия отклонений от нормы и сложившиеся психологические комплексы ликвидируются и корректируются только высоким уровнем духовного здоровья, когда в ребенке воспитываются нравственные идеалы, сила воли, стремление к совершенству, добру и милосердию.

По мере взросления и выполнения социальных ролей дети с ограниченными возможностями физического здоровья, но духовно здоровые, смогут объективнее и шире осмыслить свой жизненный путь и общественный строй, найти свое призвание и занять достойное место в социуме.

Приложение

Анкета «Духовное здоровье человека»

1. Согласны ли вы с утверждением, что чтение литературы, прослушивание музыки, посещение музеев и выставок духовно оздоравливает человека?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

2. Считаете ли вы, что для улучшения своего духовного здоровья нужно регулярно поддерживать связь с авторитетным (духовно опытным) наставником?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

3. Считаете ли вы необходимым посещать религиозно-культурные учреждения для укрепления духовного здоровья?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

4. Согласны ли вы, что духовное здоровье поддерживается регулярным участием в религиозных обрядах и соблюдением конфессиональных традиций?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

5. Считаете ли вы, что духовно здоровый человек всегда должен быть добрым, прощать обидчиков и бескорыстно помогать другим?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

6. Согласны ли вы с утверждением, что духовно здоровый человек большую часть своего времени должен уделять милосердию и состраданию по отношению к другим людям?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

Литература

1. *Добросельский П.В.* Общие аспекты православной психологии. М.: Грифон, 2011.
2. *Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялтаева Н.В.* Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., М., 2002.
3. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учеб. для студентов пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000.
4. *Никифоров Г.С.* Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003.
5. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова. М.: Большая рос. энцикл., 1993.
6. *Склярлова Т.В.* Возрастная психология для социальных педагогов: учеб. для студентов пед. вузов / под общ. ред. Т.В. Склярловой. М.: ПСТГУ, 2010.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ ИНФОРМАТИКИ

*Т.В. Бирюкова, учитель информатики
Центра образования № 1296 (г. Москва)*

Введение нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов продиктовано необходимостью подготовки выпускников к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Реализация новых стандартов на всех ступенях общего и профессионального образования требует соответствующей подготовки руководящих и педагогических кадров как в системе высшего профессионального образования, так и в системе дополнительного профессионального педагогического образования. Педагоги должны овладеть компетенциями, необходимыми для реализации ФГОС.

Профессиональный рост педагога, его постоянное совершенствование достигаются за счет непрерывного и систематического повышения его профессионального уровня, определения путей, средств и способов его профессионального саморазвития. Этому процессу способствует система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров, востребованных системой образования. В этой связи актуализируется проблема подготовки учителя к использованию интегративного подхода в преподавании учебных дисциплин на основе информатики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Подготовка учителей к применению интегративного подхода предполагает наличие определенных педагогических условий.

Под *педагогическими условиями* понимают совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности, и отмечают, что условия – это всегда внешние по отношению к предмету факторы [4].

Педагогические условия эффективного применения интегративного подхода в преподавании учебных дисциплин на основе информатики – совокупность мер и факторов, способствующих реализации в учебном процессе интегративного подхода к преподаванию учебных дисциплин на основе информатики. На основе теоретического анализа и по результатам эксперимента правомерно выделить следующие педагогические условия:

- готовность педагога к инновационной деятельности;
- постоянная интеграция информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс;
- соответствие учителя критериям, предъявляемым к педагогу современной школы как к профессионалу и личности;
- диагностическое целеполагание, отбор и структурирование содержания учебного материала с учетом принципов интегративного подхода к образованию, требований к педагогам и новых Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;

- специальный выбор форм, методов и средств обучения для достижения его целей;
- организация контроля и оценивания результатов деятельности педагогов по применению интегративного подхода с помощью специально разработанных форм педагогического контроля, способствующих реализации разработанной модели.

В данной статье рассмотрим подробнее некоторые из условий.

Первым и наиболее важным условием, обеспечивающим успешность применения интегративного подхода в преподавании учебных дисциплин на основе информатики, по нашему мнению, выступает *готовность педагога к инновационной деятельности*.

Инновация (от лат. *innovation* – нововведение, изменение, обновление) – деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нового с целенаправленным изменением, вносящим в среду внедрения новые элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое [3].

Под инновациями в образовании понимается процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. Инновации в сфере образования направлены на формирование личности, ее способности к научно-технической и инновационной деятельности, на обновление содержания образовательного процесса.

Современный этап развития образования характеризуется активизацией поиска новых моделей образования, ориентированных на повышение уровня квалификации и профессионализма педагогов, на удовлетворение потребностей общества в специалистах, способных применять на своих уроках современные информационно-коммуникационные технологии.

Информационно-коммуникационные технологии имеют ключевое значение на всех уровнях образовательной системы. На каждом этапе познавательной деятельности, научных исследований и практических приложений во всех отраслях знаний ИКТ выполняют одновременно функции инструментов и объектов познания. Следовательно, инновации в ИКТ не только обеспечивают революционное развитие внутри данной отрасли знаний, но и оказывают непосредственное влияние на научно-технический прогресс во всех сферах деятельности общества. Таким образом, информационно-коммуникационные технологии относятся к классу инновационных технологий, обеспечивающих быстрое накопление интеллектуального и экономического потенциала – стратегических ресурсов, гарантирующих устойчивое развитие общества.

Следующим важным условием, способствующим эффективной подготовке учителей к применению интегративного подхода на основе информатики,

является *постоянная интеграция информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.*

Теоретические знания и практические навыки по использованию ИКТ при подготовке и проведении уроков включают в себя знание программных и компьютерных средств, методик и дидактических приемов их использования в своем предмете. Такие знания и навыки позволяют учителю повысить интерес к предмету, сделать урок современным, доступным для усвоения материала учениками, дают возможность эмоционально и образно подать материал, установить отношения взаимопонимания, взаимопомощи между ребенком и учителем, повысить профессионально-педагогическую компетенцию учителя.

Образовательные возможности ИКТ включают в себя разнообразные программно-технические средства, предназначенные для решения определенных педагогических задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на взаимодействие с обучающимся. Использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность значительно ускорить процесс поиска и передачи информации, преобразовать характер умственной деятельности, автоматизировать человеческий труд. Внедрение ИКТ в образовательный процесс требует разработки совершенно новой методики преподавания, которая во многом связана с исследовательскими, проектными технологиями. При этом учитель должен уметь формировать информационно-образовательную среду, в которой ребенок мог бы и выражать себя, и одновременно учить себя.

Не менее важным условием эффективного применения интегративного подхода в преподавании учебных дисциплин на основе информатики является *соответствие преподавателя требованиям, предъявляемым педагогу современной школы как к профессионалу и личности.*

Профессия учителя — одна из весьма сложных. Веками формировавшаяся педагогическая теория, содержащая положения о том, как должно совершаться обучение и воспитание, зачастую не содержит конкретных и точных ответов на вопросы повседневной практики.

Любая деятельность может успешно осуществляться только при условии готовности субъекта к ее выполнению. В школе необходимо создавать условия для развития индивидуального профессионального стиля. Педагог должен приобщаться к научно-исследовательской работе, экспериментаторству, творческому взаимодействию и сотрудничеству. Учителю надо владеть психолого-педагогическими, методическими, исследовательскими, прикладными умениями. К общепедагогическим умениям относят коммуникативные, организаторские, познавательные, конструктивные. Учитель должен обладать убеждениями, мировоззрением, социально одобряемыми морально-волевыми качествами, рядом педагогических способ-

ностей и профессионально значимыми личностными качествами.

Педагог должен соединять в себе психолога, валеолога, физиолога, понимающего ребенка, создающего ситуации общения, деятельности и самостоятельности воспитанника; он — специалист, умеющий выстраивать индивидуальную траекторию развития для каждого воспитанника; он — правозащитник, охраняющий его права и здоровье, он — посредник между ребенком и взрослым миром.

В современных условиях творческий педагог — это первоначально исследователь, которому присущи научное психолого-педагогическое мышление, определенная исследовательская смелость, развитое педагогическое чутье и интуиция, способность к критическому анализу, потребность в профессиональном самовоспитании, разумное использование передового педагогического опыта, высокий уровень педагогического мастерства [1].

Профессиональная подготовка преподавателя должна организовываться по следующим направлениям: практический опыт, склонность к нововведениям, способности к данной деятельности, стремление к самосовершенствованию, знание специфики данной деятельности, знание перспектив развития отрасли, творческое отношение к делу и общественная активность. Личность современного педагога-профессионала характеризуется высокой культурой, нравственностью, самоотдачей, благородством, умением заглядывать в будущее, высоким профессиональным уровнем, стремлением к самосовершенствованию, максимальной реализацией своих способностей [2]. Такой педагог готов к реализации личности ориентированного взаимодействия в ходе учебно-воспитательного процесса и способен должным образом применять образовательную модель на практике, оперативно корректируя ее при необходимости, поскольку он владеет умением комплексно планировать задачи обучения и воспитания, развивать креативные способности учащихся, опираясь на изучение их возможностей, выделять главное в содержании учебного материала, корректно выбирать формы, методы и средства организации обучения, создавать оптимальные условия для обучения и умело применять выбранный вариант учебного процесса.

Литература

1. Гребенкина Л.К., Жокина Н.А., Еремкина О.В. Введение в педагогическую деятельность. Рязань, 2006.
2. Слоботчиков В.И. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Инновации в образовании. 2003. № 5.
3. Современный словарь иностранных слов. СПб.: Дуэт: Комета, 1994.
4. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: ВЛАДОС, 2006.

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*И.Г. Новикова, зам. директора
Детской школы искусств
им. Е. Светланова*

В XIX веке в России сложились предпосылки для развития теории музыкального образования¹. Этому обстоятельству способствовал целый ряд факторов:

- признание факта высокой музыкальности народа: «Славянские племена в отношении певучести одарены более других. Что касается нас — русских, то малоруссов по справедливости сравнивают с итальянцами, а великорусские песни своим высокохудожественным достоинством составляют замечательное явление в области нашего народного творчества» [5];
- высокая педагогическая ценность музыкального образования: «Ни один предмет обучения в школе не может так хорошо привиться и дать столь быстрые результаты, как пение...» [6];
- потребность общества в развитии национальной музыкальной культуры;
- востребованность педагогической системы музыкального образования, так как разрозненные методы уже перестают удовлетворять общество и в первую очередь родителей, которые в семье обучают детей музыке;
- богатые многовековые традиции музыкального образования в России;
- наличие высококвалифицированных специалистов в области музыки и музыкального образования.

Однако к началу XIX в. в нашей стране накопились серьезные проблемы, тормозящие развитие музыки и музыкального образования. Со времени крещения Руси (988 год) музыка развивалась по образцам, заимствованным за границей. До петровских реформ государство и главным образом церковь поддерживали только духовную (православную) музыку, запрещая народную (фольклорную): «...да сам, чадо, что делаешь, тому и жену учи, всякому страху Божию и всякому вежеству... в гостях и в доме песен бесовских... чтоб не пела бы и ни от кого бы не слушала...» [2, с. 49]. В 1551 г. Церковный собор в Москве запретил все проявления мирской музыки. Для развития духовной музыки в Россию приглашали византийских специалистов, в основном болгар и греков, соответствующим было и музыкальное образование.

Во время и после реформ Петра I произошло снижение роли православной музыки, появилось узаконенное государственной властью новое направление (светская музыка) как основное при формировании музыкальной культуры. Но и светская музыка развивалась на основе заимствованных за рубежом подходов. Однако к концу XVIII в. заимствованные в западноевропейских странах музыкальные формы (хоровые капеллы, оркестры, оперные театры, концерт-

ная деятельность, музыкальные театры — частные и крепостные как российская особенность) и жанры (опера, увертюра, симфоническая музыка) начинают развиваться с учетом национального колорита, что создало основания для становления российской музыкальной культуры. Хотя выдающиеся российские музыканты даже после окончания Придворной певческой капеллы все же направлялись на обучение за границу, в основном в Италию, что не могло не сказаться на их творчестве.

В обществе высказывалась и находила понимание идея о том, что музыка не имеет различий по странам, а значит, и не надо придумывать какие-либо особенные методы обучения: «Разницы нет в музыке, нет в ней различий по странам, — восклицают закоренелые школьники и консерваторы. — Музыка язык универсальный; она везде должна быть только одна и та же. Значит, и все средства к ее изучению и выражению одни и те же» [8, с. 76].

Однако по мере накопления богатого национального опыта развития музыки, в том числе и народной, передовые деятели культуры ставят вопрос о необходимости создания русской музыкальной культуры: «...что одной стране свойственно, что там законно и прекрасно, то, пожалуй, может и не годиться другой стране, то может еще там быть недостаточно и неудовлетворительно» [8, с. 77]. Наиболее широко эта проблема развивалась и решалась творческим содружеством ведущих русских композиторов «Могучая кучка» (М.А. Балакирев, А.П. Бородин, М.И. Глинка, М.П. Мусоргский, Н.А. Римский-Корсаков, Ц.А. Кюи).

Важной проблемой, сдерживающей развитие российского музыкального образования, являлось отсутствие единых подходов к целям, содержанию и методам музыкального образования, несовершенство задач и самих программ: «Говорить о пении в городских училищах при тех условиях, в какие оно поставлено теперь, значит говорить о том, о чем всякий вправе иметь собственное мнение, так как высочайше утвержденное в 1872 г. Положение о городских училищах и их учебные планы заключают в себе только самые общие указания, подробной же программы по этому предмету со стороны Министерства народного просвещения до сих пор не обнародовано. До сих пор еще наше общество не имеет надлежащего взгляда на воспитательное значение пения. До настоящего времени сделано очень мало серьезных попыток к разъяснению этого вопроса как со стороны литературы, так и со стороны старой школы» [1, с. 42].

Противники широкого народного музыкального образования высказывали идею о том, что не надо народу учиться музыке, он в России и так певуч. Но передовые деятели культуры аргументированно опровергали данную установку: «...пусть народ наш действительно талантлив и одарен богато способ-

¹ О развитии музыкального образования в России см. также статьи автора в № 7, 10 за 2013 г.

ностями в музыкальном отношении; но нам видно, что эти способности не только остаются без развития, но встречаются условия, в зародыше убивающие музыкальность масс, систематически развращающие музыкальный вкус народа, портящие дорогую народную нашу песню. На наших глазах совершается ее упадок; останемся ли равнодушными пред этим прискорбным явлением, будем безучастно смотреть, как гибнет одно из самых живых и сильных образовательным значением проявлений духовной жизни народа, или мы должны принять меры, поддержать, укрепить и возвысить в народе врожденное ему чувство музыкального изящества, помочь ему в борьбе с антимузыкальными влияниями, отрицательными условиями народной жизни?» [5].

Формирование музыкальной культуры народных масс служит облагораживанию народа, развитию у него здоровых инстинктов, отвращает от грязного и грубого: «Да, мы совершенно сознательно и искренне убеждены в великой важности и образовательном значении музыки и пения для народных масс» [5].

Нельзя не отметить, что даже среди привилегированных классов, не говоря уже о широких народных массах, эстетическое образование в целом и музыкальное в частности находились в плачевном состоянии: «...приходилось встречаться с патентованно-образованными людьми, не слыхавшими имени Островского, считающими, что Гоголь только карикатурист, и уже устаревший; сочинения Пушкина раскупили, благо дешево, но читают мало; что у Лермонтова нет ни чувств, ни веры, ни любви и его, как и Пушкина, испортил Байрон и т.д.» [5].

Формулируется цель музыкального образования подрастающего поколения: «Споспешествовать развитию эстетического и нравственного чувства детей, открыть им источник чистых радостей» [4, с. 27]. При этом в процессе музыкального образования следует решать следующие задачи:

- разбудить творческие силы народа: «чтобы дремлющие творческие силы нашего народа пробились наружу»;
- обеспечить развитие детей: процесс обучения «помимо достижения музыкальных целей может и должен в будущем иметь большое влияние на общее развитие учащихся»;
- подготовить музыкально грамотных детей, развивая одновременно дикцию и здоровье, обеспечить «развитие присущих русским детям музыкальных способностей, а вместе с тем и развитие органов голоса, речи и дыхания»;
- сформировать музыкальную грамоту и желание применять ее на практике, для чего «дать детям насколько возможно больший запас светских и духовных песен»;
- сформировать гедонистическое отношение к музыке через развитие умений слушать хорошую музыку, умений, «которые уничтожают всякую возможность заменить ее искусственным суррогатом» [5], чтобы музыка стала «средством для образования здорового вкуса, понимания изящного и способности им наслаждаться...

Воспитав в ребенке привычки к прекрасному, мы только и можем именно этим уберечь его от пошлости, эти навыки положат необходимую основу бодрого характера, создадут в юноше то настроение, без которого нет счастья, нет интереса и любви к жизни, нет веры и надежды, а следовательно — нет и труда, на который полагал бы человек свою душу» [7, с. 39].

В соответствии с целью и задачами развития музыки и музыкального образования выдвигаются педагогические идеи и способы их реализации.

1. Музыкальное образование должно быть всеобщим. Задавая вопрос о том, «можно ли сделать пение общеобязательным предметом в школе для всех учащихся, когда способность к музыке есть достояние немногих натур, составляет нечто врожденное человеку, что не дается никакою наукою?» [4, с. 11], передовые мыслители в области культуры отвечают на него положительно.

2. Впервые для музыкального образования в школе декларируется идея о необходимости реализовать единство воспитания и обучения на уроках пения. В соответствии с этой идеей систематизируются функции музыкального образования [3, с. 47]:

- воспитательная — формирование духовной культуры;
- образовательная — знание русской музыкальной литературы;
- развивающая — обучение приемам пения.

3. В процессе музыкального воспитания необходимо проводить не только культурологические, педагогические, но и психологические исследования.

Во второй половине XIX в. формулируются условия развития национальной системы музыкального образования [1; 4; 8]:

- обязательное преподавание музыки;
- создание специальных школьных учебников и методической литературы для учителей пения;
- введение предметной системы в школах;
- укрепление социальных прав учителей и повышение их квалификации;
- развитие межпредметных связей при формировании музыкальной культуры, чтобы «уничтожить преграды, искусственно созданные и установленные между предметами, и установить только такую связь, которая вытекает из изучения самого дела» [3, с. 35].

На рубеже XIX–XX вв. в России разрабатываются принципы воспитания и обучения учителей-музыкантов в России:

- направленность обучения на приобретение профессиональных навыков;
- доступность знаний;
- последовательность и системность подготовки музыкальным предметам;
- воспитание устойчивого интереса к избранной специальности;
- всестороннее развитие музыканта и узкая специализация;
- тесная связь обучения и практики;
- критический подбор певческого материала.

Подведем итоги.

1. Необходимость развития теории музыкального образования в России в XIX в. определили следующие факторы: признание факта высокой музыкальности народа, высокая педагогическая ценность музыкального образования, потребность общества в развитии национальной музыкальной культуры, востребованность педагогической системы музыкального образования, так как разрозненные методы уже перестают удовлетворять общество и в первую очередь родителей, которые обучают детей музыке в семье, богатые многовековые традиции музыкального образования в России, наличие высококвалифицированных специалистов в области музыки и музыкального образования.
2. Проблемами, тормозившими развитие музыки и музыкального образования, являлись развитие музыки и музыкального образования по образцам, заимствованным за границей, широко распространенная идея о том, что музыка не имеет национальных различий, отсутствие единых подходов к целям, содержанию и методам музыкального образования, несовершенство задач обучения и самих программ, идея о том, что не надо народу учиться музыке, он в России и так певуч, неудовлетворительное развитие музыкальной культуры не только среди народа, но и у значительной части представителей привилегированных классов.
3. Целями и задачами развития теории музыкального образования стали формирование эстетического и нравственного чувства детей, пробуждение творческих сил народа, развитие дикции и здоровья, ознакомление с музыкальной грамотой, формирование гедонистического отношения к музыке через развитие умений слушать хорошую музыку.
4. Были определены педагогические идеи, определявшие развитие национального музыкального образования:
 - музыкальное образование должно быть всеобщим;
 - необходимо реализовать единство воспитания и обучения на уроках пения;
 - следует систематизировать функции музыкального образования по следующим основаниям: воспитательная, образовательная, развивающая;
- в процессе музыкального воспитания необходимо проводить не только культурологические, педагогические, но и психологические исследования.
5. Во второй половине XIX в. были сформулированы условия развития национальной системы музыкального образования: обязательное преподавание музыки, создание специальных школьных учебников и методической литературы для учителей пения, введение предметной системы в школах, укрепление социальных прав учителей и повышение их квалификации, развитие межпредметных связей при формировании музыкальной культуры.
6. Принципы воспитания и обучения учителей-музыкантов в России: направленность обучения на приобретение профессиональных навыков, доступность знаний, последовательность и системность подготовки по музыкальным предметам, воспитание устойчивого интереса к избранной специальности, всестороннее развитие музыканта и узкая специализация, тесная связь обучения и практики, критический подбор певческого материала.

Литература

1. *Апраксина О.А.* Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. М.; Л.: Академия пед. наук, 1948.
2. Домострой. Как устроить свой быт богоугодно, а жизнь свято. М.: Дарь, 2011.
3. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. М.: Просвещение, 1990.
4. *Миропольский С.И.* О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе. СПб.: Типография Дома призрения малолетних бедных, 1882.
5. *Миропольский С.И.* Педагогика и дидактика. Хоровое пение в народной школе // Народная школа. 1874. № 6–7.
6. *Миропольский С.И.* Педагогика и дидактика. Задачи, план и учебные средства музыкального образования народных масс Западной Европы // Народная школа. 1875. № 5.
7. *Острогорский В.П.* Письма об эстетическом воспитании. 3-е изд. М.: Т-во И.Д. Сытина, 1908.
8. *Стасов В.В.* Избранные сочинения: в 3 т. М., 1952. Т. 3.

АННОТАЦИИ

Бирюкова Татьяна Васильевна

Педагогические условия применения интегративного подхода в преподавании учебных дисциплин на основе информатики

Педагогические условия эффективного применения интегративного подхода в преподавании учебных дисциплин на основе информатики – это совокупность мер и факторов, способствующих реализации в учебном процессе интегративного подхода к преподаванию учебных дисциплин на основе информатики. На основе теоретического анализа и по результатам эксперимента автор определяет педагогические условия, способствующие эффективной подготовке учителей к применению интегративного подхода на основе информатики.

Ключевые слова: педагогическое условие, инновация, интеграция, интегративный подход, информатика.

Biryukova Tatyana Vasilyevna (Educational Center № 1296, Moscow)

Pedagogical Conditions for the Application of the IT-based Integrated Approach to Teaching Subjects

Pedagogical conditions for effective implementing of the integrated approach to teaching is the set of measures and forces contributing to realization the integrated approach to teaching IT-based subjects in the educational process. On the ground of a theoretical approach and on the results of an experiment the author determines pedagogical requirements contributing to effective teachers' training on applying the integrated approach based on IT.

Keywords: pedagogical condition, innovation, integration, integrated approach, Information Technology.

E-mail: birukova_tv@mail.ru

Вельдяева Татьяна Андреевна

Социокультурная составляющая образовательного пространства

Социокультурная составляющая образовательного пространства рассматривается в контексте взаимосвязи мирового рынка труда, диалога культур, глобализации образования, качества подготовки специалиста и др.

Ключевые слова: межнациональные проекты, диалог культур, глобализация образования, поликультурный мир, социокультурная компетенция.

Veldyaeva Tatyana Andreevna (Academy of Qualification Improvement and Professional Retraining of Educators, Moscow)

Socio-Cultural Component of Educational Space

Socio-cultural component of the educational space is considered in the context of the world market, the dialogue of cultures, education globalization and the quality of specialists' training correlation, etc.

Keywords: cross-national projects, dialogue of cultures, education globalization, poly-cultural world, socio-cultural competence.

E-mail: t_a_gavrilenko@mail.ru

Гадалина Инна Ивановна

Анализ глагольных ошибок в целях создания учебных пособий для студентов-иностранцев

В статье рассматриваются причины возникновения большого количества глагольных ошибок в речи иностранных учащихся. Приводятся цифровые данные, полученные на основании практических наблюдений, проводившихся с целью создания учебных пособий для аудиторной и самостоятельной работы (элементарный и базовый уровни владения языком). Описываются средства и меры по предотвращению подобных ошибок. Дается описание учебных специализированных пособий по глаголу.

Ключевые слова: лингвистические, психолингвистические причины глагольных ошибок, частотность ошибок, таблицы-схемы, глагольные словники, грамматализированные тексты.

Gadalina Inna Ivanovna (People's Friendship University of Russia)

The Analysis of Rhematic Errors for the Purposes of Student's Textbook Creating

The article discusses the causes of the large number of errors in foreign students' speaking. Digital data obtained on the basis of practical observations conducted with the aim of creating textbooks for class and individual work (elementary and basic levels) are brought. The methods and measures for preventing this type of errors are described. The description of the specialized training manuals on the verb for foreign students is given.

Keywords: linguistic, psycholinguistic reasons for rhematic errors, frequency of errors, diagram charts, verb vocabularies, grammaticalized texts.

E-mail: petrovanv71@rambler.ru

Герашенкова Светлана Михайловна

Педагогическая технология: история дефиниции и ее контент

Понятие «педагогическая технология», получившее широкое распространение в теории обучения в последнее время, рассматривается как образовательный феномен с позиции различных областей знаний, ее содержательный контент представлен на основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых.

Ключевые слова: педагогическая технология, парадигма образования, педагогический процесс.

Geraschenkova Svetlana Mikhaylovna (Ministry of Education and Science RF)

Pedagogic Technology: the History of the Definition and Its Content

The concept «pedagogic technology» which has acquired a wide spread occurrence in the theory of education during the latest years is observed as an educational phenomena from the point of view of different knowledge areas, its content component is presented through the analyses of native and foreign scientists' researches.

Keywords: pedagogic technology, educational paradigm, pedagogic process.

E-mail: svetlana12@list.ru

Голуб Лидия Владимировна

Процессуальные и институциональные характеристики непрерывного образования

Непрерывное образование – понятие многогранное, многонаправленное, постоянно развивающееся как педагогическая концепция и феномен практики. Непрерывное образование стало предметом специальных теоретических исследований и целенаправленной практической работы в 60-е гг. XX в. Методологической базой непрерывного образования является интегративный подход, ставший основой институциональных преобразований в целом и в практике непрерывного образования в частности.

Ключевые слова: непрерывное образование, педагогическая парадигма, феномен практики, системно-целостный подход, интегративность, институционализация.

Golub Lidiya Vladimirovna (Rostov Institute for the Defence of the Entrepreneur)

Procedural and Institutional Characteristics of Continuous Education

The concept of continuous education is a multidimensional, multidirectional, constantly evolving concept and phenomenon of pedagogical practices. Continuous education became the subject of theoretical research and focused practical work in the 60's. The methodological basis for the continuous education is the integrative approach, which became the basis for institutional changes in general and in the practice of continuous education in particular.

Keywords: continuous education, pedagogical paradigm, the phenomenon of continuity, systematic and holistic approach, integrity, institutionalization.

E-mail: vvgolub@mail.ru

Иванов Александр Иванович, Тишкина Екатерина Михайловна

Повышение квалификации учителя по целенаправленному развитию познавательных стратегий учащихся

Рассматривается новый образовательный стандарт и изменения, которые необходимо внести в процесс обу-

чения, а следовательно, и в подготовку учителей. Авторы обсуждают актуальность разработки программ для повышения квалификации учителей на основе более глубоких знаний педагогической психологии. Приводится краткое описание программы «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников» и основные результаты ее реализации.

Ключевые слова: качество образования, предметная деятельность, познавательные способности, обучаемость, познавательные стратегии.

Ivanov Aleksandr Ivanovich, Tishkina Ekaterina Mikhaylovna (Moscow Municipal Pedagogical University)

Advanced Vocational Training of Teachers on Targeted Developing Students' Cognitive Strategies

The new educational standard and the changes required in the learning process and therefore in the training of teachers are considered. The authors discuss the relevance of teacher's advanced vocational training programs based on deeper knowledge of pedagogical psychology. A short description of the "Targeted Development of Students' Cognitive Strategies" program and the main results of its implementation are presented.

Keywords: education quality, subject activity, cognitive abilities, educability, cognitive strategies.

E-mail: tishkinaem@yandex.ru

Корсаков Сергей Владимирович

Система непрерывного профессионального образования в контексте единого образовательного пространства

Статья посвящена рассмотрению вопросов подготовки кадров в системе непрерывного профессионального образования. Автор рассматривает такие звенья системы, как допрофессиональное, начальное, среднее, высшее, дополнительное образование, в контексте единого образовательного пространства. На основе проведенного анализа выделяются наиболее существенные проблемы, требующие своего оперативного решения.

Ключевые слова: допрофессиональное, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное, дополнительное профессиональное образование, преемственность, единое образовательное пространство.

Korsakov Sergey Vladimirovich (College of Architecture and Construction № 7, Moscow)

The System of Continuous Vocational Education in the Context of Integrated Educational Field

The article is devoted to discussing the questions of training specialists in the system of continuous professional education. The author examines such components of the system as pre-vocational education, primary, secondary, higher and extended vocational education in the context of integrated educational field. On the bases of the author's research work the most important problems to be solved in the nearest future are pointed out.

Keywords: pre-vocational education, primary vocational education, secondary vocational education, higher

vocational education, extended vocational education, continuation, integrated educational field.

E-mail: 07@prof.educom.ru

Мартьянов Константин Александрович
Оценка и формирование духовного здоровья в системе коррекционного образования

Статья обращена к специалистам, работающим с детьми V вида в образовательных коррекционных учреждениях, родителям, деятелем науки, изучающим особенности воспитания детей с речевыми нарушениями. В статье описан экспериментальный опыт в рамках социально-педагогической поддержки детей с нарушениями речи. В практической работе с детьми, имеющими индивидуальные особенности психики в связи с речевыми нарушениями, существует определенная специфика.

Ключевые слова: духовность, здоровье, воспитание, ценности, коррекционная педагогика, речевые нарушения.

Martynov Konstantin Aleksandrovich (Vth Type Specialized Remedial Comprehensive Boarding School № 28, Moscow)
The Valuation and Formation of Spiritual Health in the System of Remedial Education

The article is addressed to professionals working with children in remedial educational institutions, to parents, men of science studying the peculiarities of bringing up children with speech disorders. This article describes a pilot experience in socio-pedagogical support of children with speech disorders. There is a certain specificity of practical work with children who have individual characteristics of mentality according to speech disorders.

Keywords: spirituality, health, upbringing, values, correctional pedagogics, speech disorders.

E-mail: kastonni@gmail.com

Михайлова Татьяна Викторовна, Канбекова Римма Валеевна

Перспективы развития системы дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании

Статья посвящена актуальной проблеме современного образования – дистанционному обучению. Основная задача статьи – показать опыт внедрения дистанционного обучения в систему среднего профессионального образования. Сделан вывод о том, какие условия необходимы для того, чтобы успешно решить задачи дистанционного сопровождения обучения в колледже.

Ключевые слова: дистанционное обучение, технологии, телекоммуникационные средства, инновационные программы.

Mikhaylova Tatyana Victorovna (Sterlitamak College of Construction Engineering, Economics and Law), Kanbekova Rimma Valeevna (Bashkir State University, the Sterlitamak Branch)

The Prospects for the Development of Distance Education in Secondary Vocational Education

The article is devoted to the topical problem of modern education, the distance learning. The main objective of the article is to show the experience of implementation of distance learning in secondary vocational education. The conclusion about the conditions necessary for the successful meeting the challenges of the remote support in college is given.

Keywords: distance learning, technologies, telecommunications, innovating programs.

E-mail: wolf87@list.ru

Невмержицкая Елена Викторовна
Психолого-педагогический контент сценически-диалогового метода

Инновационный метод, апробированный в образовательных учреждениях Западной Европы, актуален для использования и в нашей стране. Делая образовательный процесс более эффективным, он позволяет педагогу-режиссеру учитывать внутренние человеческие состояния, переживания учащегося как в интраперсональных условиях, при экспериментальных инсценировках и коллизиях, так и в интерперсональных, когда развиваются межличностные отношения членов учебной группы. Сценически-диалоговое образование связано с выражением разнообразных собственных чувств учащихся, содействует проявлению коммуникативного поведения в процессе совместной учебы и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: сценически-диалоговое образование, интраперсональная разведка, интерперсональная разведка, компоненты сценически-диалогового метода, сценические роли обучающихся.

Nevmerzhtskaya Elena Viktorovna (College of Architecture and Construction № 7, Moscow)

Psychologically Pedagogic Content of Scenic Dialogue Method

The innovative method approved in educational institutions in Western Europe is relevant for implementation in our country as well. By making the educational process effective it allows the teacher-director to take into consideration human's internal state, student's feelings both in intrapersonal conditions of experimental pageants and collisions, when the subject of education is the object itself, as well as in intrepersonal conditions, when interpersonal relations among a training group members are being developed. The scenic dialogue education is connected with availability of a variety of students' feelings; it assists to the appearance of communicative behaviour in the course of joint studies and extracurricular activities.

Keywords: scenic dialogue education, intrapersonal exploration, interpersonal exploration, components of scenic dialogue method, students' scenic roles.

E-mail: alenalena03@mail.ru

Новикова Ирина Геннадьевна

Развитие теории музыкального образования в России

В XIX столетии в России сложились предпосылки для развития теории музыкального образования. В статье рассмотрен ряд факторов, выявленных автором, определявших необходимость развития такой теоретической базы. Также автором выявлены цели и задачи развития музыки и музыкального образования в России, показаны идеи их реализации.

Ключевые слова: музыкальное образование в России, теория музыкального образования, методы музыкального воспитания, консерватория, система музыкального образования.

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

Development of the Theory of Music Education in Russia

In the XIX century the background for the development of theory of music education was formed in Russia. The paper considers a number of factors, identified by the author, which determine the necessity of development of the theoretical base. Also the author detects the objectives and goals of the development of music and music education in Russia and describes the ideas of their implementation.

Keywords: music education in Russia, the theory of music education, methods of musical education, conservatory, the system of musical education.

E-mail: iranovikova06@yandex.ru

Педынина Елена Ивановна

Модель внешнего аудита как средство улучшения деятельности образовательной организации

Статья посвящена разработке и внедрению модели внешнего аудита деятельности профессиональной образовательной организации в условиях формирования региональной системы независимой оценки качества профессионального образования. Автором представлена структурная модель внешнего аудита, описаны его этапы и субъекты. В статье обозначены объекты, объем, методы, инструментарий аудита. Дана классификация выявляемых несоответствий имеющимся требованиям. Представлены виды записей по аудиту. Приведены примеры использования результатов аудита.

Ключевые слова: аудит, профессиональная образовательная организация, модель, объект, субъект аудита, показатели аудита, критерии и этапы аудита.

Pedynina Elena Ivanovna (The Buryat Republic Center for Monitoring and Statistics of Educational Institutions SVO)

The Model of External Educational Audit as the Means of Improving the of Educational Organization's Activity

The article is devoted to the development and implementation of the external audit model of activity of a vocational educational organization under the conditions of formation of a regional system of independent vocational education quality assessment. The author presents a structural model of external audit of a vocational educational organization, reveals the stages of external audit, describes the subjects of audit. This article highlights objects, scope, methods, tools of audit. The classification of educed non-compliances with the regulations are given. The types of records on audit are listed. The examples of audit results usage are mentioned.

Keywords: audit, vocational educational organization, model, object, subject of audit, indicators of audit, criteria and stages of audit.

E-mail: elenapedinina@mail.ru

Рогова Анна Владимировна

Особенности формирования и контентного наполнения электронной образовательной среды вуза

Автор поднимает тему создания и разработки электронных образовательных ресурсов, определяет структурные компоненты электронной образовательной среды, ее содержание, методические особенности разработки, анализирует сложности и дает практические рекомендации по ее формированию.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, контентное наполнение, педагогические технологии, инновационные образовательные программы, научно-методический подход.

Rogova Anna Vladimirovna (College of Architecture and Construction № 7, Moscow)

Features of Formation and Content Filling of the Electronic Educational Environment of Higher Education Institution

This article deals with the topic of creation and development of electronic educational resources. The author defines the EER structural components, its contents, methodical features of development, analyzes difficulties and makes practical recommendations on its formation.

Keywords: electronic educational environment, content filling, pedagogical technologies, innovative educational programs, scientific and methodical approach.

E-mail: annchenr@yandex.ru

Сергеева Надежда Геннадьевна

Применение метода проектов при обучении иностранному языку

В статье рассматриваются особенности проектной деятельности на уроках иностранного языка. Акту-

альность применения данного метода обусловлена возможностью развития творческого потенциала учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач, а также формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, речевое общение, коммуникативная компетенция.

Sergeeva Nadezhda Gennadyevna (Lubertsy Polytechnical School, the Moscow Region)

Application of the Project Method in Foreign Language Teaching

The article deals with the peculiarities of the project activities in foreign language classes. It determines the actuality of the project method as the way of developing creative skills, ability to structure one's proficiency and to apply it in solving cognitive and practical problems; the forming of the communicative competence of students.

Keywords: project, project activity, verbal communication, communicative competence.

E-mail: admin@licei82.ru

Скамницкая Галина Петровна, Чозгиан Ольга Петровна
Мониторинг и оценка формирования субъектной профессиональной позиции у студентов педагогического колледжа

В статье представлена программа мониторинга формирования у студентов педагогического колледжа субъектной профессиональной позиции. Программа включает четыре этапа: входной, промежуточный, заключительный и постдипломный. Авторы раскрывают сущность субъектной профессиональной позиции студента педколледжа, критерии, показатели и уровни ее сформированности, а также предлагают широкий спектр диагностических методик для оценки каждого из предлагаемых критериев.

Ключевые слова: субъектная профессиональная позиция, критерии и показатели, программа мониторинга, психолого-педагогическая диагностика.

Skamnitskaya Galina Petrovna (Sholokhov Moscow State University for the Humanities), Chozgiyan Olga Petrovna (Teacher's Training College № 5, Moscow)

Monitoring and Evaluation of Forming Personal Professional Opinion by Teacher's College Students

The article presents the program of monitoring of forming personal professional opinion by teacher's college students. The program includes four stages: incoming, intermediate, final and postgraduate. The authors reveal the essence of personal opinion of a teacher's college student, the criteria, indications and levels of its formedness; they also offer a wide range of diagnostic methods for evaluating of each of the suggested criteria.

Keywords: personal professional opinion, criteria and indications, the program of monitoring, psychological and pedagogical diagnostics.

E-mail: olgachozgian@rambler.ru

Станулевич Ольга Евгеньевна

Опыт московского региона в формировании новой квалификационной структуры на рынке труда

Автор рассматривает основные тенденции развития квалификаций на примере столичного региона, приведен алгоритм укрупнения позиций перечней.

Ключевые слова: квалификация, профессии, специальности, рынок труда, перечни, классификаторы.

Stanulevich Olga Evgenyevna (Moscow Institute for Education Development)

The Experience of Moscow Region in the Formation of a New Qualification Structure in the Job Market

The author reviews the main tendencies of qualifications' development on the example of capital's region; the scheme of extension of indexes' items is given.

Keywords: qualification, professions, specialty occupation, job market, indexes, classifiers.

E-mail: olgastan-66@mail.ru

Царькова Елена Анатольевна

Приоритеты сегодняшнего дня: развитие профессионального обучения кадров в столичной системе СПО

В статье представлены изменения правовых основ, связанных с реализацией программ профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации кадров, рассмотрены требования к созданию учебных центров профессиональной квалификации, приведены возможности образовательных организаций СПО в вопросах реализации программ профессионального обучения кадров, а также примеры создания структурных подразделений в системе колледжей и техникумов Москвы.

Ключевые слова: указ Президента, Федеральный закон «Об образовании в РФ», учебные центры профессиональной квалификации, профессиональное обучение кадров, требования к программам профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации.

Tsarkova Elena Anatolyevna (Moscow Institute for Education Development)

Today Priority: Vocational Education Development in the Capital System of SVO

The article presents the changes in the legal framework related to the implementation of training programs for train-

ing, retraining and advanced training. The requirements for establishing vocational qualification training centers; the potentiality of educational SVO organizations in realization the vocational training programs are listed, as well as the examples of organizing the structural departments in the system of colleges and technical schools of Moscow.

Keywords: Decree of the President, the Federal Law “On Education in the Russian Federation”, vocational qualification training centers, vocational education, the requirements for programs of training, retraining and advanced training.

E-mail: tsarkova_7@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К НАУЧНЫМ И МЕТОДИЧЕСКИМ ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ

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

Требования к содержанию

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

Технические требования

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

Порядок оформления статей

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

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

Уважаемые коллеги!

Основными целями системы среднего профессионального образования (СПО) в условиях модернизации являются подготовка специалистов начального и среднего звена производства и создание условий для развития личности. Реализация указанных целей зависит от уровня сформированности содержания образования в конкретной образовательной организации СПО, т.е. от того, как поставлен процесс овладения знаниями, умениями и навыками, в течение которого складываются черты творческой деятельности, мировоззренческие и поведенческие качества личности.

В соответствии с пунктом 7 статьи 10 Федерального закона от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования».

В связи с разработкой и внедрением компетентного подхода в профессиональное образование, необходимостью обновления учебно-методического обеспечения образовательного процесса в соответствии с новым поколением федеральных государственных образовательных стандартов начального/среднего профессионального образования (ФГОС НПО/СПО), в целях повышения качества содержания профессионального образования особое значение приобретают экспертиза и последующая сертификация учебно-методических изданий.

АНО «Редакция журнала СПО», на основании Свидетельства о регистрации в едином реестре зарегистрированных систем добровольной сертификации в Федеральном агентстве по техническому регулированию и метрологии от 01.09.2011 № РОСС RU.И831.04ФБЛО,

имеет право проведения экспертизы и добровольной сертификации научных и учебно-методических изданий в сфере профессионального образования по просьбе заказчика.

Экспертиза учебно-методической продукции сводится к совокупности процедур, необходимых для получения коллективного мнения в форме экспертного суждения (оценки) о возможности использования предоставленных материалов в процессе обучения для реализации целей и задач профессиональной подготовки и их соответствия требованиям ФГОС СПО, модели выпускника, стандартам учебно-методического обеспечения образовательного процесса в образовательной организации СПО и т.д., а в ряде случаев – с практическими рекомендациями по устранению выявленных несоответствий.

Экспертная комиссия АНО «Редакция журнала СПО» состоит из компетентных, специально подготовленных экспертов, обеспечивающих обоснованное суждение о содержании и соответствии структуры и содержания представленной учебно-методической продукции установленным требованиям, а также репрезентативность экспертных заключений. Результатом работы экспертной комиссии является экспертное заключение, служащее основанием для выдачи Сертификата соответствия на учебно-методическую продукцию, который подписывает руководитель органа сертификации.

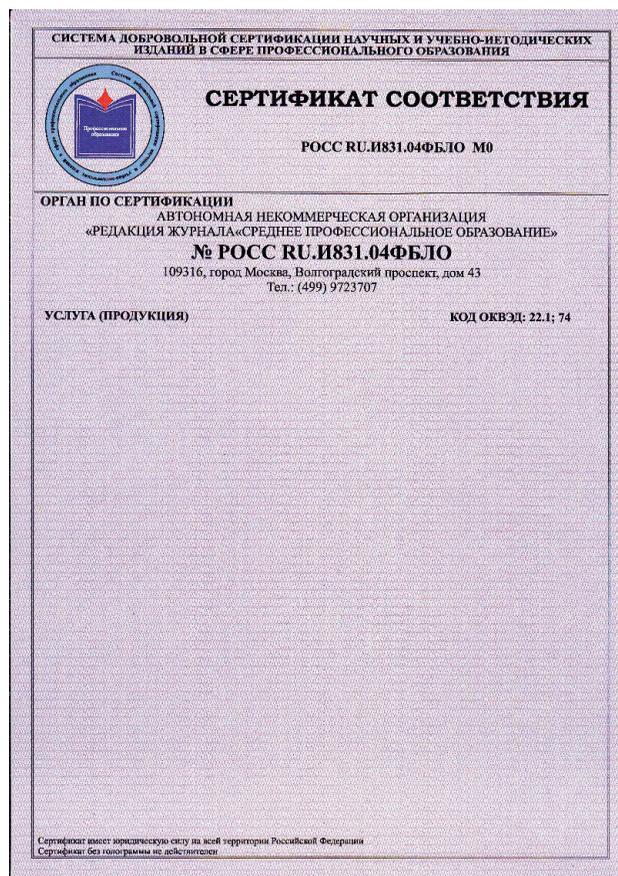
Для оформления договора на проведение экспертизы с последующей выдачей Сертификата соответствия заказчику в адрес руководства АНО «Редакция журнала СПО» (redaksiya_06@mail.ru) необходимо выслать гарантийное письмо, а также соответствующие материалы (рабочие программы, учебно-методические пособия, профессиональные модули и т.д.), подлежащие сертификации.

Руководство АНО «Редакция журнала СПО»

По всем вопросам проведения экспертизы
просим обращаться по телефонам:

8 (495) 972-37-07

8 (499) 369-62-74



ПРЕЙСКУРАНТ НА СЕРТИФИКАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ (ПРОДУКЦИИ)

№ п/п	Наименование образовательной услуги (продукции)	Цена, руб.	НДС, руб.	Всего, руб.
1.	Сертификация рабочей программы по учебной дисциплине	2550	459	3009
2.	Сертификация методических рекомендаций	2550	459	3009
3.	Сертификация учебно-методического пособия	4250	765	5015
4.	Сертификация учебного пособия	5932	1067,76	6999,76
5.	Сертификация банка тестовых заданий по учебной дисциплине (не менее 100 тестовых заданий)	2550	459	3009
6.	Сертификация банка контрольно-измерительных материалов	2550	459	3009
7.	Сертификация учебников (в том числе электронных)	8475	1525,50	10000,50
8.	Сертификация рабочего учебного плана	2550	459	3009
9.	Проведение интернет-семинара с выдачей сертификата	6314	1136,52	7450,52

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

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

Подписано в печать 26.01.2014. Тираж 3000 экз. Формат 60 x 90 1/8.
Объем 8,5 печ. л. Уч.-изд. л. 7,9.

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

Заказ ____