

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

МАЙ

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. Леванова, 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

Модернизация образования		Научно-исследовательская работа	
Моделирование профессиональной компетентности преподавателя колледжа – А.В. Кулаков	3	Социально-экологический стереотип поведения обучающихся: личностный аспект – В.С. Шилова, Л.Н. Трикула	37
Вопросы воспитания		Гражданская ответственность как основа правового воспитания студентов колледжа – В.В. Кочанова	38
Состояние и анализ современной практики формирования лидера в детско-юношеском движении на Дальнем Востоке – М.А. Гринкруг, Н.Л. Конькова, В.К. Григорова	7	Формы интерактивного взаимодействия в инновационной развивающей среде как основа формирования правовых компетенций – Г.Ш. Сыпачева	44
Компетентностный подход в обучении		Школа педагога	
Компетентностная модель подготовки выпускника в системе среднего профессионального образования – С.В. Красных, Т.Г. Самойленко, Г.Ш. Сыпачева	15	О некоторых особенностях совершенствования профессиональной деятельности преподавателей учреждений среднего профессионального образования – М.Ю. Карелина, Т.Ю. Черепнина	46
Компетентностно-ориентированные задания как средство оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся – Д.А. Махотин	17	Непрерывное образование	
Проектирование системы оценивания профессиональных компетенций – И.Б. Елтунова	20	Социокультурная направленность обучения иностранным языкам на старшем этапе в школе – Е.Я. Григорьева	50
Психолого-педагогические условия развития проективных компетенций будущих педагогов – А.А. Шевкун	24	Психологическая практика	
Научно-методическая работа		Психодинамические модели социализации и механизмы развития саморегуляции поведения в детском возрасте – А.Б. Серых, М.Э. Ореева	52
Организация работы по написанию и защите выпускной квалификационной работы в системе среднего профессионального образования – Е.П. Мельникова	26	Деятельность психологической службы по развитию жизнестойкости студентов – Г.В. Ванакова, Е.С. Плотникова	54
Перспектива использования деятельностного подхода в системе профессионального образования – В.А. Шабанова	33	В помощь педагогу	
Системное структурирование содержания гуманитарных дисциплин в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя – Г.Е. Богданова	35	Преимущества билингвизма – И.Д. Барышева	58
		Аннотации	60

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

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА

*А.В. Кулаков, директор
Строительного колледжа № 41
(г. Москва)*

Одним из важнейших вопросов модернизации системы российского образования является качество профессиональной компетентности педагогических работников. В условиях стремительных изменений и постоянного обновления технологий производства возникает потребность в выпускниках нового качества, обладающих не только знаниями, но и обобщенными умениями, проявляющимися в способности решать жизненные и профессиональные проблемы. Уровень подготовки педагогов определяет качество профессиональной компетентности выпускников и поэтому требует внимательного рассмотрения. Моделирование профессиональной компетентности преподавателя является одним из необходимых методов, обеспечивающих эффективное функционирование системы образования в целом.

Моделирование является основным методом исследований во всех отраслях знаний. В настоящее время нельзя назвать область человеческой деятельности, в которой в той или иной степени не использовались бы методы моделирования. Модель — это мысленно или практически созданная структура, воспроизводящая часть действительности в упрощенной и наглядной форме. Любая модель характеризуется наличием некоторой структуры (статической или динамической, материальной или мысленной), которая подобна структуре изучаемого объекта. В процессе исследования она выступает в роли относительно самостоятельного квазиобъекта, позволяющего получить некоторые знания о самом объекте.

Решение проблем образования начинается с профессиональной подготовки педагогов. Без качественного роста профессиональной компетентности отдельных педагогов невозможна модернизация образования в целом. В связи с этим чрезвычайно актуальным становится такое обучение работающих преподавателей профессиональных учебных заведений, которое основано не только на приобретении фундаментальных знаний в избранной области профессиональной деятельности, но и согласно ФГОС СПО нового поколения на овладении общекультурными и профессиональными компетенциями.

В настоящее время меняются требования, предъявляемые к самим профессионалам. Понятие «профессионал» включает в себя умения постоянно обучаться, применять полученные знания в стандартных и нестандартных ситуациях профессионального характера, переносить их из одной сферы жизни в другую, работать в группе и принимать решения самостоятельно, прогнозировать возможные последствия своей деятельности, т.е. быть готовым и способным к работе в быстро меняющихся условиях; другими словами, обладать профессиональными компетенциями согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года.

По мнению *И.А. Зимней*, понятие компетентности связано с именем *Аристотеля*, изучавшего возможности состояния человека, определяемого как сила, которая совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности [4, с. 155].

Нам представляется целесообразным начать исследование становления понятий «компетенция» и «компетентность» с 60-х гг. XX в., так как появление публикаций, содержащих сравнительный анализ систем образования в СССР и США, высветило проблему соотношения понятийного содержания терминов, описывающих процесс и результат профессионального образования [3].

Сравнительный анализ вариантов возможных определений понятия компетентности позволил вычлнить в качестве важнейшей составляющей профессиональной компетентности умения актуализировать и применять имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации. Экстраполируя эти особенности на профессиональную компетентность педагога, выделим готовность и способность эффективно решать задачи обучения, воспитания, самообразования.

При рассмотрении проблем модернизации образования и определения требований к выпускникам колледжей уместно применять понятие «профессиональная компетентность», понимая под этим термином готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, их эффективного применения, а также совокупностью личностных качеств, позволяющих эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность.

В настоящее время образование столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения содержания понятий, оснований разграничения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов. Это затрудняет разработку критериев их оценки как результата образования.

Следует подчеркнуть, что до сих пор не существует единства в понимании сущности терминов «компетенция» и «компетентность», хотя общие тенденции, точки соприкосновения намечаются и просматриваются. Мы видим их в следующем. Понятие «компетенция» трактуется в значении «знаю как», в отличие от ранее принятого в педагогике ориентира «знаю, что». Термин «компетентность» используется для описания конечного результата обучения.

При синонимическом сопоставлении общие компетенции соотносятся с ключевыми компетенциями, характеризующимися как качества личности, которые сложны для измерений и проявляются во

всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающих духовный мир личности и смыслы ее деятельности. Специальные компетенции понимаются как компетенции, формируемые на основе знаний, умений, способностей, проявляющихся в определенных видах деятельности и поддающихся измерению.

Проводимое нами исследование в большей степени направлено на компетенции, относящиеся к профессиональной деятельности, хотя современного учителя с активной жизненной позицией нельзя представить вне социальных отношений. Нам импонирует интерес, внимание и даже главенство личности, личностных компетенций в работах многих исследователей, так как считаем, что профессиональная компетентность тесно связана с индивидуальными качествами личности, хотя и отвечает заранее заданным требованиям.

Новая парадигма образования, заложенная в стандартах «образование через всю жизнь», диктует изменение основных целевых ориентиров на каждой ступени профессионального образования. В качестве основного результата деятельности образовательного учреждения выступает компетентный специалист.

Одним из важнейших показателей состояния педагогических кадров образовательных учреждений является их квалификация. Положение «О порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» формулирует цель аттестации как определение соответствия уровня профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников требованиям к квалификации при присвоении им квалификационных категорий. Однако в настоящее время четких критериев и показателей квалификации преподавателей учебных заведений не имеется. И это не случайно, так как квалификация педагогических кадров до сих пор остается предметом научных исследований и споров. В связи с этим целесообразно рассмотреть вопрос о сущности данной категории.

Квалификация преподавателя определяется знаниями, умениями и навыками в основных видах деятельности. Проблема квалификации – это один из аспектов изучения трудовой деятельности вообще, а именно ее качественный аспект, который менее изучен по сравнению с количественным аспектом, подразумевающим производительность труда.

Термин «квалификация» по своей сути многозначен. Главным образом он употребляется в таких смыслах, как степень годности, подготовленности к какому-либо мастерству, виду труда, исполнительского искусства, а также общественное признание, удостоверение степени годности, уровень подготовленности, а иногда как профессия, специальность [1].

Инвариантом смыслового значения термина «квалификация» во всех смыслах является наличие способности выполнять определенный вид труда. Вместе с тем выявляется и определенная эволюция термина – от акцента на степень годности к какому-либо виду труда к акценту на степень подготовленности. Таким образом, в настоящее время больший удельный вес смыслового значения заключается в отражении целенаправленно

развиваемого процесса специальной подготовки работников к труду определенной квалификации.

Квалификация представляет собой внутреннюю качественную характеристику субъекта деятельности, отражающую приобретенную в результате обучения и на основе личных врожденных данных способность к осуществлению трудового процесса определенного содержания. Причем различают абстрактную, реальную и идеальную квалификацию.

Абстрактная квалификация есть совокупность знаний и навыков, соответствующих уровню простого труда в данной сфере производственной деятельности. Реальная квалификация – степень подготовленности работника или среднестатистическая характеристика степени подготовленности профессиональной группы к выполнению работ в данной сфере производственной деятельности. Идеальная квалификация – совокупность требований, предъявляемых к уровню знаний и навыков субъекта определенной профессиональной деятельности [2].

Мы будем говорить не о квалификации вообще, а о проблемах квалификации определенного социально-профессионального слоя – педагогических работников учебных заведений.

Педагогические работники – это субъекты высококвалифицированного умственного труда. Содержание их деятельности включает производство нового специалиста, формирование личности и производство нового знания.

Многообразие функций, сложность содержания труда педагогических кадров – все это обуславливает сложность и специфичность проблемы квалификации именно этой группы работников. Эта специфика находит внешнее отражение в том, что их квалификация определяется путем присвоения категории через различные формы аттестации. Для управления подбором и расстановкой кадров, оптимизации квалификационной структуры большое значение имеет разработка системы показателей квалификации педагогических кадров.

Существующая совокупность критериев и показателей квалификации педагогических кадров характеризует лишь отдельные аспекты этого явления, но не дает комплексного и достаточно объективного представления о квалификации и ее динамике.

Различают качественные и количественные, формализованные и неформализованные, научно обоснованные и интуитивные и другие показатели. Наиболее распространенными показателями квалификационного уровня преподавателей являются образование, ученая степень, ученое звание, должность, стаж работы, почетные звания и награды, количество печатных работ, методических разработок, проведенных открытых занятий. Недостаточность этих показателей очевидна, хотя они и остаются до сих пор главными.

Требования к квалификации педагогических работников не есть что-то застывшее. Они развиваются и изменяются. Так, в настоящее время определилось такое новое требование к преподавателю, как профессиональная мобильность, т.е. способность к относительно быстрому осваиванию новых научно-педагогических

направлений и разработок. Все большее значение уделяется таким показателям, как качество лекционных и практических занятий, количество подготовленных учебных программ, учебно-методических пособий, овладение инновационными технологиями обучения, авторитет среди коллег и студентов.

Как следует из сказанного, в систему показателей квалификации преподавателей входят как качественные критерии (качество занятий, авторитет, овладение педагогическими технологиями), требующие адекватных показателей, так и собственно количественные показатели (стаж педагогической работы, стаж работы по специальности). Однако качественные показатели тоже могут получить количественное выражение методом экспертных оценок. При оценке квалификации преподавателей этот метод используется на конкурсах замещения должностей, при проведении конкурсов «Преподаватель года», посещениях учебных занятий методистами и членами администрации, обсуждении разработок, организации опросов «Преподаватель глазами студентов» и т.п. [5].

В основу некоторых моделей преподавателя положены критерии квалификации педагогических кадров, характеризующие педагогическое мастерство, научно-методический уровень подготовки, авторитет среди коллег и репутацию у студентов, степень усвоения будущими специалистами учебного материала и уровень их культурной подготовки.

Большее распространение при оценке квалификации преподавателей получает такой критерий, как профессионализм педагогической деятельности. В связи с этим рассмотрим этот вопрос более подробно.

Активизация профессионализма педагогической деятельности преподавателей, мастеров производственного обучения – один из важнейших факторов успеха начавшегося процесса модернизации системы образования. В своей деятельности они выступают в качестве «технологов», обеспечивающих своими знаниями и действиями, самой своей личностью успешный ход образовательного процесса. Результатом совместной деятельности преподавателя (мастера производственного обучения) и студентов, ее продуктом должна стать личность выпускника, соответствующая квалификационной характеристике специалиста [6].

Причем эта сложнейшая педагогическая цель не может быть реализована силами одного преподавателя, даже самого талантливого. Необходимо целенаправленное взаимодействие всего педагогического коллектива учебного заведения, всех предметных (цикловых) комиссий, занятых в обучении студентов той или иной специальности.

Этот педагогический «ансамбль» выступает как единый Учитель, который и подлежит аттестации по результату своей деятельности. Однако следует отметить, что критерии оценки деятельности образовательных учреждений в настоящий момент таковы, что они не стимулируют психолого-педагогическую квалификацию коллективного Учителя. Это обстоятельство препятствует повышению качества подготовки специалистов и представляет собой серьезную социальную проблему. Для ее разрешения требуется

разработка и внедрение в практику учреждений образования критериев оценки работы, основанных на учете качества конечного результата их деятельности – способности и умения выпускников грамотно, ответственно и эффективно решать профессиональные задачи. Необходима такая система положительного стимулирования педагогической активности преподавателей, которая заинтересовала бы их в повышении психолого-педагогической и методологической квалификации.

В теоретическом аспекте понятие «профессионализм педагогической деятельности» разработано еще недостаточно. Некоторые авторы отождествляют понятия «профессионализм» и «мастерство», считают их синонимами. Другие полагают, что «профессионализм» – это определенный уровень сформированности мастерства. Третьи ставят его в одном ряду с понятиями «самообразование» и «самовоспитание». Между тем профессионализм – категория самостоятельная. Ретроспективный анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической и социологической литературы, результатов исследований по проблемам подготовки педагогических кадров, наблюдения за деятельностью преподавателей учебных заведений, анкетные опросы и беседы со слушателями курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки позволяют сделать следующий вывод.

С одной стороны, профессионализм – это интегральное качество, свойство личности, и, как любое другое качество, оно формируется в деятельности; с другой стороны, это результат деятельности.

В нашем случае профессионализм – это результат длительной творческой педагогической деятельности, и как результат предполагает самый высокий уровень продуктивности труда – эффективную личность. Отсюда следует, что профессионализм педагогической деятельности характеризуется личностной и деятельностной сущностью.

Личностную сущность профессионализма составляют знания, необходимые для выполнения профессиональной деятельности педагога, специфичное отношение к объекту, процессу, условиям профессиональной деятельности и необходимость самосовершенствования как профессионала.

Деятельностную (процессуальную) сущность педагогического профессионализма составляет сложный комплекс умений: гностические умения, умения самосовершенствования, общения, управления, умения перестраивать деятельность свою и студентов, реконструировать учебно-воспитательную информацию в целях искомого результата своего труда и т.д. Преподаватель не только знает, как учить и как воспитывать, но и умеет переводить обучаемого из одного состояния в другое, решать педагогические задачи, т.е. умеет и обучать, и воспитывать, вследствие чего он переводит студента на новый уровень обученности и воспитанности.

Профессионализм педагога – концентрированный показатель его личностно-деятельностной сущности, обусловленный мерой реализации его гражданской ответственности, зрелости и профессионального долга.

Профессионализм современной педагогической деятельности состоит в привнесении в нее элементов научного исследования в целях контроля и самоконтроля меры ее продуктивности.

Под продуктивностью деятельности преподавателя понимается система и последовательность педагогически целесообразных действий, связанных с решением педагогических задач, обеспечивающих за отведенное на учебно-воспитательный процесс время достижение искомого конечного результата в отношении всех или подавляющего числа обучающихся.

Подводя итог, отметим, что существенным положением обновления содержания образования является компетентностный подход, нацеленный на обеспечение качества подготовки специалистов. Сегодня востребованным является специалист, обладающий помимо знаний и опыта способностями к поиску и обработке информации, готовностью к постановке цели, планированию и организации своих действий по решению профессиональных задач, к профессиональному росту и непрерывному самообразованию. Все это диктует необходимость совершенствования профессиональной компетентности преподавателей колледжа, применения эффективных критериев оценки их квалификации с учетом современных требований и изменяющихся реалий системы образования и рынка труда.

Литература

1. *Гаврилова М.А.* Непрерывное профессиональное педагогическое образование: проблемы, суждения, опыт работы: монография. Воронеж: ВГПУ, 2003.
2. *Демин В.А.* Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 4.
3. *Демченкова С.А.* Основные подходы к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» // Вестник ТПГУ. 2011. № 13.
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. *Коган Е.Я.* Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. Самара: Профи, 2001.
6. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1990.

СОСТОЯНИЕ И АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРА В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОМ ДВИЖЕНИИ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

*М.А. Гринкруг, аспирант,
Н.Л. Конькова, аспирант,
В.К. Григорова, профессор, почетный работник сферы
молодежной политики РФ, президент Дальневосточного
отделения Международной ассоциации исследователей
детского движения, канд. пед. наук
(Приамурский государственный университет
им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан)*

Формирование лидера подросткового и юношеского возраста — процесс сложный, не всегда доступный педагогическому наблюдению и анализу. Он имеет противоречивый характер, ему свойственны взлеты и падения, духовные приоритеты и потери. Как писал *С.Л. Рубинштейн*, «у каждой личности есть свой жизненный путь, своя история» [9].

В подростковом и юношеском возрасте человек пытается найти смысл своего существования, стремится обрести свою идентичность и свое место среди других. Успешная самореализация в среде возможна лишь при наличии и развитии особой системы качеств, адекватно меняющихся соответственно социальным условиям. Это и определяет социальный заказ на лидера нового поколения. Поэтому представляет большой интерес та практическая работа, которая проводится учителями-практиками как общеобразовательных школ, так и системы дополнительного образования. А такого опыта накопилось немало, потому что проблема развития лидерских качеств у обучающихся актуальна для педагогов-практиков.

Успешное решение задачи создания в России демократического государства зависит от формирования и развития у молодых людей в подростковом и юношеском возрасте гражданского сознания. Такое сознание предполагает потребность человека жить в социальном пространстве, имея права и свободы, дающие возможность не только быть человеком общества, но и проявлять свою индивидуальность и неповторимость. Необходимые виды совместной деятельности вырабатывают навыки социального взаимодействия, умения подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. В сообществе сверстников, где взаимодействие строится на равных, а статус надо заслужить и уметь подчиняться, молодому человеку приходится вырабатывать взрослые коммуникативные навыки партнерства и лидерские качества.

На протяжении последних десятилетий в Забайкальском, Хабаровском и Приморском краях, Амурской и Еврейской автономной областях осуществляется разработка программ, направленных на развитие активной, творческой личности с развитой «Я-концепцией». Руководители программ — кандидат педагогических наук, доцент *О.Е. Клименко*, кандидат педагогических наук *О.Н. Дуничева*, аспиранты *Н.И. Дудкина*, *М.А. Гринкруг*, *Н.Л. Конькова*, кандидат педагогических наук, доцент *В.А. Давыденко*, кандидат педагогических наук

Н.Е. Коробкина, кандидат педагогических наук, доцент *А.В. Мендель* и др. В основе программ лежит следующая педагогическая мысль: «Лидер — это член группы, за которым она признает право принимать решения в значимых для нее ситуациях, т.е. наиболее авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулирующая взаимоотношения в группе» [5, с. 56–59]. И это действительно так, ибо для достижения успеха в современном обществе невозможно обойтись без культуры делового общения, ненавязчивого руководства и умения разрешать конфликты.

Детская и молодежная политика в Забайкалье, Амурской области, Хабаровском и Приморском краях, в Еврейской автономной области реализуется по нескольким направлениям. Приоритетными являются программы обучающего и досугового характера, ориентированные на разные возрастные группы, благодаря чему происходит личный рост каждого участника детско-юношеского объединения. Эти программы осуществляются управлениями, комитетами и министерствами образования, комитетами по делам молодежи, департаментами и другими организациями, которые работают с молодежью.

Формирование новых отношений в стране вызвало изменение социальных ориентиров общества. Это привело к исчезновению определенных идеологических постулатов, уменьшению количества внешкольных воспитательных учреждений, ослаблению воспитательной роли школы и других учебных заведений, резкому повышению уровня социального отчуждения молодежи, росту детской и молодежной преступности, экономической нестабильности и отсутствию ощущения защищенности личности в обществе. Все это сильно отражается на молодых людях. Ведь подростковый и юношеский периоды представляют собой сложную социокультурную ценность, на характер и создание которой оказывают влияние конкретные социально-экономические и этнокультурные особенности общества. А ведь именно эта категория молодежи имеет, как правило, незаурядные лидерские способности, что отражается на молодых людях, умеющих объединять вокруг себя других. Наряду с этим изменилось соотношение социально значимых профессий. Появились профессии, требующие формирования новых личностных качеств, и назрела потребность в овладении новыми знаниями.

В результате в обществе сформировался запрос на новые социально-образовательные программы и

учреждения, ориентированные на адаптацию молодежи к условиям рынка. В психолого-педагогической литературе существует несколько подходов к понятию «адаптация». Так, в зарубежной психологии адаптацию рассматривают двояко: с одной стороны, как состояние, в котором потребности индивида и требования среды полностью удовлетворены. Это состояние гармонии между индивидом и природой или социальной средой. С другой стороны, это процесс, посредством которого такое гармоничное состояние достигается [1].

Именно поэтому в уже названных регионах России разрабатываются программы как образовательного, так и досугового характера, основная цель которых – развитие внутреннего потенциала личности, ее креативности и создание благоприятных условий для ее гармоничного развития. Основная цель, которая преследуется при этом, – помочь подросткам и старшеклассникам в становлении современного человека, развитии его личностных качеств и воспитании лидерских навыков поведения. Отсюда задача реализации программ – научить юношей и девушек искусству внутреннего самоуправления, понимания самого себя и окружающих, помочь раскрыть свои возможности и способности.

Особое место в работе с молодежью отводится детским и молодежным организациям. В последние годы большое значение приобрела проблема кадрового обеспечения детского и молодежного движения. Редкостью стали молодые люди, имеющие не только личностные лидерские качества, но и обладающие в полной мере организаторскими умениями и навыками. А отсутствие лидеров среди молодежи в конечном итоге может привести к отсутствию лидеров в регионе. Именно поэтому одним из приоритетных направлений деятельности в сфере молодежной политики ряда регионов Забайкалья и Дальнего Востока стала работа с активом старшеклассников, студентов ссузов и вузов, так как среди них растут будущие руководители всех уровней и отраслей.

В начале XXI в., когда остро встал вопрос о становлении личности лидера в обществе, когда появился совершенно новый запрос на лидера нового поколения, в Забайкальском, Хабаровском и Приморском краях, Амурской и Еврейской автономной областях была создана программа «Лидер+», изначально рассчитанная на молодых людей, проживающих в этих регионах и полностью адаптированная для условий этих регионов. В основе ее – всероссийская программа «Адаптация молодежи в условиях рынка» (авторы *Н.В. Козлов, С.В. Козлов, М.Г. Некрасов*). Значительное место в этой программе занимает именно региональный компонент, причем большое внимание уделяется удаленности от европейских регионов России и создаваемому в связи с этим информационному вакууму.

Таким образом, становится очевидной потребность в введении углубленного изучения определенной области знаний, в частности экономики, психологии, педагогики и права, необходимость усиления мотивации личности не только на реализацию ближайших целей, но и на определение индивидуальной жизненной

стратегии социального успеха. Реализация программы проходит обычно в летнее каникулярное время, так как большинство молодых людей свободны и могут распоряжаться своим временем по собственному желанию. Более того – это время, когда создаются наиболее благоприятные условия для личностного саморазвития молодых людей [7; 8].

Центры по работе с детьми, подростками и молодежью [2], детские и юношеские оздоровительные лагеря и центры пользуются у детей и молодежи популярностью. Характеризуя оздоровительный центр как специфическую воспитательную систему, необходимо отметить, что он несет в себе гуманистическую идею оздоровления ребенка. Причем под оздоровлением в данной ситуации понимается «не только физическое, но и духовное оздоровление, которое невозможно без создания теплой атмосферы в детском сообществе, обеспечивающей ребенку высокий личностный статус, без организации разнообразной творческой деятельности, без здоровой экологической ситуации» [3].

Благодаря таким лагерям создается благоприятная атмосфера, влияющая на становление личности лидера с высокой степенью самореализации своих качеств, чувством собственного достоинства и развитой «Я-концепцией». Это происходит путем создания определенных условий, влияющих на развитие креативности, формирование жизненных принципов личности.

Изучение практики детских и молодежных оздоровительных лагерей и лагерей актива стало основой деятельности исследователей в Забайкальском и Хабаровском краях [2; 5].

Основная работа проводилась в лагере актива старшеклассников «Искра», лагере актива школьников среднего звена «Горнист» и в лагере студенческого актива «Смена» (Забайкальский край), в летних лагерях Центра по работе с детьми, подростками и молодежью «Восхождение» (г. Хабаровск), в городском клубе старшеклассников «Единство» (г. Биробиджан), в студенческой областной общественной организации, на форумах детских и молодежных объединений «Мы вместе!» (г. Биробиджан), форумах лидеров детских организаций Облученского района «Путь открыт» (ЕАО).

Интересная содержательная программа этих лагерей объединила молодых людей, увлекла их, побудила к активной деятельности. Причем была сделана попытка проведения сборов старшеклассников и студентов без выезда за пределы тех или иных учебных заведений. Однако такая работа не принесла удовлетворения и желаемых результатов. Молодые люди постоянно отвлекались, не происходило полного погружения в программу, юноши и девушки фиксировали свое внимание на личных интересах. В результате полной реализации программы достичь не удалось.

И только работа в загородных оздоровительных лагерях позволила молодежи проявить свою активность и творчество, что способствовало вовлечению ее в совместную деятельность, а также привело к проявлению активности, созданию опыта творческой деятельности и к становлению личности лидера, изменению

«Я-концепции», формированию важных лидерских навыков.

Среда реализации программы «Лидер+» характеризуется большим количеством параметров. Это не только место реализации образовательной программы. В этой среде в течение профильных смен осуществляется жизнедеятельность участников, что играет немаловажную роль с точки зрения исследования данной проблемы [8]. Местом проведения являются оздоровительные загородные лагеря на берегу моря, озера, реки. Так, лагерь студенческого актива «Смена» проходит на базе о. Байкал, а инструктивный лагерный сбор студентов ПГУ им. Шолом-Алейхема г. Биробиджана – в п. Кульдур ЕАО, известном своим замечательным курортом. Природно-климатические условия соответствуют курортным, что предоставляет возможность для оздоровления студентов и их отдыха.

Большую помощь в создании насыщенной атмосферы жизни и участия в программе оказали различные творческие методики. Наиболее эффективная из них – методика коллективного творческого воспитания (*И.П. Иванов*), которая постоянно используется для проведения дневных и вечерних общелагерных дел [4]. Опытная работа показала, что данная методика способствует повышению активности молодых людей, развитию их креативности, приобретению жизненной позиции, способствует становлению личности лидера с развитыми творческими навыками, коммуникативными и организаторскими способностями.

Программа имеет четыре этапа реализации.

Первый этап «Новичок» предусмотрен:

- для выявления актуального уровня знаний и умений, выяснения характера притязаний личности в социальной сфере, ее особенностей;
- проведения общеразвивающих занятий в определенной области знаний: психология, педагогика, право, основы экономики, управление, обеспечение личной безопасности;
- формирования мотивации ребят на дальнейшее участие в программе.

Для работы первого уровня программы были приглашены учащиеся различных школ, которые хотели бы получить определенные знания в названных областях образования, а также те, кто имеет опыт организаторской работы или хотел бы его приобрести.

Второй этап «Специалист» предусмотрен:

- для определения сферы деятельности, наиболее способствующей развитию интересов учащихся;
- формирования прикладных умений и навыков молодых людей, способствующих развитию лидерских качеств через моделирование ситуации профессионального взаимодействия;
- создания модели предпрофессиональной деятельности, формирования мотивации на участие в общественной работе, выработки ее тактики.

Для участия в работе на втором уровне были приглашены студенты средних специальных учебных за-

ведений, которым не пришлось участвовать по каким-либо причинам в данной программе во время обучения в общеобразовательной школе, но имеющих желание приобрести новые знания и опыт в организаторской деятельности.

Третий этап «Лидер» – ступень перехода на более высокий уровень, предполагающий:

- обеспечение выбора стратегии успеха через постановку социально-познавательных целей, т.е. целей, согласующихся с общим направлением развития общества;
- определение жизненной стратегии, основанной на знании индивидуальных особенностей участников;
- постановку перед каждым участником задач по организации в своем районе групп не менее чем из трех человек по разработанной для каждого участника лидерской схеме с определением тактики и стратегии деятельности.

Для участия в третьем этапе привлекались студенты, уже работавшие по программе и получившие первоначальные знания на предыдущих этапах.

Четвертый этап «Лидер+» – это наивысший уровень, помогающий становлению лидерской позиции личности и включающий:

- организацию единой молодежной группы наиболее перспективных в своей возрастной категории ребят, ориентированных на создание цельной системы базовых ценностей, учитывающих нравственные нормы общества;
- создание условий автономности для данной группы, которые позволят отобранным лидерам создать единую структуру отношений внутри группы и приспособить ее к особенностям своего региона.

Для участия в деятельности на этом этапе программы были привлечены лидеры детских и молодежных организаций, которые уже владеют определенными знаниями и умениями. Это было необходимо для того, чтобы повысить их профессиональный уровень, помочь развить творческий потенциал и креативные способности.

Участниками программы стали школьники 12–17 лет, студенты сузов и вузов 17–18 лет.

В Забайкальском, Хабаровском и Приморском краях, Еврейской автономной области работают лагеря актива старшекласников и первокурсников «Искра», «Горнист», «Смена», «Юность», «Созвездие», «Азимут», «Кульдур». На их базе проводится обучение старшекласников таким базовым предметам, как психология, педагогика, право, экономика, которые приобретают на сегодняшний день важное значение для подрастающего поколения. Обучение проводится в форме интерактивных семинаров. Теоретические знания ребята приобретают по четырем основным блокам: психология, право, экономика, управление. Основные формы обучения – лекции, уроки-тренинги, видеотренинги, видеоразборы, деловые игры. Молодые люди живут творческой жизнью в тес-

ном контакте с комиссарами (руководителями, преподавателями) и сверстниками.

Участники программы «Лидер+» в процессе работы получают определенный багаж знаний, который впоследствии помогает им в становлении лидерской позиции. Показатель этого — следующие критерии лидерства: уровень знаний и интеллектуальный потенциал, уровень культуры в ситуации успеха и неуспеха. Для развития лидерских качеств необходимы следующие факторы:

- внутренние притязания;
- условия для реализации этих притязаний.

Кроме того, для реализации программы осуществляется психологическая диагностика в форме тестирования. Это помогает участникам программы приобретать актуальные знания и умения, ориентироваться в окружающей ситуации, политической и экономической жизни, решать свои психологические проблемы, обретать уверенность в завтрашнем дне. А это не может не способствовать становлению личности, процессу сложному и многогранному, на который затрачивается много времени, сил и энергии. Поэтому лагерь актива — это специальная воспитательная система.

Важной идеей воспитательной работы лагерей актива является также педагогика досуговой деятельности, разработанная *С.А. Шмаковым* на основе методики коллективного творческого воспитания *И.П. Иванова* [4]. В этих лагерях проводится обучение по программе, направленной на развитие творческого потенциала личности. Такие лагеря нередко называют стартовой площадкой будущих организаторов молодежных объединений, общественных движений, потому что они дают возможность высказаться, быть выслушанным, найти понимание и единомышленников.

Лагеря школьного и студенческого актив «Смена», «Горнист», «Искра» (Забайкалье), «Созвездие», «Юность», «Мобильное поколение», «Лидерский круг» (г. Хабаровск), «Азимут» (г. Находка), «Кульдур» (Еврейская автономная область) являются одной из форм работы с кадрами. За последние годы благодаря этим лагерям и реализации программы «Лидер+» в них удалось отрегулировать некоторые организационные вопросы. Сформулированы концепции лагерей, совершенствуются их программы. В инвариантный компонент включены занятия по курсам «Психология общения», «Основы теории управления», «Искусство вербальной коммуникации», «Здоровье и проблема выбора решений». Обучение проводится в форме групповых семинаров. В вариативном компоненте предлагаются мастер-классы, которые организуются по различным направлениям: тренинг личностного роста, организационное развитие молодежного общественного объединения, пресс-клуб, политический дискуссионный клуб, клуб «Молодой лидер». Во время работы клуба «Здоровый образ жизни» используются такие формы, как тренинговые упражнения, анализ ситуаций, театральные постановки, диспуты. В работе эстетического клуба принимают участие художники, преподаватели литературы, журналисты.

Особой популярностью пользуется клуб бального танца, гитарной песни, психологический клуб, клуб «Молодой лидер», который занимается непосредственно вопросами лидерства, управления, планирования работы.

Одним из видов деятельности, который включает в себя эта программа, являются деловые игры. Деловая игра выступает как активный метод обучения, имитация реального процесса действующей системы в форме игровой творческой деятельности. Она отличается от традиционных методов тем, что при ее использовании в процессе обучения и воспитания сама ситуация приближена к реальной практической деятельности.

Участники деловой игры выступают в тех или иных ролях, что способствует развитию у обучающихся умения принимать самостоятельные решения, быстро ориентироваться в ситуации, формировать важные социальные установки, развивать творческое воображение и интуицию, что особо необходимо при становлении личности лидера [10; 11]. Поэтому образовательную программу определяют следующие деловые игры: «Бизнес-игра» (экономическая), «Выборы» (избирательные технологии), «Клад» (взаимодействие с властью), «Интеллектуал». В ходе деловых игр участники закрепляют полученные теоретические знания. Они чрезвычайно важны, так как влияют на становление активной позиции лидера.

Наряду с реализацией образовательной программы большое внимание педагогическими коллективами лагерей уделяется работе с будущими лидерами по развитию творческого потенциала участников смен. Все принимают участие в подготовке досуговой программы лагеря. Программа составляется таким образом, чтобы включить в себя творческие встречи и беседы с интересными людьми региона: деятелями науки, культуры, руководителями разных уровней. В программе чередуются интеллектуальные, развлекательные, спортивные дела.

Творческая часть программы составляется таким образом, чтобы в нее входили дела, связанные с молодежной субкультурой, направленные на совершенствование личностных качеств молодых людей, воспитание гражданственности и патриотизма. Мероприятия готовятся и проводятся в форме коллективных творческих дел, в ходе которых участники проходят все стадии формирования коллектива, учатся работать в команде, приобретают опыт ситуативного лидерства. Многие из таких дел становятся традиционными акциями: «День России», «Песни наших родителей», «День личности».

Реализация идей досуга и оздоровления должна способствовать активизации становления личности. Как отмечают *О.Е. Клименко, Н.Е. Коробкина, А.В. Мендель, Н.И. Дудкина, Т.С. Мартынова*, саморазвитие будет результативным, если педагоги:

- организуют гуманистическое педагогическое пространство;
- осуществляют взаимодействие с детьми как сотрудничество;
- ориентируют программу своей деятельности на становление жизненной перспективы [7].

Важной методикой, позволяющей выявить лидера, является социометрия. Для диагностирования межличностных и межгрупповых отношений участников опытной работы лагерей, проведенной *О.Е. Клименко* [5, с. 56–59; 6] в лагерях актива Забайкальского края, в целях их изменения, улучшения и совершенствования была применена социометрическая методика. С помощью социометрии была изучена типология социального поведения старшеклассников и студентов в условиях групповой деятельности, которая помогла судить о социально-психологической совместимости членов отдельных групп.

Для реализации социометрической методики участники эксперимента выбирали членов группы для совместной деятельности в определенных условиях. Этот выбор помог сделать вывод о том, кому из членов группы чаще всего отдается предпочтение и кто пользуется этим предпочтением сам, насколько тот или иной молодой человек обладает авторитетом. Данная методика использована для того, чтобы изучить структуру личностных отношений членов группы, взаимные симпатии и антипатии молодых людей, находящихся во временном коллективе, для выявления лидера и определения степени его авторитета и признания в группе. С этой целью ребят разделили на четыре группы по пятнадцать человек. Им было задано четыре вопроса:

1. Кого из участников вашей группы вы хотели бы видеть своим руководителем?
2. Кого из участников вашей группы вы не хотели бы видеть своим руководителем?
3. Кого из участников вашей группы вы хотели бы пригласить на свой день рождения?
4. Кого из участников вашей группы вы не хотели бы пригласить на свой день рождения?

Вопросы просты и не составляют трудностей при ответе. На основании полученных результатов составлена матрица, куда был занесен весь список группы и номера, под которыми значатся имена участников опроса. В матрицу также были занесены номера выборов. Затем была построена социограмма (по данным матрицы), которая представляет собой четыре концентрические окружности. В них помещены все номера членов группы.

В первый круг (центральный) помещены те, кто набрал наибольшее количество положительных выборов. Это так называемые «социометрические звезды», которые имеют в два раза больше среднего количество выборов, т.е. лидеры. Второй круг – «предпочитаемые» или «приближенные», которые имеют среднее количество выборов. Третий – «пренебрегаемые» или «игнорируемые». Четвертый – «изолированные» или «отверженные». Это отражено на рисунке.

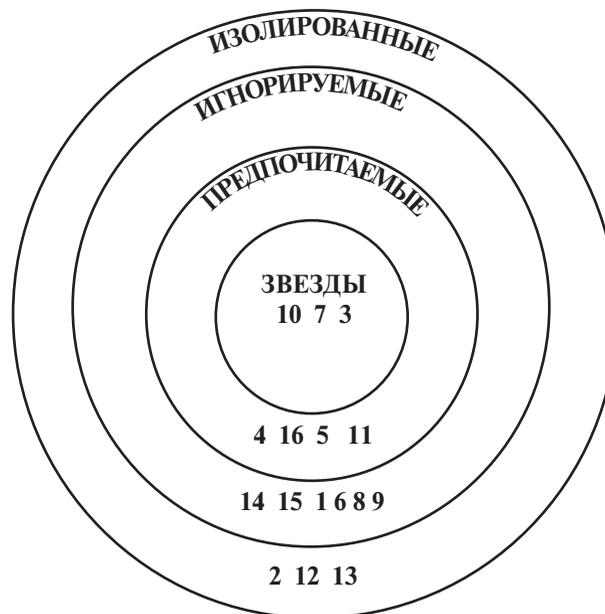


Рис. Социометрическая матрица

Руководителем проекта, кандидатом педагогических наук, доцентом *О.Е. Клименко* была проведена опытная работа среди старшеклассников Забайкалья, обучающихся по программе «Лидер+», и студентов ссузов и вузов, благодаря которой сделан вывод, что лидер должен обладать следующими свойствами:

- преобладание мотивации «достижение успеха»;
- чутье, самостоятельность, ответственность;

- смелость, адекватная самооценка, развитое чувство собственного достоинства;
- быстрота реакции, способность анализировать ситуацию и извлекать нужную информацию;
- способность к умеренному, взвешенному риску, способность переносить неудобства;
- эвристический стиль мышления, склонность предугадывать события;
- отсутствие морально сдерживающих стереотипов.

Рассмотрим социометрические круги рисунка. Обратим внимание на социометрическую мишень одного из отрядов (третьего отряда). К числу звезд в данном временном коллективе относится всего три человека, которых члены отряда выдвинули на роль делового лидера. Причем совершенно не обязательно, чтобы эмоциональный и деловой лидеры совпадали в одном лице, хотя это и представляет интерес. На роль делового лидера в третьем отряде было выдвинуто три человека: Алексей К. (7), Артем С. (10) и Оксана Д. (3). Причем не все испытуемые выбрали этих молодых людей и в качестве делового, и в качестве эмоционального лидера.

В следующий круг представленной матрицы (предпочитаемые) вошли молодые люди, которые могли перейти при каких-то других обстоятельствах как к одной группе (звезд), так и к другой (игнорируемых). К этой группе принадлежали: Анна Ж. (4), Екатерина Т. (16), Алла К. (5), Валентина С. (11).

Среди участников данной смены, как, пожалуй, и любой другой, была группа молодых людей (игнорируемые), которая была не особо заметной и не оказывала большого влияния на жизнь этой группы. В данном юношеском объединении к этой группе были отнесены: Тимур Б. (1), Анна К. (6), Алексей К. (8), Татьяна Л. (9), Юлия Ч. (14), Андрей Ч. (15).

Было выявлено, что, как и в любом коллективе, существует группа молодых людей, которые не принимают никакого участия в жизни коллектива, а если и принимают, то вызывают достаточно негативное отношение. Так, в этом отряде к группе изолированных относятся три человека. Это Виталий Б. (2), Дарья Т. (12), Марина В. (13). На основании проведенного исследования сделан вывод о том, что если в коллективе хорошая обстановка и положительный эмоциональный климат, то группа изолированных ребят невелика. Значит, в таком коллективе царит дружественная атмосфера и ребята живут по принципам сотрудничества. Так, число отверженных в данной группе — всего три человека, но в то же время число «пренебрегаемых» достаточно велико, что заставляет задуматься о психологическом климате в коллективе.

Определенный интерес вызывает социологический опрос старшеклассников и студентов городов Москвы, Читы, Благовещенска, Хабаровска, Биробиджана, Владивостока. Границы анкетирования при проведении его были раздвинуты с включением лидеров детских и молодежных организаций этих городов. Социологический опрос, проводимый в 2012 г. в одной из московских школ, в котором приняло участие 175 школьников, показывает, что среди качеств, необходимых лидеру, на первое место выдвигается общительность, причем его выделяет 90% опрошенных. Свое мнение они обосновали следующим образом: коммуникабельность — наиболее важное качество из всех, оно проявляется в умении воспринимать людей, давать им оценку, добиваться взаимопонимания, оказывать влияние на окружающих.

Большой процент учащихся, а именно около 60%, отдает предпочтение такому качеству, как независимость во взглядах, считая его очень важным для лидера.

Интересен тот факт, что школьники отводят высокое место чувству юмора, обосновывая это тем, что лидеру, как и руководителю, необходимо обладать им, так как оно помогает выходить из затруднительной ситуации. Пирамида качеств лидера выглядит следующим образом:

- общительность;
- независимость во взглядах;
- чувство юмора;
- уверенность в себе;
- готовность прийти на помощь;
- категоричность в суждениях;
- справедливость в оценке других людей;
- умение найти эффективный подход к решению поставленных задач;
- умение убедить людей выполнять нужное решение;
- способность убедить других в правоте своих взглядов;
- вклад в деловую характеристику группы;
- вклад в психологическую сплоченность группы.

В анкетировании старшеклассников (2012 г.) Хабаровского, Забайкальского и Приморского краев, Амурской и Еврейской автономной областей, в котором приняло участие 1000 человек, главным был вопрос: какими приоритетными качествами должен обладать лидер? Анализ анкет показал, что представители различных социальных групп по-разному отвечают на этот вопрос. Среди опрошиваемых лидеры детских и молодежных объединений Амурской области (65 чел.), школьники старших классов средней школы № 27 с эстетическим уклоном (50 чел.), средней школы № 38 с углубленным изучением немецкого языка (45 чел.), средней школы № 19 со спортивным направлением (120 чел.), средней школы № 22 (78 чел.), студенты средних специальных учебных заведений (Забайкалье).

Результаты анкетирования показали, что в зависимости от степени участия в программе «Лидер+» качественная оценка изменяется. Так, лидеры детских и молодежных объединений Амурской области приоритетными качествами назвали: уверенность в себе (60%), умение убедить людей выполнить нужное решение (50%), коммуникабельность (70%), умение найти эффективный подход в решении поставленной задачи (80%), способность доказать другим правоту своих взглядов (80%). Перечисленные качества свидетельствуют о том, что данная группа опрошиваемых придерживается в большинстве своем авторитарного стиля руководства, субъект-объектных отношений, хотя в большинстве уставов данных организаций записано, что они стоят на позиции гуманизма и демократизма.

Однако некоторыми из участников исследования были представлены несколько иные ценности и качества (по сравнению с традиционными), которые они положили в основу становления лидерской позиции. Так, Игорь С. из г. Благовещенска (руководитель центра общественного развития и экономического просвещения «Амур-батюшка») предложил другую иерархию качеств. По его мнению, лидерская позиция

включает в себя такой важный компонент, как умение вести за собой. Юноша считает, что если это качество личности отсутствует, то нет и лидера. Второй компонент вытекает из первого и выглядит как умение вдохновлять. Следующий компонент: готовность взять на себя ответственность за принятие решения и результаты групповой работы. В свою пирамиду лидерских качеств Игорь С. добавил также готовность прийти на помощь.

Алексей С. из г. Благовещенска (председатель Амурской региональной общественной организации «Молодежь против наркотиков») так обосновал свой выбор: «Я определил лидера как человека, пытающегося быть первым. Для этого, на мой взгляд, необходимо умение убедить людей выполнять нужное решение, т.е. организовать работу и при этом быть ведущим или приближенным к нему, иметь свою точку зрения (при этом не отклонять другие мнения и принимать их во внимание). При организации работы было бы хорошо для более эффективного выполнения этих решений убедить других в необходимости принятого решения, при этом, как следствие, надо быть уверенным в себе».

Интерес в данной ситуации представляет ответ и его аргументация Евгения Б. из Амурской областной общественной организации «Институт семьи, мира и согласия». Он пишет: «На первое место стоит поставить общительность (коммуникабельность), так как это самый верный признак, который необходим для новых встреч, знакомств, это важное условие эффективного достижения нужного результата в разговоре, общении. На второе место — уверенность в себе. На третье место — независимость во взглядах».

Результаты анкетирования показывают, что в зависимости от социального статуса юношей и девушек и степени участия их в программе «Лидер+» качества, которым отдается предпочтение, изменяются. Так, анализ анкет лидеров детских и молодежных организаций Амурской области показывает, что свою пирамиду качеств они построили следующим образом. На первое место выдвигается уверенность в себе, далее места распределились следующим образом: умение убедить выполнить нужное решение; коммуникабельность; умение найти эффективный подход к решению поставленных задач; способность убедить других в правоте своих взглядов; вклад в деловую характеристику группы; справедливость в оценке других людей; чувство юмора; вклад в психологическую сплоченность группы; независимость во взглядах; готовность прийти на помощь; категоричность в суждениях.

В ходе практической работы выявлено, что участники различных стадий обучения по программе «Лидер+» предлагают различные варианты ответов. Так, учащиеся некоторых школ г. Читы, г. Хабаровска, г. Биробиджана показали, что для них приоритетными стали следующие качества: коммуникабельность (80%), уверенность в себе (60%), умение найти эффективный подход к решению проблемы (70%), способность убедить других (80%), независимость во взглядах (80%). Как показывают результаты анкетирования, старшеклассники в большей степени демократичны во взглядах и акцент делают именно

на субъект-субъектные отношения. Причем для них важна как личная свобода личности лидера, так и общественная, а любое вмешательство извне вызывает у них негативное отношение.

Для выявления личного статуса каждого участника клуба использовались различные методики, направленные на определение лидера в группе (как эмоционального, так и делового). Особо интересной оказалась методика «Выборы» [6]. Эта методика используется на различных этапах, так как интересно проследить, насколько меняется личный статус каждого молодого человека в данной группе. Суть методики в следующем. Членам объединения предлагается собрать голоса поддержки конкретной кандидатуры. Любой участник может отдать только один голос за другого, поэтому он должен очень четко определиться, кому он отдаст его. Выигрывает тот, кто соберет наибольшее количество голосов. Данная методика позволила определить лидера и помогла получить информацию о реально существующих взаимоотношениях в группе. Выявились те участники игры, которые в наибольшей степени пользуются авторитетом в группе.

В последнее время в Забайкальском и Хабаровском краях появились новые проекты. Так, разработана социально-педагогическая программа «Лидер» для лидеров школьных коллективов и детских организаций, членов ученического самоуправления. Цель этого проекта — стимулирование социально-творческого развития школьников, развитие лидерских качеств, выявление возможностей социальной адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни.

Главным в этой модели является подготовка ребят к работе в органах школьного самоуправления. Достижение данной цели осуществляется через организацию социально значимой деятельности, в результате которой каждым участником смены реализуются такие функции, как социализация и творческая самоактуализация. Для этого предусмотрены разнообразные коллективные творческие дела, деловые игры, дискуссии, встречи с интересными людьми, учебные занятия, клубы по интересам, отрядные дела, вечерние мероприятия, тематические дни. Участниками такого проекта являются учащиеся общеобразовательных школ, члены школьных активов, лидеры детских организаций, студенты средних и высших профессиональных учебных заведений.

Смены «Лидер», «Лидерский круг» ставят перед собой такие цели, как стимулирование социально-творческого развития участников смены; развитие личностных лидерских качеств; формирование активной гражданской позиции и нравственное развитие школьников. Поэтому задачами ее являются подготовка учащихся к работе в органах школьного самоуправления; содействие в развитии каждого ребенка, его творческих, коммуникативных и организаторских способностей; развитие навыков межличностного общения; организация социально значимой деятельности; формирование у подростков и молодежи социальных потребностей в самоуважении, самовыражении, самопознании, самосовершенствовании, сопереживании и сотрудничестве.

Таким образом, теоретическое обоснование и анализ практической работы по формированию лидера подросткового и юношеского возраста доказывают актуальность данной задачи и позволяют сделать следующие выводы:

1. Формирование лидера, его лидерских качеств происходит в течение всей жизни, что влияет на развитие личности человека, ее внутренний потенциал. Сам процесс становления «Я-позиции» протекает успешнее в том случае, если юноша и девушка занимают активную жизненную позицию, благодаря чему проявляются внутренние качества личности как активного участника воспитательного процесса.
2. Стартовой площадкой для формирования лидера и его лидерской позиции являются подростковый и юношеский периоды жизни. Именно в этом возрасте формируется активная жизненная позиция личности, ее «Я-концепция», происходит осознание своей личности.
3. Период ранней юности — это период значимых эмоциональных, интеллектуальных, морально-нравственных и волевых изменений. Это возраст серьезных противоречий, наиболее выраженных внутренних и внешних, личностных и межличностных конфликтов. Трудности становления личности в ранней юности имеют в своей основе как социально-психологические, так и физиологические причины, связанные с изменениями функций эндокринной системы, ростом и перестройкой организма. Для ранней юности характерна устремленность в будущее, которая только тогда благотворно влияет на формирование личности, когда есть удовлетворенность настоящим. При благоприятных условиях развития юноша стремится в будущее не потому, что ему плохо в настоящем, а потому, что впереди, возможно, будет лучше. Это период стабилизации личности. В это время складываются устойчивые взгляды на мир и свое место в нем — мировоззрение. Центральным новообразованием периода становится самоопределение — профессиональное и личностное. Старшеклассник решает, кем быть и каким быть в своей жизни.
4. Основными условиями, влияющими на формирование лидера, являются мотивационная сфера личности лидера, организация эмоционально-творческих ситуаций, способствующих становлению и реализации лидерских качеств в воспитательном пространстве детско-юношеских объединений; использование методики коллективного творческого воспитания.
5. В качестве ведущего определения лидера нами избрано следующее: «Лидер — человек, который не зависит от обстановки и возможных вариантов решения задач, способен управлять не только собой и своими эмоциями и чувствами, но и

готов взять ответственность за свои поступки и поступки других людей, помочь им определиться в море информации и найти возможные варианты ответа для решения возникающих проблем» [5].

6. Создав педагогически организованные условия, можно раскрыть задатки лидера в средних и старших классах общеобразовательной школы.
7. Заложенные от рождения и приобретенные в ходе дальнейшей деятельности задатки лидера реализуются посредством интерактивных методик и технологий. Изучение и использование в исследовании различных методик показывает, что механизмы определения и описания лидерства и лидеров разнообразны.

Литература

1. *Берн Э.* Лидер и группа. О структуре и динамике организации и группы. Екатеринбург, 2000.
2. Воспитательная система детского объединения как основа становления субъектности подростков / В.К. Григорова, Н.И. Дудкина, Е.Н. Зыкова [и др.]: монография. Биробиджан: Изд-во ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2013.
3. *Денисов Б.В.* Детский оздоровительный лагерь как воспитательная система и среда для саморазвития личности // Социальная роль и позиция взрослых в детском движении. Хабаровск, 1995.
4. *Иванов И.П.* Педагогические основы комплексного подхода к процессу коммунарского воспитания. Л., 1996.
5. *Клименко О.Е.* Развитие молодежной политики в Читинской области на рубеже XXI века: тез. докл. к науч.-практ. конф. «Город Чита на рубеже XXI века». Чита, 2001.
6. *Клименко О.Е.* Школа социального успеха как вариант организации детского и молодежного движения // Управление в образовании: теория, практика, перспективы: межвуз. сб. науч. ст. Хабаровск: ХГПУ, 1997.
7. *Коробкина Н.Е.* Педагогические условия саморазвития личности старшеклассника во временном детско-юношеском объединении: дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2000.
8. *Мендель А.В.* Педагогические условия саморазвития личности одаренных учащихся в летней физико-математической школе: дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 1994.
9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
10. *Шмаков С.А.* Феномен коммунарской методики // Советская педагогика. 1988. № 5.
11. *Шуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А.* Новые технологии воспитательно-го процесса. М., 1993.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*С.В. Красных, директор,
Т.Г. Самойленко, преподаватель
(Пермский педагогический колледж № 1),
Г.Ш. Сыпачева
(Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет)*

Основным результатом деятельности учреждения среднего профессионального педагогического образования согласно положениям ФГОС СПО является высококомпетентный работник, готовый к социальной и профессиональной мобильности, непрерывному образованию, саморазвитию и самосовершенствованию своих компетенций, ускоренному усвоению инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира.

Наиболее исчерпывающие определения понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция», на наш взгляд, представлены в исследовании *К.Э. Безукладникова*. Под профессиональной компетентностью автор понимает комплексный ресурс личности, который обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной профессиональной сфере и который зависит от необходимого для этого набора профессиональных компетенций. «Профессиональная компетенция, – согласно определению *К.Э. Безукладникова*, – это психологическое новообразование, включающее в себя, наряду с когнитивным и поведенческим аспектами, долговременную готовность к про-

фессиональной деятельности как интегративное свойство личности» [1; 2].

Профессиональные компетенции, в том числе правовые, объединенные в компетентностную модель выпускника, становятся ключевым компонентом, объединяющим все программы среднего профессионального образования. Модель выступает основным инструментом создания учебного пространства в образовательном учреждении. Она определяет выбор содержания, технологий обучения и форм контроля, обеспечивая целостный подход к развитию личности обучающегося [1; 2; 3; 5; 7].

На основе детального анализа ФГОС СПО была разработана компетентностная модель выпускника по специальности «Преподавание в начальных классах», при построении которой мы исходили из системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов к педагогической деятельности [4; 5].

Использование данных подходов дает основание описать модель процесса профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности посредством следующих блоков: целевого, содержательного, технологического и критериально-результативного (рис.).

Целевой компонент системы подготовки			
Цель	Задачи		
Содержание подготовки			
Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Деятельностный	Рефлексивный
Технологические этапы подготовки		Критериально-результативный компонент	
Профессионально ориентирующий	Формы Методы Средства	Результат: готовность студентов к профессиональной деятельности	
Теоретико-аналитический		Критерии готовности	Уровни готовности: критический, допустимый, оптимальный
Профессионально-творческий			
Педагогические условия подготовки, обеспечивающие формирование готовности			

Рис. Примерная модель процесса профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов

Целевой блок модели в условиях личностно ориентированного образования включает в себя повышение качества подготовки будущего учителя. Цель: формирование правовых и профессионально-педагогических компетенций будущего учителя начальных классов (охватывает весь период обучения студента).

Задачи: а) формирование у студентов целостного представления о профессиональной деятельности учителя начальных классов; б) совершенствование социально-правовых, психолого-педагогических и методических знаний студентов; в) совершенствование общих и профессиональных умений; г) развитие по-

требности в овладении педагогическим мастерством и в самообразовании. Перечисленные задачи могут корректироваться в процессе подготовки.

Следующим компонентом модели подготовки будущего учителя является *содержательный блок*, в который мы включаем базовую теоретико-практическую подготовку студентов (блок учебных дисциплин и профессиональных модулей, предусмотренных ФГОС СПО), которая дополняется курсом по выбору «Intel-технология будущего» и системой исследовательских заданий на педагогическую практику студентов 2–3-х курсов, формирование нравственно-этических качеств личности студента.

Результатом реализации содержания является формирование у студентов мотивационно-ценностного (волевого), когнитивного (информационного), деятельностного (практико-операционного) и оценочно-рефлексивного компонентов готовности к педагогической деятельности. Рассмотрим каждый из этих компонентов.

1. Мотивационно-ценностный (мотивационно-волевой) компонент.

Подготовку студентов к педагогической деятельности следует начинать не с обучения самим профессионально-педагогическим умениям, а с изменения представлений о назначении педагогической деятельности. Компонент включает в себя убеждение в значимости профессии учителя; осознание значимых условий успешного профессионального становления, нацеленного на творческую педагогическую деятельность; готовность и способность к использованию на практике не только профессионально-педагогических, но и правовых знаний; развитие социальной активности будущих педагогов в процессе реализации и защиты своих прав и прав детей; признание каждого ребенка самостоятельной личностью; формирование внутренней готовности к оказанию помощи в решении его личностных проблем; стремление к самовоспитанию, самообразованию.

2. Когнитивный (информационный) компонент.

Предполагает осознание и принятие системы социально-правовых и профессиональных знаний, необходимых для обучения, воспитания и развития младших школьников. Включает в себя знания об основных аспектах правового регулирования сферы образования; о сущности и социальной значимости профессиональной деятельности педагога; целях, задачах, содержании, формах, методах и средствах обучения, воспитания и развития обучающихся; влиянии стиля педагогического общения на развитие и воспитание обучающегося и т.д.

Данный компонент готовности формируется на теоретических и практических занятиях по педагогике, психологии, правовому обеспечению профессиональной деятельности и других учебных дисциплинах.

3. Деятельностный (практико-операционный) компонент.

Выражается в опыте практического применения социально-правовых и профессионально-педагогических знаний и предполагает формирование у студентов общих и профессиональных компетенций

посредством овладения общепрофессиональной дисциплиной «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» профессионального цикла (ПЦ) и четырьмя профессиональными модулями (ПМ): «Преподавание по программам начального общего образования»; «Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников»; «Классное руководство»; «Методическое обеспечение образовательного процесса».

В системе формирования общих и профессиональных компетенций у будущих учителей важная роль принадлежит педагогической практике.

Формирование деятельностного (практико-операционного) компонента возможно при решении следующих задач: осознание будущими учителями начальных классов практической значимости полученных знаний на теоретических занятиях; совершенствование умений актуализировать эти знания; овладение системой социально-правовых, профессионально-практических умений и навыков у студентов.

Для решения указанных задач в период подготовки к педагогической практике проводится как консультирование студентов, так и тематические и проблемные семинары. По окончании, на итоговой конференции, которая носит рефлексивный характер, студенты презентуют свои отчеты по практике, делятся своими выводами по исследовательской деятельности.

4. Оценочно-рефлексивный компонент.

Предполагает формирование у студентов умений анализировать учебно-воспитательный процесс не только в методическом и психологическом аспектах, но и в социально-правовом, с учетом требований ФГОС; систематически осуществлять рефлексивную деятельность, выявляя при этом затруднения и ошибки, возникающие при оценке универсальных учебных достижений; корректировать собственную деятельность.

Формированию оценочно-рефлексивного компонента готовности студентов к педагогической деятельности способствуют все формы организации учебных занятий. Важно при этом организовать контроль и самоконтроль знаний студентов, проводить самооценку собственного уровня усвоения учебного материала, сопоставлять самооценки и оценки преподавателя на практических занятиях. Данные действия, несомненно, способствуют формированию адекватной самооценки у студентов и совершенствованию их подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Технологический блок модели, включающий технологию профессиональной подготовки студентов, условно делим на три этапа: профессионально ориентирующий, теоретический и профессионально-творческий.

Критериально-результативный блок модели подготовки будущего учителя представляет собой синтез выделенных критериев (эмоционально-ценностное отношение к педагогической деятельности; сформированность знаний, необходимых для осуществления педагогической деятельности; технологическая готовность и рефлексивное поведение), позволяющих определить уровни готовности студентов к педагогической деятельности: оптимальный, допустимый, критический.

Разработанная (С.А. Осохина, В.Л. Синебрюхова и др.) система критериев оценки уровня подготовки к профессионально-педагогической деятельности определила следующие критерии и показатели данной готовности: эмоционально-ценностное отношение к оценочной деятельности (осознанность значения педагогической деятельности, интерес к педагогической деятельности, ориентация на педагогическое самосовершенствование); сформированность знаний, необходимых для осуществления педагогической деятельности (осознанность, полнота, глубина проявления, системность); технологические умения (владение способами и приемами профессиональной деятельности); рефлексивное поведение (осознанность рефлексивных действий, адекватная самооценка, умение корректировать свою деятельность на основе рефлексии).

На основе указанных критериев выявлены и описаны три уровня сформированности готовности к профессиональной педагогической деятельности: оптимальный, допустимый, критический, где каждый из компонентов – мотивационно-ценностный (волевой), когнитивный (информационный), деятельностный (практико-операционный), оценочно-рефлексивный – рассматривается в разной степени развития [5].

Профессиональная подготовка студентов невозможна без осуществления определенных педагогических условий: проектирование содержания подготовки будущего учителя на основе элементов углубленной подготовки; использование на педагогической практике различных заданий исследовательского или проектного характера [7].

Несмотря на то, что каждый компонент модели решает свою часть задач в процессе подготовки будущих учителей, только в единстве они могут сделать этот процесс эффективным и результативным.

Подготовлено и издано в рамках проекта 036-Ф Программы стратегического развития ПГПУ.

Литература

1. Безукладников К.Э. Компетентный подход в профессиональной подготовке будущего учителя в педагогическом вузе // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6.
2. Безукладников К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: монография // Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2008.
3. Безукладников К.Э., Жустеева Г.А. Технологическое обеспечение компетентного подхода в учебном процессе языкового вуза // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 5.
4. Елькина О.Ю. Теоретическая модель подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. Вып. 7.
5. Иващенко Е.В., Стручаева Т.М. Модель подготовки будущего учителя начальных классов к оценке учебных достижений школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 1.
6. Колесников А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э. Профессиональная компетенция и компетентность // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6.
7. Колесников А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э. Современные образовательные технологии для будущего учителя // Alma mater (Вестник высшей школы). 2012. № 1.
8. Санникова А.И., Безукладников К.Э. Формирование компетенций в процессе профессиональной подготовки работников сферы социально-педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6.

КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Д.А. Махотин, доцент
Московского городского педагогического
университета, канд. пед. наук*

Модернизация профессионального образования, в первую очередь связанная с реализацией компетентного подхода, привела к новым требованиям в организации образовательного процесса и к формированию системы новых оценочных средств, направленных на диагностику результатов образования в форме компетенций.

По мнению В.И. Байденко, под компетентным подходом понимается метод моделирования результатов образования и их предоставления как норм качества высшего образования [2].

По нашему мнению, компетентному подходу свойственно более широкое понимание как совокупности технологических способов, условий и структурных компонентов проектирования содержания образования на языке компетенций (компетентностей), а также специфических особенностей субъектов образовательного процесса. Причем необходимо отметить как результирующую характеристику компетентного подхода, выражающуюся в закреплении таких результатов образования, которые обучающийся готов продемонстрировать по итогам обучения, так

и процессуальную характеристику, заключающуюся в реализации содержания образования посредством специфических образовательных технологий (в основном не свойственных традиционной подготовке специалистов).

Под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника образовательной организации для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях) [5].

Компетентность, так же как и компетенция, включает в себя когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты.

Компетентность – это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности, способности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных (профессиональных) ситуациях.

Компетентность проявляется в личностно ориентированной деятельности. Поэтому выражение компетентности может оцениваться на основе сформированной у выпускника совокупности умений и навыков (интегрально отражающих эту компетентность) и его поведенческих реакций, проявляющихся в разнообразных профессиональных и жизненных ситуациях.

Данные положения и служат основой для разработки компетентностно-ориентированных заданий, которые предназначены для оценивания уровня сформированности общих и профессиональных компетенций обучающихся.

Основным средством учебной деятельности обучающихся, традиционно используемым в образовательном процессе, являются учебные задачи и учебные задания. Учебные задачи, представляемые обучающимся в форме учебных заданий и в специально организованных учебных ситуациях, формируют учебную деятельность. Вся деятельность обучающихся, таким образом, можно описать с помощью системы учебных заданий, построенных в соответствии с конкретной педагогической концепцией и спецификой преподаваемого предмета (дисциплины).

Учебные задания – это средство интеллектуального развития, образования и обучения, способствующее активизации учения, повышению качества знаний обучающихся, а также повышению эффективности педагогического труда. Это понятие включает такие средства, как вопрос, задача, учебная проблема и другие, используемые для активизации главным образом собственной учебной деятельности (Ю.К. Бабанский).

«Компетентностно-ориентированные задания» – термин, появившийся с возникновением необходимости оценивания компетенций обучающихся и представляющий попытку отделить задания традиционного, репродуктивного типа от заданий, позволяющих комплексно оценивать способности и умения студентов в процессе их применения в реальных (или близких к реальным) профессиональных ситуациях.

Компетентностно-ориентированные задания представляют собой средство оценивания интегрированных результатов образования обучающихся (знаний, умений, компетенций, личностных качеств), учиты-

вающих специфику профессиональной деятельности и основанных на анализе (решении) производственных ситуаций, задач, проблем репродуктивного или творческого характера. Данные задания формулируются с учетом уровня готовности обучающегося решать реальные задачи профессиональной деятельности на данном этапе учебного процесса (текущий, периодический, итоговый контроль, квалификационный экзамен и пр.).

Основными отличительными характеристиками компетентностно-ориентированных заданий можно признать следующие:

1. *Проблемность.* Компетентностно-ориентированные задания должны содержать в своей основе учебную или учебно-профессиональную проблему.
2. *Ситуационность.* В компетентностно-ориентированном задании должно присутствовать описание ситуации (исторической, исследовательской, производственной, учебно-прикладной и др.).
3. *Обобщенность.* Выполнение компетентностно-ориентированного задания должно предполагать применение различных обобщенных способов действий, в первую очередь умственных (анализ, сравнение, обобщение, абстрагирование, синтез и пр.).
4. *Осознанность.* Осознанию процесса и результата решения компетентностно-ориентированного задания способствует сочетание коллективных и индивидуальных форм его выполнения, например, обсуждения задания совместно всей группой обучающихся, организации дискуссии при работе в малых группах или по крайней мере в процессе парной работы. Окончательное решение задания должно быть закреплено в индивидуальной форме, только в этом случае ответ (доказательство) присваивается обучающимся и становится достоянием его сознания и памяти.
5. *Рефлексивность.* Выполнение компетентностно-ориентированного задания должно завершаться рефлексивными действиями обучающегося, который не только совершает оценочные действия по поводу результата своего учебного труда, но и анализирует процесс выполнения задания («Что и как получилось?», «Что бы еще хотелось сделать?», «Что нужно учесть при выполнении аналогичных заданий?», отношение к продукту своего труда и пр.).

Именно эти характеристики, отражающие специфику компетенции как интегрированного результата образования, позволяют отделить компетентностно-ориентированные задания от прочих учебных заданий, используемых в процессе профессиональной подготовки специалистов, и помогут преподавателю моделировать данные оценочные средства.

Зарубежный опыт разработки компетентностно-ориентированных заданий, как показывает в своих работах В.И. Звонников, чаще всего состоит из двух частей: стимульного материала, содержащего учебную инфор-

мацию для постановки вопросов, и проблемного материала, включающего сами вопросы, нередко с дополнительной контекстной информацией для обсуждения с обучающимися различных путей их решения [3].

Основная задача *стимульной части* – представить необходимую для выполнения задания учебную информацию и создать условия для вовлечения обучающегося в проблемную ситуацию. Этого можно добиться двумя способами: 1) путем создания проблемной ситуации известными способами (если проблема известна и сформулирована в представленной учебной информации); 2) путем представления разнообразной и избыточной информации (если проблему требуется выявить и сформулировать самим обучающимся).

Учебная информация может быть представлена в различных форматах: учебный текст, таблица, диаграмма, рисунок, чертёж, статистическая информация, фрагмент научного текста (статьи и пр.), инструкция, описание какого-либо технического объекта, фото или видеоматериалы, а также различные их сочетания. Важным является то, что представленный материал должен быть приближен к реальности либо представлять описание какой-либо реальной производственной ситуации.

В проблемном обучении определены типы проблемных ситуаций, создаваемых преподавателем в учебном процессе. Примеры проблемных ситуаций можно привести по *Т.В. Кудрявцеву* [4]:

- тогда, когда обнаруживается несоответствие между *имеющимися уже системами знаний у обучающихся и новыми требованиями* (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);
- при *необходимости выбора* из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечивать правильное решение предложенной проблемной задачи;
- перед обучающимися – когда они сталкиваются с *новыми практическими условиями* использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей *применения знаний на практике*;
- если имеется противоречие между *теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью* или *нецелесообразностью избранного способа*, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;
- при решении *технических задач* – когда между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие;
- когда существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между *статическим характером* самих изображений и необходимостью прочитать в них *динамические процессы*.

Проблемная часть представляет собой сформулированные преподавателем задания для самостоятельного

выполнения обучающимися с последующим обсуждением в малой группе и /или с преподавателем. Задания должны представлять собой вопросы и практические задания продуктивного, проблемного типа.

Примерами могут служить такие задания:

- 1) изложите иначе (своими словами) предлагаемую в тексте идею;
- 2) заполните таблицу;
- 3) объясните причины (последствия) совершаемых действий;
- 4) определите последовательность действий в процессе изготовления ..., выполнения ...;
- 5) проанализируйте структуру какого-либо объекта, процесса;
- 6) сравните предложенные подходы, точки зрения и пр.;
- 7) выявите принципы, лежащие в организации данной деятельности, процесса;
- 8) предложите иной (оригинальный) вариант решения проблемы;
- 9) составьте на основе описания технологическую карту;
- 10) предложите новую (свою) классификацию объектов, процессов;
- 11) оцените значимость полученных результатов;
- 12) определите критерии для оценки результатов деятельности.

Данные задания сформулированы в логике известной таксономии когнитивных целей *Б. Блума* и представляют собой задания на применение знаний (№ 1–4) и интеллектуальные действия (анализ – № 5, 6, 7, синтез – № 8, 9, 10, оценка – № 11, 12).

Вопросов и практических заданий в проблемной части компетентностно-ориентированного задания должно быть обоснованное количество, позволяющее по-разному использовать представленную учебную информацию и оценивать сформированность компетенций на разных уровнях (например, по таксономии *Б. Блума*). Оптимальным количеством можно признать 2–5 заданий, сформулированных преподавателем для самостоятельной работы обучающихся.

Работа с компетентностно-ориентированными заданиями, так же как и с другими заданиями, может происходить как в процессе урока (занятия), так и во время самостоятельной работы обучающихся; как индивидуально, так и в малых группах; как в устной, так и письменной форме; как в процессе текущей аттестации, так и рубежного или итогового контроля.

Один из наиболее распространенных вариантов работы хорошо описывается в ряде педагогических технологий – технологии критического мышления, групповой работы, технологии анализа конкретных ситуаций и пр. В этих технологиях оптимальная последовательность работы с компетентностно-ориентированными заданиями выглядит следующим образом:

- 1) индивидуальный анализ задания обучающимися;
- 2) обсуждение предложенного задания в малой группе;
- 3) представление полученного решения в аудитории или консультация с преподавателем;

- 4) закрепление полученного решения в письменной форме каждым обучающимся индивидуально.

Таким образом удается умело сочетать коллективные, фронтальные и индивидуальные формы работы и оценивать результаты работы каждого обучающегося.

В заключение необходимо привести примеры компетентностно-ориентированных заданий, которые отвечают современным требованиям по оценке общих и профессиональных компетенций: ситуативные задачи; конкретные ситуации (кейсы); тесты, в которых описывается реальная ситуация или формулируется проблемная задача; тесты на восстановление последовательности (например, технологическую последовательность действий); задания с избыточной информацией (данными); эссе; морфологический анализ; функционально-структурный анализ; задания с использованием сравнительных таблиц; написание рецензии (аннотации, отзыва); проектные задания; задания исследовательского типа; разработка классификации; задание с прогнозом событий (действий); задание с запланированной ошибкой в рассуждениях или данных; проблемные вопросы и задания, требующие

последующего обсуждения и закрепления в письменной форме; прочие аналогичные задания.

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Педагогика. М.: Просвещение, 1983.
2. *Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
3. *Звонников В.И., Чельщикова М.Б.* Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учеб. пособие. М.: Логос, 2012.
4. *Устименко В.К., Махотин Д.А., Твердынин Н.М.* Методика технологического образования учащихся: вариативный подход: учеб. пособие. М.: Социальный проект, 2009.
5. *Фролов Ю.В., Махотин Д.А.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 8.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*И.Б. Елтунова, декан факультета
Бурятского филиала Сибирского государственного
университета телекоммуникаций и информатики
(г. Улан-Удэ)*

Проектирование системы оценивания компетенций, и в частности системы оценивания профессиональных компетенций, – очень трудоемкий, сложный и длительный процесс, требующий от разработчиков достаточно высокой подготовленности в области современной педагогической, методической, нормативно-правовой, оценочной составляющих процесса профессионального образования.

Экспериментальная работа по реализации компетентностного подхода в системе среднего профессионального образования и анализ новейших исследований в области оценивания компетенций позволяют сделать следующий вывод: необходимо разработать такую модель (рис. 1), которая позволяла бы оценивать уровень сформированности профессиональных компетенций и регламентировать этапы разработки.

Необходимо еще раз отметить, что основными требованиями являются федеральный государственный стандарт по специальности СПО, требования потенциальных работодателей, анализ состояния экономики региона.

Одним из основных требований ФГОС является создание фондов оценочных средств (ФОС), позволяющих оценить знания, умения и освоенные ком-

петенции. Кроме того, фонды оценочных средств для государственной (итоговой) аттестации утверждаются образовательным учреждением только после предварительного положительного заключения работодателей [7, с. 49].

Планомерная работа по созданию фондов оценочных средств, проведению круглых столов, дискуссий на эту тему позволила выделить основные структурные элементы фонда оценочных средств. Итак, в состав ФОС БФ ФГОБУ ВПО «СибГУТИ» включаются:

1. План-график проведения контрольно-оценочных мероприятий.
2. Компетентностные модели специалистов (по специальностям СПО, по направлениям ВПО).
3. Технологические карты компетенций в составе общего паспорта компетенции.
4. Комплексы оценочных средств по учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам, профессиональным модулям.
5. Локальные нормативные акты, регламентирующие процедуры оценивания компетенций.
6. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания компетенций.

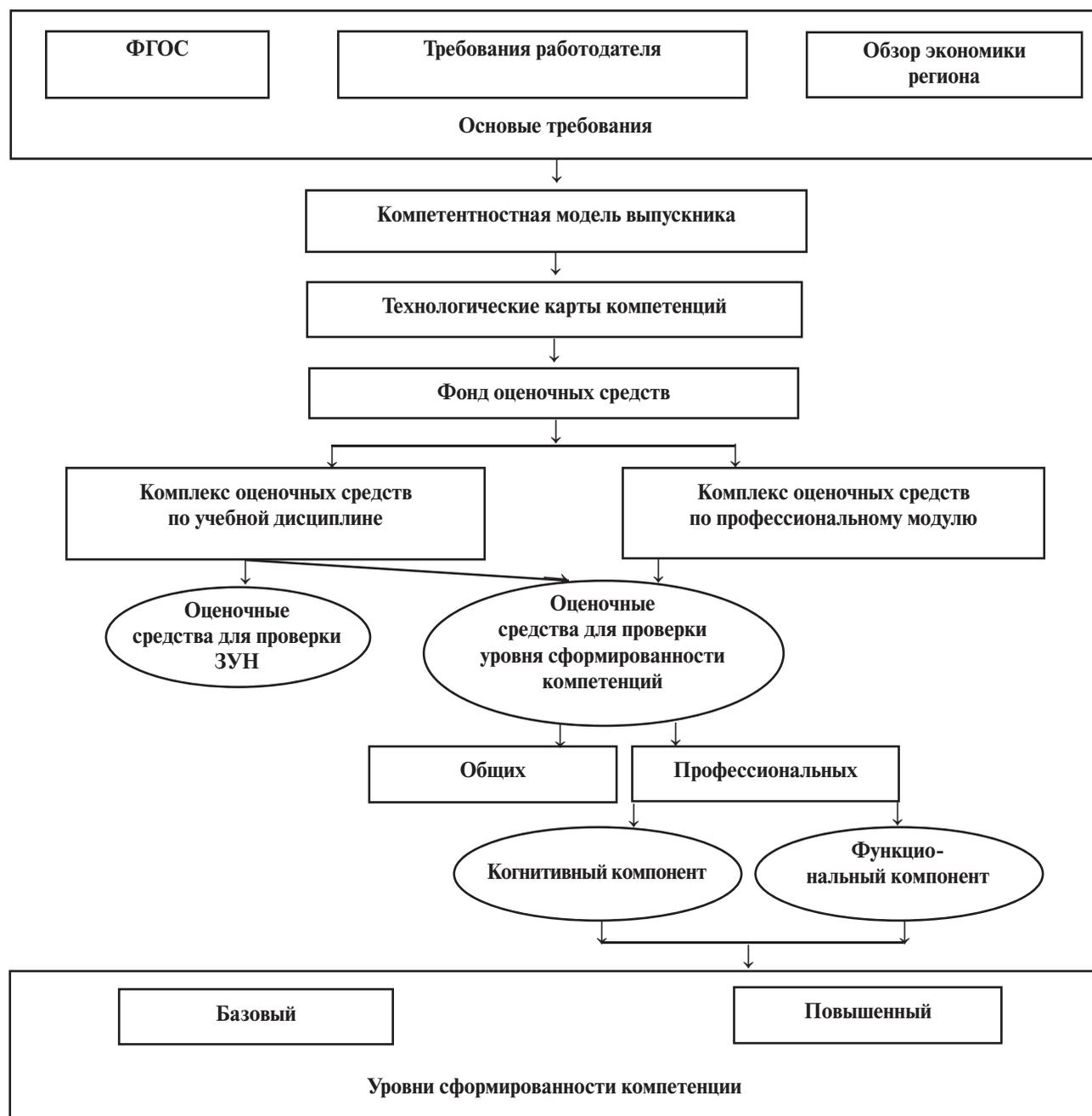


Рис. 1. Модель системы оценивания профессиональных компетенций

7. Автоматизированная система оценивания профессиональных компетенций.
8. Программы квалификационных экзаменов по результатам освоения вида профессиональной деятельности.
9. Программа итоговой государственной аттестации.

Фонды оценочных средств должны обязательно проходить экспертную оценку не только Ученого совета вуза, но и представителей работодателей.

На первом этапе формирования ФОС была разработана компетентностная модель специалиста, сформулирована конечная цель подготовки [3].

Значение первого этапа проектирования трудно переоценить. Действительно, корректность разработки структуры модели компетенций влияет не только на формирование образовательной программы учебного заведения, но и на успешность достижения поставленной цели.

Следующим этапом в разработке системы оценивания профессиональных компетенций является формирование технологической карты компетенции. Технологическая карта компетенции представляет собой стандартизированный документ, содержащий все необходимые сведения о формируемой компетенции. Необходимость в создании подобного документа возникла при проведении экспериментальной работы.

Заметим, именно невозможность выделить в структуре компетенции ключевые признаки или показатели образовательного результата с проекцией на учебную дисциплину вызывает наибольшие затруднения у преподавателей.

Каждый преподаватель, оценивающий уровень сформированности компетенции, обязан четко знать формулировку компетенции, структуру компетенции, уровни ее сформированности, критерии оценивания и т.д.

Одним из основных требований к оцениванию компетенций является осознание и понимание формируемых результатов обучения [6]. Поэтому в целях устранения возможной неоднозначной трактовки компетенции, ее формулировки и для оказания преподавателям максимальной методической поддержки была разработана технологическая карта компетенции.

Разработка технологической карты компетенции является трудоемким процессом, требующим участия не только инициативной группы преподавателей, но и экспертов со стороны работодателя. Однако реалии нашей жизни таковы, что не всегда работодатели идут навстречу образовательным учреждениям при подготовке подобных документов. Поэтому была сформулирована общая структура технологической карты компетенций (экспериментальный макет) и согласно этой структуре разработаны технологические карты компетенций для согласования и утверждения экспертами от работодателя.

Структура технологической карты компетенции

1. Место компетенции в компетентностной модели специалиста и классификационный при-

знак компетенции (согласно используемой многомерной структуре компетенций).

2. Формулировка компетенции с учетом региональной специфики, специфики БФ ФГОБУ ВПО «СибГУТИ», специфики уровня подготовки.
3. Содержание компетенции.
4. Структура компетенции в разрезе учебных дисциплин и междисциплинарных курсов.
5. Уровни сформированности компетенции (базовый или пороговый, повышенный).
6. Критерии оценивания: когнитивный, функциональный.
7. Программа и мониторинг развития компетенции.

Анализ опыта ряда зарубежных стран, реализующих компетентностный подход, позволяет выделить основные тенденции, одной из которых является стремление в максимальной операционализации, конкретизации, структурировании компетенций. Таким образом, достигается переход в плоскость педагогических измерений [5; 6].

Важнейшей составляющей создания технологической карты компетенции является разработка структуры компетенции в разрезе учебных дисциплин и междисциплинарных курсов основной профессиональной образовательной программы (табл.). Для каждого ключевого признака компетенции назначаются формирующие ее дисциплины, указывается их вклад (в процентах) в формирование признака (рис. 2). Таким образом закладываются основы для оценивания компетенции.

Таблица

**Структура профессиональной компетенции ПК 1.2.
в разрезе учебных дисциплин и междисциплинарных курсов**

Компетенция	Ключевые признаки (ОПОР)	Учебные дисциплины, МДК	Вклад в формирование, %
ПК 1.2. Осуществлять разработку кода программного продукта на основе готовых спецификаций на уровне модуля	Выполнение операций над матрицами, векторами; решение систем линейных уравнений; решение задач на плоскости и в пространстве с использованием соответствующих формул; решение задач с использованием формул дифференциального и интегрального исчисления. Использование математических формул при решении прикладных задач	ЕН.01. Элементы высшей математики	5

	Разработка алгоритма поставленной задачи, реализация алгоритма средствами автоматизированного проектирования. Разработка кода программного продукта на основе готовой спецификации на уровне модуля. Создание программы как части программного модуля. Отладка и тестирование программного продукта. Оформление технической документации с помощью инструментальных средств	МДК 01.01. Системное программирование	11
		МДК 01.02. Прикладное программирование	11
		УП 01. Учебная практика	12
ПП 01. Производственная практика	15		
		ИТОГО	100

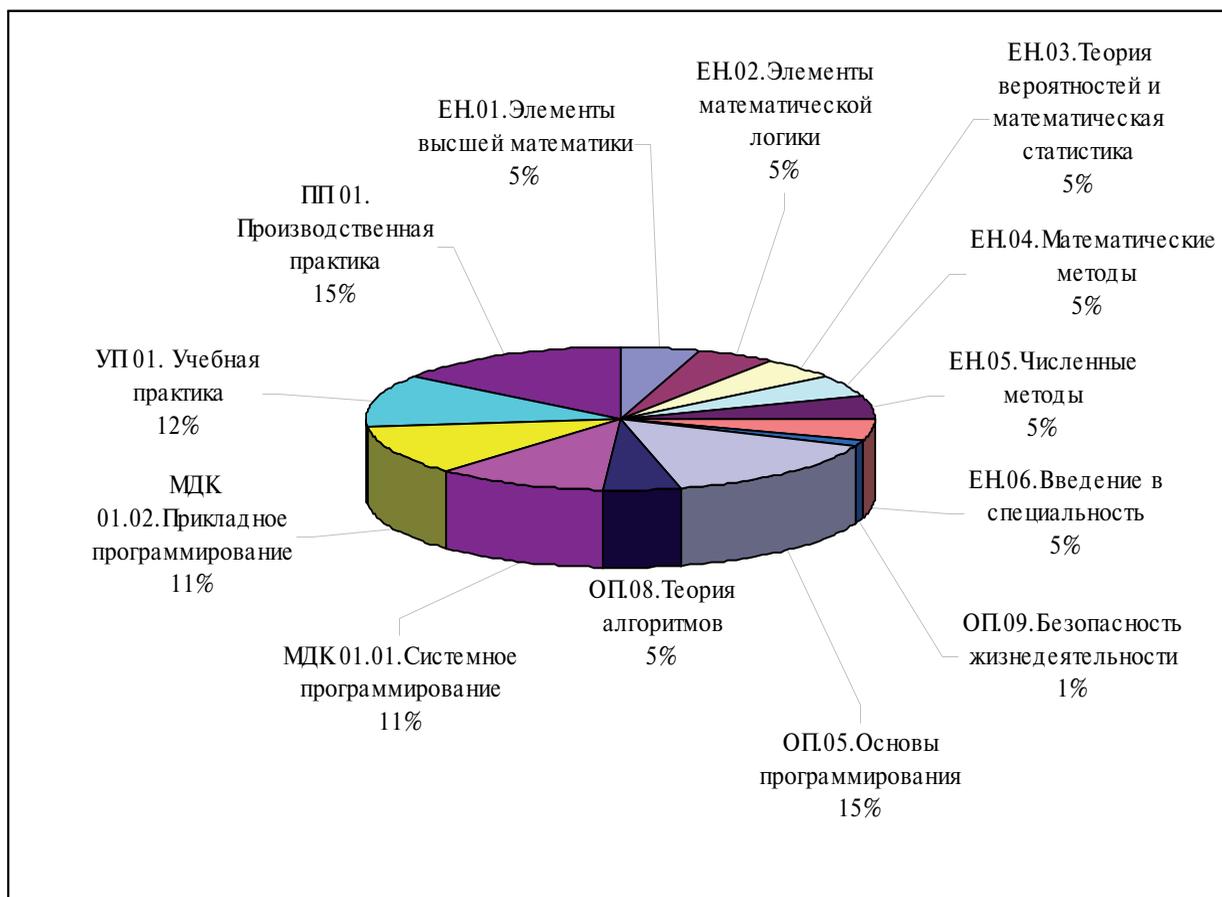


Рис. 2. Структура компетенции ПК 1.2.

Подсчет уровня сформированности компетенции ПК 1.2. осуществляется следующим образом:

(уровень сформированности компетенции ПК 1.2. по дисциплине «Элементы высшей математики») $\times 0,05 + \dots +$ (уровень сформированности компетенции ПК 1.2. по производственной практике) $\times 0,15 =$

Разработанная система оценивания профессиональных компетенций позволяет не только корректно оценивать результаты образовательного процесса, но и осуществлять постоянный мониторинг освоения профессиональных компетенций, что позволяет в короткие сроки откорректировать и индивидуализировать процесс обучения.

Литература

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: метод. рекомендации для организаторов проектных работ и проф.-преподават. коллективов вузов. 1-я ред. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов: Координац. совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высш. шк., 2010.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Елтунова И.Б. Автоматизированная система оценивания профессиональных компетенций // Среднее профессиональное образование. 2013. № 7.
4. Звонников В.И., Чельщикова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: Унив. кн.: Логос, 2009.
5. Звонников В.И., Чельщикова М.Б. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: установочные организац.-метод. материалы темат. семинар. цикла. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
6. Темняткина О.В. Методика разработки Фонда оценочных средств Основной профессиональной образовательной программы на основе ФГОС: метод. рекомендации. Екатеринбург, 2001.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности СПО «Программирование в компьютерных системах». URL: <http://garant.ru>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

А.А. Шевкун
(Московский педагогический
государственный университет)

В связи с тем, что проблема научно-методического обеспечения подготовки кадров на основе компетентного подхода приобрела особую актуальность, она является важнейшим направлением научных исследований теоретиков и практиков. Решение проблемы в области подготовки специалистов актуализирует использование компетентного подхода как возможность привести высшее профессиональное образование в соответствие с потребностями рынка труда.

К настоящему времени в педагогике разработаны продуктивные подходы к обеспечению теоретической и технологической базы подготовки специалистов в условиях вуза (А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Е.А. Леванова, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.), выделены особенности подготовки профессионально-педагогических кадров для начального и среднего профессионального образования (С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, П.Ф. Кубрушко, Г.М. Романцев, И.П. Смирнов и др.), созданы концепции компетентностно-ориентированного образования (В.И. Байденко, П.В. Беспалов, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, С.Б. Серякова, А.В. Хуторской и др.).

Особенности профессионально-педагогической деятельности педагогов профессионального обучения рассматривались в работах С.Я. Батышева, Э.Ф. Зеера, В.Ф. Кубрушко и др. Цель профессионально-педагогической деятельности педагогов – обучение и воспитание по определенной рабочей профессии и той отрасли производства, для которой данный рабочий готовится.

В.П. Беспалько рассматривал педагогическое проектирование как единственное условие эффективной реализации педагогического процесса [1, с. 144].

На основе анализа критериев эффективности профессионального обучения, предложенных С.Я. Батышевым, выделены важные компоненты профессиональной готовности педагога. К ним относят самостоятельность в профессиональной деятельности, оптимальный выбор технологий, методик и методов в педагогической деятельности, способность диагностировать педагогические ситуации, умение осуществлять регулярный самоконтроль и умение рационально организовать учебный процесс [2].

Поскольку основу деятельности педагога профессионального обучения составляет проектирование процесса подготовки квалифицированных рабочих определенной отрасли, то это предполагает наличие сформированных проектировочных компетенций.

Мы рассматриваем проектировочные компетенции как способность и готовность применять комплекс психолого-педагогических знаний в области педагогического проектирования и проективных умений в процессе профессиональной деятельности, проявляя при этом такие профессионально важные качества, как

креативность, активность, склонность к рефлексии и самостоятельность.

Исходя из этого, мы можем сформулировать следующее: профессиональные проектировочные компетенции являются качественной характеристикой уровня готовности специалиста к профессиональной педагогической деятельности и включают в свой состав три основных компонента – мотивационный, когнитивный и деятельностный.

Мотивационный компонент включает мотивы, цели и потребности в процессе непрерывного развития профессионально-педагогического становления личности педагога. Он предполагает имеющийся интерес к профессиональной и профессионально-педагогической деятельности, который характеризует потребность личности в саморазвитии, в овладении эффективными способами организации образовательно-проектной деятельности студентов.

Когнитивный компонент характеризует особенности способов получения и обработки информации. Знание в области педагогического проектирования является основой деятельности будущих педагогов ПО, составляет базу для их самоопределения и вариативного поведения в ситуациях профессиональной деятельности. Эти знания должны удовлетворять требованиям научности, вариативности, системности, раскрывать закономерности индивидуально-личностного становления студента и протекания педагогического процесса, чтобы стать основой прогноза в проектировании деятельности педагога.

Уровень развития когнитивного компонента определяется полнотой, глубиной, системностью знаний в области педагогического проектирования.

Деятельностный компонент проявляется во владении профессиональной технологией деятельности, в умениях и обобщенных способах решения профессионально-творческих задач в области проектирования педагогической деятельности и степени сформированности профессионально важных качеств, неотделимых от процесса педагогической деятельности и неизбежно вырастающих из самого ее характера. Чтобы превратить процесс усвоения студентами предметных знаний в проективную деятельность, педагогу необходимо владеть самыми разнообразными педагогическими умениями.

Одной из задач, которая решалась в ходе опытно-экспериментальной работы, являлось определение психолого-педагогических условий формирования проектировочных компетенций будущих педагогов профессионального обучения и тех средств, которые направлены на их развитие.

Экспериментальная работа проводилась в условиях процесса подготовки педагогов профессионального обучения по направлению «Экономика и управление»

на гуманитарно-педагогическом факультете ФГБОУ ВПО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» в период с 2010 по 2012 г.

Учитывая результаты, полученные в ходе данной работы, нами были определены следующие психолого-педагогические условия эффективного развития проектировочных компетенций педагогов профессионального обучения в вузе:

1. Необходима системная и структурированная работа, направленная на развитие проектировочных компетенций, которая будет проводиться на всех уровнях реализации процесса обучения. Данная работа должна начинаться с определения круга дисциплин вариативного и инвариантного содержания, в рамках которых будет осуществляться этот процесс, и заканчиваться подбором содержания, методов, форм и средств, которые будут применяться в процессе обучения.
2. Обязательным условием для развития проектировочных компетенций является применение активных и интерактивных форм обучения. В ходе использования проблемных ситуаций, дискуссий, круглых столов, деловых игр у студентов повышается уровень профессиональной мотивации, возрастает учебно-познавательная активность, более эффективно усваивается новый материал, вырабатываются практические навыки, закрепляются умения использовать полученные знания в новых условиях.
3. Особого внимания требует самостоятельная работа студентов. Именно на самостоятельную проработку материала отводится значительное количество времени по условию ФГОС ВПО [3]. К вопросу разработки банка заданий для самостоятельной работы необходимо подходить очень серьезно. Причем необходимо отметить, что чем больше творческой составляющей будет присутствовать в этих заданиях, тем большим окажется положительный эффект.

4. Еще одним немаловажным условием развития проектировочных компетенций у бакалавров профессионального обучения является присутствие междисциплинарных интегративных связей, которые будут реализовываться в образовательном процессе. Пока обучение будет носить фрагментарный характер, т.е. студенты получают разрозненные знания по многочисленным предметам без возможности систематизировать их в рамках одной платформы, мы не будем достигать тех целей, которые перед собой ставим.
5. Проведение мониторинга, направленного на изучение состояния проектировочных компетенций, на протяжении всего срока обучения. Это необходимо ввиду того, что мы должны иметь актуальную информацию о тех изменениях, которые происходят в процессе обучения, дабы вносить необходимые коррективы в учебный процесс.

Таким образом, мы очертили круг тех психолого-педагогических условий, соблюдение которых принесет нам хорошие результаты на пути целенаправленного развития проектировочных компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

Литература

1. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высш. шк., 1989.
2. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев, М.В. Яковлева, В.А. Скандин [и др.]. М.: Ассоциация Проф. образование, 1997.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://garant.ru>

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО НАПИСАНИЮ И ЗАЩИТЕ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.П. Мельникова, зам. директора
Московского областного медицинского
колледжа № 1, канд. пед. наук*

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» итоговая аттестация определена как форма оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы. В разделе VIII Требований к оцениванию качества освоения основной профессиональной образовательной программы федеральных государственных образовательных стандартов по специальностям СПО указано, что государственная (итоговая) аттестация по специальностям СПО включает подготовку и защиту выпускной квалификационной работы (дипломная работа, дипломный проект), тематика которой должна соответствовать содержанию одного или нескольких профессиональных модулей.

Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам СПО, в том числе и защиты выпускной квалификационной работы (ВКР), регламентирован приказом Министерства образования и науки РФ от 16 августа 2013 г. № 968.

Большинство образовательных учреждений СПО работу по организации и защите ВКР начали уже давно. При этом столкнулись с рядом проблем, решать которые предстоит и студенту, и преподавателю – руководителю ВКР, и администратору, курирующему данное направление работы. Мы предприняли попытку выделить наиболее часто встречающиеся трудности (табл. 1).

Таблица 1

Трудности организации работы над ВКР

Проблемы студентов	Проблемы руководителей	Проблемы администрации
<ul style="list-style-type: none"> • Выбор темы диплома. • Поиск материала и его критический анализ. • Планирование деятельности по написанию дипломной работы. • Структурирование работы. • Самостоятельность решения исследовательской задачи. • Профессиональная аргументация своего варианта решения проблемы. • Применение комплекса методов и приемов исследования. • Оптимизация содержания работы (перегрузка текста рассуждениями, не имеющими отношения к теме, второстепенными фактами и статистическими данными). • Проведение экспериментальной работы. • Грамотная формулировка логически обоснованных выводов, предложений, рекомендаций по внедрению полученных результатов в практику. • Грамотное оформление дипломной работы. • Психическое и физическое напряжение, возникающее при написании дипломной работы. • Защита ВКР 	<ul style="list-style-type: none"> • Формулировка темы ВКР. • Формирование научного аппарата исследования. • Организация экспериментальной деятельности студента. • Написание отзыва. • Обеспечение самостоятельности студента и контроль его работы. • Составление индивидуального плана подготовки и выполнения дипломной работы 	<ul style="list-style-type: none"> • Определение тематики с учетом ФГОС СПО по специальности, творческих или научных интересов выпускника. • Планирование работы педагогического коллектива по выполнению дипломных работ. • Поиск научного руководителя. • Организация рецензирования дипломных работ. • Выбор критериев оценки дипломных работ. • Создание возможностей для целесообразного использования результатов ВКР в работе колледжа или работодателем. • Организация предзащиты. • Обеспечение хранения дипломных работ

Предлагаем некоторые способы решения наиболее важных проблем.

Трудности студентов

Выбор темы исследования.

Тема – это «свернутое» в одно предложение содержание ВКР, раскрытию которого она посвящена. Тема через посредство ключевых понятий и их существенных связей выражает главную идею, мотив, пафос исследования; тема есть заголовок любой научной работы. Первое, от чего следует предостеречь студентов, – неоправданно широкая тема, обрекающая автора на постоянную корректировку.

Другой сложностью является сам подход к выбору темы. С одной стороны, необходимо ориентироваться на заявленную в анонимном списке тему, а не на фамилию и статус методического руководителя. В данном случае студент действительно будет все делать самостоятельно, быстрее сориентируется в теме исследования, приобретет опыт, предполагающий непрямые сомнения, терзания и ошибки. С другой стороны, зная будущего руководителя, студент может получить возможность оказаться в команде его единомышленников и совместно обсуждать проблему. Можно посоветовать и такой вариант для любознательных студентов: ориентация на встречающиеся в названии темы незнакомые слова, что подтолкнет их к освоению новых областей знания.

Существует пять основных условий определения и выбора темы ВКР:

1. Учет актуальности сложившейся в теории и практике потребности в разработке данной проблемы, в том числе для региона, отрасли, учреждения.
2. Учет практического опыта студента, его характера, личностных, профессиональных и научных качеств и возможностей.
3. Учет посильности темы для выпускника, ее доступности и выполнимости исследования в строго отведенные временные рамки.
4. Практическая полезность темы для учебного заведения и работодателя.
5. Актуальность темы и ее способность влиять на будущую профессиональную деятельность выпускника.

Поиск материала по теме работы, его критический анализ.

Сбор и анализ литературных данных по теме ВКР, написание черновика обзора имеющихся источников по теме. Черновик должен быть основательный по объему и списку анализируемых источников и содержать обоснование выбора *стратегии* предстоящего исследования, включающей выбор *темы*, определение степени ее *актуальности*, выявление и обсуждение *противоречий* в точках зрения различных авторов по существу изучаемого вопроса, формулировку *проблемы*, постановку *цели исследования*.

Планирование деятельности по написанию дипломной работы.

В качестве алгоритма студентам можно предложить следующий вариант плана деятельности:

1. Четко обозначьте общую цель вашей работы (сравнить и сопоставить два явления, показать причины и следствия явления, определить и проанализировать конкретный аспект проблемы, представить точки зрения, подходы к решению проблемы, привести доказательства и сделать вывод, описать проблему и предложить ее решение и пр.).
Выбрав конечную цель, вы не только сможете определить направления вашей темы, но и создадите логическую структуру вашей работы.
2. Начиная сбор материалов по теме исследования. Это могут быть наблюдения, опросы, статистика, описание опыта, фотографии, схемы и пр. А также личные размышления в зависимости от характера вашей работы.
3. Начиная структурирование собранных материалов в логике основной идеи работы.
4. Составьте план исследования, т.е. обдуманый порядок действий для достижения поставленной цели.

Планы бывают нескольких типов: вопросный, назывной, тезисный, план – опорная схема (табл. 2).

Таблица 2

Типы планов исследовательских работ

Тип плана	Характеристика данного типа
Вопросный план	Записывается в форме вопросов к содержанию исследования; каждому информативному центру текста соответствует один вопрос. При составлении желательно использовать вопросительные слова
Тезисный план	План из тезисов. Тезис – это кратко сформулированное основное положение
План – опорная схема	Состоит из опор – слов и отрывков предложений, несущих наибольшую смысловую нагрузку. По опорам можно легко восстановить текст выступления или доклада. Выбор опор может зависеть от особенностей памяти пишущего, его целей и задач

Кроме того, план может быть развернутым и сжатым.

Развернутый план реализуется в разбивке текста на композиционные блоки: введение, основная часть, заключение.

Введение – это формулирование проблемы исследования, изложение необходимых исходных данных о проблеме, объекте и предмете исследования, его задачах, авторской оценке путей их решения.

Основная часть посвящена раскрытию, детализации, доказательству основных положений работы. Вначале дается информация обзорного характера, затем – новая информация. Приводятся и объясняются сведения о результатах исследования.

Заключение (выводы) – это итоговое изложение основного содержания работы, а также краткая формулировка главных выводов.

План свернутого (сжатого) содержания представлен заглавием работы, аннотацией и оглавлением.

Как правило, для написания ВКР потребуется не более трех уровней плана. В случае необходимости можно подумать об объединении пунктов. Затем необходимо расположить параграфы, пункты и подпункты таким образом, чтобы изложить основную мысль дипломной работы.

Важно убедиться, что созданный план является внутренне последовательным и лаконичным.

Самостоятельность решения исследовательской задачи.

Работа студентов над ВКР – самостоятельный поиск новых знаний. При решении исследовательской задачи студент сталкивается с проблемой: у задачи нет готовых решений и их алгоритмов, и ему предстоит

самостоятельно найти решение. Таким образом, сущность исследования заключается в самостоятельной поисковой деятельности студентов (практической или теоретической). А деятельность преподавателя – в подборе заданий управления деятельностью обучаемых.

Большинство ученых считают, что студенты обладают различным потенциалом для решения исследовательских задач, в том числе при работе над ВКР. Около 10% студентов могут обладать достаточно высоким исследовательским потенциалом. Им можно предлагать задания на самостоятельное выполнение целостных исследований. В этих заданиях студент должен сам выделить проблему и выполнить весь цикл ее исследования. Возможен вариант, когда преподаватель ставит общую проблему, обучающиеся выявляют частные проблемы, необходимые для решения общей, и исследуют их. Студентам, исследовательских способностей которых недостаточно для выполнения целостного учебного исследования, целесообразно предлагать задания, выполняемые совместно с преподавателем, постепенно увеличивая степень самостоятельности студентов в проведении исследования.

Повышение самостоятельности студентов связано также с переходом от коллективных форм работы к индивидуальным, изменением стиля руководства преподавателя деятельностью студентов от управления до консультирования. Предлагаем возможные технологии организации исследовательской деятельности соответствующего уровня самостоятельности (табл. 3).

Таблица 3

Уровни самостоятельности студентов при выполнении ВКР

<i>1-й уровень</i>
Студент осознает сформулированную проблему, следит за последовательностью действий и контролирует степень убедительности решения проблемы. Основная цель работы со студентами этого уровня состоит в их знакомстве с логикой поиска решения. Организационной формой может выступать эвристическая беседа преподавателя со студентом
<i>2-й уровень</i>
На данном уровне осуществляется поэлементная подготовка обучающихся к самостоятельной постановке проблем и их решению. Технология может быть реализована посредством организации самостоятельной деятельности студентов
<i>3-й уровень</i>
Обучающийся самостоятельно выполняет исследование. Одним из наиболее популярных средств организации целостного учебного исследования является выполнение обучающимися исследовательских проектов. На данном уровне формируется научное мышление обучающихся, овладение ими методами исследовательского познания

Применение комплекса методов и приемов учебного исследования.

Важно определить, какими методами будет пользоваться исследователь в своей работе.

Методы исследования – способы познания объективной реальности, способ достижения поставленной цели и получения необходимой информации об изучаемом предмете. Выбор методов исследования определяется характером выполняемой ВКР (дипломная работа, ди-

пломный проект) и специальностью выпускника. Главное, чтобы они были разнообразными и соответствовали целям и задачам ВКР, а также выбранным критериям и показателям. Можно рекомендовать следующие дополняющие друг друга методы исследования.

Метод сравнения представляет процесс выявления признаков сходства и различия в исследуемом объекте, позволяющих выяснить динамику его изменений, раскрыть какие-то тенденции и закономерности.

Лонгитюдный метод применяется в целях многократного обследования одного и того же объекта, что позволяет определить изменчивость различных этапов его развития.

Методы анализа и синтеза позволят составить из различного рода данных целостную картину процесса формирования какого-либо явления, процесса и выявить присущие им закономерности, тенденции, взаимосвязи.

Метод абстрагирования используется в случае, если необходимо выявить типические связи и отношения, отвлекаясь от всего многообразия частных, характеризующих процесс или явление.

Метод обобщения позволяет раскрыть характерные черты, особенности и сущность исследуемого процесса, выделить закономерности, сформулировать выводы.

Моделирование как метод научного познания может применяться как средство описания, объяснения и прогнозирования какого-либо процесса или явления.

Метод наблюдения состоит в систематическом и целенаправленном восприятии разнообразных процессов или явлений.

Метод анализа продуктов деятельности заключается в изучении результатов какой-либо деятельности или процессов. По качеству продуктов деятельности можно сделать заключение об уровне произошедшего изменения, проследить динамику и тенденции его дальнейшего развития.

Метод тестирования как стандартная методика измерения предназначается для диагностики различных показателей, уровней и т.п.

Метод анкетирования относится к опосредованным, письменным методам исследования и может быть использован как методическое средство для получения первичной информации на основе вербальной коммуникации.

Опросные методы применяются в исследовании для получения первичной информации об объективных или субъективных фактах процесса или явления.

Метод математической статистики позволяет сгруппировать полученные эмпирические данные, выделить скрытые факты, обнаружить наличие и характер статистических связей. Математическая обработка данных обеспечивает доказательность (репрезентативность) исследования.

Проведение экспериментальной работы.

Практика показывает, что лишь в ходе правильно спланированного эксперимента результат или подтверждает, или опровергает гипотезу, развивая тем самым наше знание о характере взаимосвязи условий, предмета и объекта исследования.

Используя помощь научного руководителя, студент должен определить общую цель эксперимента, подобрать конкретные методики и обозначить ценность исследования.

При подборе методик экспериментального исследования следует руководствоваться следующими правилами:

1. Эксперимент — это всегда сознательно планируемая, ненаправленная, специально орга-

низованная и управляемая деятельность, осуществляемая с прогнозируемым результатом.

2. Проведение эксперимента всегда предполагает диагностирование исходного состояния, промежуточных изменений и конечного результата изменения объекта исследования, возникающих под влиянием изменения предмета. Такое диагностирование становится возможным, если будут разработаны показатели (качество, уровень, степень развития и т.п.), состояние которых требуется периодически измерять в ходе эксперимента, а также определены параметры (область изменения) этих показателей.
3. Методика эксперимента должна быть валидной, надежной и апробированной. Должен быть обозначен ее источник (если методика не общеизвестна).
4. В случае, если работа посвящена апробации новой (авторской) или малоиспользуемой методики, параллельно должны быть использованы более надежные и апробированные методы.
5. Количество методик обычно определяется степенью сложности их использования и обработки результатов, а также количеством испытуемых.
6. Экспериментальная деятельность всегда является инновационной и внедренческой, так как связана с внедрением в практику специально используемых новых средств, обеспечивающих развитие предмета и объекта исследования в новых условиях.

Формулировка логически обоснованных выводов, предположений, рекомендаций по внедрению полученных результатов в практику.

Каждый этап работы важно завершать краткими выводами, в которых подчеркивается *широта и глубина (объем), научная и практическая (прикладная) значимость* проведенного исследования, а также *перспективы* дальнейшего развития работы. В дальнейшем выводы глав будут составлять основу для написания заключения по работе.

Заключение ВКР (3–5 страниц) подводит итог проделанному исследованию в той или иной области, т.е. является его логическим завершением с краткими и емкими выводами. Для его оформления нужно воспользоваться выводами, которые были сделаны в конце литературного обзора (гл. 1), теоретической (исследовательской) части (гл. 2) и экспериментальной части (гл. 3). Эти выводы желательно перефразировать и расположить в логической последовательности от теории к практике, т.е. краткие, но емкие теоретические выводы; выводы по практической (аналитической) главе дипломной; предложения по совершенствованию предмета исследования.

Если во введении студенты описывали проблему и перечисляли пути ее решения (конкретные задачи), то в заключении формулируются ответы на эти задачи. Можно посоветовать студентам такую памятку:

1. Начинайте писать заключение дипломной работы со вступительного слова! Это 3–5 небольших

предложений по теоретической части. А уже потом излагайте выводы и предложения. Вступительное слово – обязательная составляющая любого раздела дипломной работы, и заключение не представляет исключения.

- Любая научная работа должна быть написана научным стилем изложения, поэтому используйте выражения с местоимениями «мы считаем», «нами предложено» и т.д.
- Заканчивать заключение необходимо кратким общим выводом.

Защита ВКР.

Доклад к дипломной работе – это речь для защиты выпускной квалификационной работы объемом 3–4 листа машинописного текста (плюс раздаточные материалы, презентация), содержащая в себе краткое изложение дипломной работы и основные выводы по исследованию. Речь необходимо не зачитывать, а произносить (5–7 минут), держаться при этом уверенно. Важность грамотного написания доклада к дипломной работе нельзя переоценить, поскольку аттестационная комиссия обращает внимание прежде всего на то, насколько грамотно и полно студент способен защитить (отстоять) свою выпускную квалификационную работу.

Содержание доклада к защите дипломной работы должно содержать:

- Актуальность темы дипломной работы (не более 2–3 предложений).
- Характеристику объекта, предмета исследования, перечень использованных в работе методов, описание поставленных целей и задач.
- Краткий последовательный рассказ о том, как решались поставленные задачи и какие выводы были сделаны. Необходимо представить краткое изложение каждой главы ВКР и полученные по ним выводы.
- Предложения и рекомендации по совершенствованию и оптимизации объекта и предмета исследования.

Трудности преподавателя – руководителя ВКР

Сложности при использовании научного аппарата исследования.

Исследовательская работа начинается с выбора *объектной области* исследования. Выбор объектной области определяется такими факторами, как ее значимость, новизна, наличие нерешенных проблем.

Объектная область – это сфера науки и практики, в которой находится объект исследования, определение проблемных зон и ситуаций, которые требуют описания, анализа и разрешения.

Объект исследования – это носитель проблемы, на который направлена исследовательская деятельность, фрагмент, часть реальности, на которую направлен научный поиск, формулируемый четко и кратко.

Предмет исследования – это конкретная часть объекта, внутри которой ведется поиск (явления, отдельные их стороны, некоторые аспекты и т.д.), и тот аспект проблемы, исследуя который, мы познаем целостный объект, выделяя его главные, наиболее существенные признаки.

Необходимо подчеркнуть, что объект и предмет исследования, так же как и его цели и задачи, зависят не только от выбранной темы, но и от замысла исследователя. Причем первичным является объект исследования (более широкое понятие), вторичным – предмет исследования, в котором выделяется определенное свойство объекта исследования.

Организация экспериментальной деятельности.

Работа над ВКР обычно предполагает и наличие определенного экспериментального исследования. Оно заключается в том, что исследователь осуществляет манипуляцию независимой переменной и наблюдает эффект, производимый этими действиями на зависимую переменную. При этом результат любого изменяющего действия в эксперименте *ограничивается рамками объекта исследования.*

Для гуманитарных работ, в которых исследованию часто подвергаются произведения, существует исключение: экспериментальная часть работы может носить другое название, например, аналитической части, в которой описывается ход анализа литературных произведений (художественных произведений, документальных информационных материалов, аудио- и видеоинформации, музыкальных произведений и др.) и обсуждаются полученные при этом результаты, связанные с доказательством выдвинутой гипотезы.

Используя помощь научного руководителя студент должен определить общую цель эксперимента, подобрать конкретные методики и обозначить ценность исследования.

Учеными выделяются следующие виды экспериментов (табл. 4).

Таблица 4

Виды экспериментов

Вид эксперимента	Характеристика вида эксперимента
Констатирующий	Связан с диагностикой состояния зависимой переменной; обычно проводят в начале исследований для того, чтобы зафиксировать исходный уровень показателей исследуемой системы
Формирующий	Связан с плановым изменением независимой переменной и отслеживанием последующего изменения зависимой переменной
Контрольный	Это дополнительное испытание, тестирование, проверка, которое выполняется для окончательного подтверждения достоверности всех предыдущих экспериментов или постановки их под сомнение

Содержание отзыва руководителя на дипломную работу.

Структура отзыва руководителя на дипломную работу включает в себя краткий вывод в целом по работе, оценку актуальности темы, краткое описание направленности исследования, после чего следует оценка содержательной части диплома. *Отзыв на диплом* должен завершаться кратким выводом.

Отзыв на дипломную работу должен содержать в своем заголовке ФИО автора и тему диплома. Краткий вывод (положительный), с которого начинается *отзыв на диплом*, должен содержать общую оценку дипломной работы по содержанию, объему и другим нормативным требованиям по специальности автора. Оценка актуальности темы включает в себя мнение автора отзыва о том, насколько данная тема востребована сегодня, а также ее роль в рамках сферы исследования. Краткое описание направленности исследования может быть

сформулировано в виде описания самой сущности изучаемого явления, категории или объекта исследования либо в форме оценки важности проблематики дипломной работы.

Отзыв на дипломную работу имеет своей основной целью оценить содержание диплома, поэтому данная часть должна занимать наибольший объем в рамках отзыва. Желательно производить оценку в соответствии с главами дипломной работы. После чего необходимо завершить отзыв на ВКР выводом, однозначно указывая на ценность проведенного исследования.

Составление индивидуального плана подготовки и выполнения дипломной работы.

Завершение формулировки задач предстоящего исследования позволит правильно *спланировать* его *этапы* – составные части исследовательской деятельности (табл. 5).

Таблица 5

Типовая структура исследовательской деятельности

Название этапа	Характеристика этапа	Основные действия-операции
1. Работа с литературой	Задачи, связанные с изучением теории и практики вопроса по теме предстоящего исследования	Разработка логики и уточнение научного аппарата исследования (противоречия, проблемы, цели, предмет, объект исследования, гипотеза, задачи) на основе анализа литературных данных
2. Разработка теоретического обоснования темы исследования	Задачи, связанные с <i>созиданием новых теорий, идей, учений</i> , преобразованием <i>предмета</i> исследования, подготовкой эксперимента, анализа произведения и т.д.	Разработка новых научных подходов к решению выявленной проблемы предстоящего исследования. Выявление путей, средств и условий преобразования предмета исследования. Обоснование выбора методов исследования, описание способа доказательства или опровержения достоверности выдвинутой гипотезы. Разработка новых моделей, программы эксперимента и экспериментальной базы
3. Проведение эксперимента	Задачи, связанные с проведением <i>эксперимента</i> и доказательством <i>гипотезы</i>	Получение результатов эксперимента, их анализ и оценка адекватности выводов
4. Обобщение теории и практики по теме проведенного исследования	Задачи, связанные с разработкой <i>рекомендательных материалов</i> на основе результатов исследования, обобщением полученных научных и практических результатов	Написание рекомендательных материалов. Формулирование общих выводов по работе, включающих оценку актуальности, новизны, научного и практического значения, перспектив дальнейшего развития исследования

Трудности администрации колледжа при организации выполнения выпускной квалификационной работы

Определение тематики с учетом ФГОС СПО по специальности, творческих или научных интересов выпускника.

Тема во многом определяет содержание выпускной квалификационной работы. Она должна представлять собой лаконичное и четкое ограничение аспектов исследуемой области. Выбор темы осуществляется исходя из интереса студента к изучаемой проблеме, возможности получения конкретных практических данных, а также наличия специаль-

ной научной литературы. Другими словами, тема – это содержание дипломной работы, заключенное в одной фразе.

Важность этого этапа работы над ВКР состоит в том, что от степени удачности выбора темы в значительной степени зависит возможность успеха работы в целом. Если тема выбрана неудачно, то длительная работа студента обречена на неудачу. Это связано с тем, что существуют темы, по которым можно получить в обозримом будущем новый познавательный результат, а есть и такие, где в ближайшее время это сделать трудно (например, из-за отсутствия методик для ее изуче-

ния). Иначе говоря, в науке не все, что кажется интересным, можно продуктивно изучать.

Обычно темы исследований для ВКР предлагаются студентам в виде соответствующих рекомендательных списков. Кроме того, студент может сам предложить свою тему исследования, и по согласованию с научным руководителем она может быть утверждена. Темы ВКР должны доводиться до сведения студентов в начале последнего года обучения, но не позднее чем за полгода до начала итоговой аттестации.

Тематика должна соответствовать программам курсов учебных дисциплин и профессиональных модулей. При ее составлении целесообразно учитывать научные направления и возможность обеспечения студентов квалифицированным научным руководством. Желательно добиваться того, чтобы темы обладали актуальностью, новизной, практической и теоретической значимостью.

Выбор темы могут облегчить консультации преподавателей, организация выставок литературы по специальности и пр.

Планирование работы педагогического коллектива по выполнению дипломных работ.

Предлагаем примерный перечень пунктов плана организации работы педагогического коллектива по выполнению студентами дипломных работ.

1. Разработка тематики ВКР членами цикловых методических комиссий и утверждение их на заседаниях ЦМК.
2. Распределение тем ВКР.
3. Методический совет «Итоговая государственная аттестация».
4. Назначение научных (методических) руководителей ВКР.
5. Организация факультативных занятий для студентов «Методика исследовательской работы» (если данная учебная дисциплина не включена в вариативную часть учебного плана по специальности).
6. Организация занятий Школы руководителей ВКР.
7. Разработка и утверждение календарного плана выполнения ВКР.
8. Контроль прохождения календарного плана выполнения ВКР.
9. Корректировка дипломных работ.
10. Разработка критериев и показателей, процедуры оценки ВКР.
11. Предзащита ВКР.
12. Рецензирование работы внешним рецензентом.
13. Подготовка отзыва руководителя о дипломной работе.
14. Защита дипломной работы.

Организация рецензирования и оформления отзывов на дипломные работы.

Структурно рецензия на дипломную работу включает в себя вводную часть, основную часть и заключение. Вводная часть рецензии начинается с указания

данных об авторе и теме ВКР, описания ее актуальности.

Основная часть, которая посвящена разбору отдельных элементов ВКР, выявлению ее достоинств и недостатков, занимает большую часть рецензии.

Заключение — самая короткая часть. Заключение рецензии содержит только вывод по диплому: допущен или нет к защите и рекомендуемую отметку. Заключительная часть рецензии на ВКР завершается заверенной подписью рецензента.

Выбор критериев оценки дипломных работ.

Выпускная квалификационная работа, представленная ГЭК, оценивается по пятибалльной системе.

Оценка «отлично» выставляется в случаях, когда ВКР:

- носит исследовательский характер, содержит грамотно изложенные теоретические положения, глубокий финансовый анализ, критический разбор практического опыта по исследуемой проблеме, характеризуется логичным, последовательным изложением материала с соответствующими выводами и обоснованными предложениями;
- имеет положительные отзывы руководителя дипломной работы и рецензента;
- при защите работы студент показывает глубокое знание вопросов темы, свободно оперирует данными исследования, во время доклада использует иллюстративный (таблицы, схемы, графики и т.п.) или раздаточный материал, легко отвечает на поставленные вопросы.

Оценка «хорошо» выставляется в случаях, когда ВКР:

- носит исследовательский характер, содержит грамотно изложенные теоретические положения, подробный финансовый анализ, критический разбор практического опыта по исследуемой проблеме, характеризуется последовательным изложением материала с соответствующими выводами, но не вполне обоснованными предложениями;
- имеет положительные отзывы руководителя дипломной работы и рецензента;
- при защите работы студент показывает знание вопросов темы, оперирует данными исследования, во время доклада использует иллюстративный (таблицы, схемы, графики и т.п.) или раздаточный материал, без особых затруднений отвечает на поставленные вопросы.

Оценка «удовлетворительно» выставляется в случаях, когда ВКР:

- носит исследовательский характер, содержит грамотно изложенные теоретические положения, базируется на практическом материале, но отличается поверхностным анализом практического опыта по исследуемой проблеме, характеризуется непоследовательным изложением материала и необоснованными предложениями;

- в отзывах руководителя дипломной работы и рецензента имеются замечания по содержанию работы и методам исследования;
- при защите работы студент проявляет неуверенность, показывает слабое знание вопросов темы, не дает полного, аргументированного ответа на заданные вопросы, иллюстративный материал подготовлен некачественно.

Оценка «неудовлетворительно» выставляется в случаях, когда ВКР:

- не носит исследовательского характера, не содержит анализа практического опыта по исследуемой проблеме, характеризуется непоследовательным изложением материала, не имеет выводов либо они носят декларативный характер;
- в отзывах руководителя дипломной работы и рецензента имеются критические замечания;
- при защите работы студент затрудняется отвечать на поставленные вопросы по теме, не знает теории вопроса, при ответе допускает существенные ошибки, иллюстративный материал к защите не подготовлен.

Студенту, получившему оценку «неудовлетворительно» при защите выпускной квалификационной работы:

- выдается справка об обучении установленного образца, которая обменивается на диплом в соответствии с решением ГАК после успешной защиты ВКР;
- предоставляется право на повторную защиту, но не ранее чем через год;
- при повторной защите ГАК может признать целесообразным защиту студентом той же ВКР либо вынести решение о закреплении за ним нового задания.

Литература

1. *Борикова Л.В.* Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2010.
2. *Пастухова И.П., Тарасова Н.В.* Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учеб.-метод. пособие для студентов сред. проф. учеб. заведений. М.: Академия, 2011.

ПЕРСПЕКТИВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Шабанова
(Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова)

В настоящий момент система высшего профессионального образования находится в переходном периоде от уже сложившейся системы подготовки специалистов к подготовке бакалавров и магистров. Этот переход – ответ на изменившиеся политические и экономические условия жизни нашего общества.

Современное содержание непрерывного профессионального образования соотносится с приоритетной задачей культивирования творческой активности и становления студента как субъекта развития собственной деятельности. Новый акцент в рассмотрении высшего профессионального образования требует изменения его содержания и способов организации образовательного процесса, в основе которого лежит компетентностный подход. Необходимость подготовки выпускников, обладающих сформированными общекультурными и профессиональными компетенциями, предъявляет новые требования к используемым педагогическим методикам.

Многочисленные проблемы, с которыми столкнулись преподаватели при организации учебного процесса в последние годы, связаны не только с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Нельзя не учитывать изменений в личностных каче-

ствах и способностях студентов. Студенты с трудом усваивают лекционный материал в больших объемах; не случайно по современным требованиям количество лекционных часов не должно превышать 1/3 от времени, выделяемого для изучения конкретной дисциплины. Они сталкиваются с трудностями в самоорганизации учебной деятельности, предпочитая оставаться ее объектами, а не субъектами; не привыкли формулировать цель своей деятельности, фиксировать и выявлять затруднения, с которыми они сталкиваются в учебном процессе, не умеют осуществлять рефлексию при подведении итогов своей работы. Эти проблемы не позволяют подготовить конкурентоспособного специалиста.

Деятельностный подход к организации образовательного процесса на современном этапе развития образования позволяет способствовать формированию общекультурных и профессиональных компетенций у студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВПО.

Основы такого подхода были предложены немецким педагогом *Ф.А.В. Дистервегом*, способы реализации деятельностного подхода к обучению разработаны под руководством *В.В. Давыдова*.

В современной педагогике эти идеи получили свое развитие в образовательной системе «Школа 2000...».

Под руководством Л.Г. Петерсон был разработан системно-деятельностный подход к организации дошкольного и школьного образования. Организация образования на деятельностной основе признана приоритетным направлением новых образовательных стандартов, принятых для начальной школы.

Однако основные идеи деятельностного подхода не имеют возрастного ценза и могут быть продуктивно использованы в сфере профессионального образования.

Предлагаемый подход имеет систему дидактических положений, позволяющих выстроить образовательный процесс студентов на качественно новом уровне, включающем ряд принципов:

- **Активности**, заключающийся в том, что студент получает знания не из прослушанной им лекции, а сам приходит к открытию в результате разрешения проблемной ситуации. Так, новое знание рождается в процессе самостоятельной исследовательской деятельности студента под руководством преподавателя. Самостоятельное проведение исследования, повторяющего процесс открытия общепринятого факта, позволяет воспринимать полученную информацию на личностном уровне, что способствует успешному формированию его общекультурных и профессиональных компетенций.
- **Преимственности**, который означает сохранение единства между содержанием и методикой на каждом этапе обучения.
- **Профессиональной направленности** – последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; осуществление целенаправленного перехода от учебных заданий в процессе изучения дисциплины к профессиональной творческой деятельности различного рода во время обучения, а в последующем к квазипрофессиональной – выполнение проектов с моделированием элементов производственной деятельности.
- **Дифференцированности**, который заключается в реализации возможности освоения содержания дисциплины на уровне, максимально возможном для каждого студента на каждом этапе его развития, и обеспечения при этом усвоения социально безопасного минимума компетенций.
- **Комфортности** – обеспечивает учебный процесс, при котором сводится к минимуму количество стрессообразующих факторов, происходит реализация основ педагогики сотрудничества, приоритетное использование форм общения, построенных на диалоге.
- **Оптимизации** – предполагает предоставление студенту возможности самостоятельного выбора оптимального решения в процессе перебора различных вариантов.
- **Креативности** – направлен на обеспечение создания образовательной среды, в которой студенты имеют возможность приобрести опыт собственной активной творческой деятельности.

Отметим, что предполагаемая система дидактических принципов обеспечивает формирование системы знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями академической школы. Это позволяет формировать у студентов не только традиционную систему фундаментальных знаний, но и деятельностные способности, что соответствует современным целям образования.

При организации деятельностного обучения необходимо обратить особое внимание на формирование профессиональных компетенций студентов при выполнении самостоятельной работы как на аудиторных, так и внеаудиторных занятиях.

Каждый вид деятельности, будь то проблемная лекция, аудиторное занятие или самостоятельная работа, предполагает наличие проблемы, лично значимой для студента, которую он учится преодолевать.

Организованный таким образом учебный процесс осуществляется на основе следующих структурных компонентов:

- выделение цели деятельности;
- определение предмета деятельности;
- планирование своей деятельности;
- выбор средств деятельности;
- рефлексия деятельности.

Организуя самостоятельную работу студентов, преподаватель направляет и контролирует процесс добывания новых знаний, ставя перед обучающимися проблему осуществления творческого применения полученной информации. Роль преподавателя в данной ситуации несет в себе функции управления деятельностью студента.

Для наиболее эффективного обучения целесообразно разрабатывать задания для студентов, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Одновременно необходимо эффективно решать проблему вузовского обучения – проникновение основ фундаментальных наук в практические задания, вследствие чего студент усваивает методологию решения практических работ на базе знаний фундаментальных дисциплин. Данный подход повышает мотивацию студентов к дальнейшей профессиональной деятельности, так как они видят практический смысл в предложенных им заданиях, и это активизирует их к освоению выбранной профессии.

Таким образом, деятельностный подход к обучению имеет следующие преимущества:

- 1) студент находится в деятельностной позиции;
- 2) используется весь потенциал активности студента – от восприятия до принятия собственного решения при работе над заданием;
- 3) знания получаются и усваиваются в контексте решаемой профессиональной ситуации, что способствует развитию познавательной и профессиональной мотивации;
- 4) используется сочетание индивидуальных и коллективных форм работы со студентами, при ведущей роли коллективных, что дает возможность формирования у студентов коммуникативных компетенций;

- 5) студент учится использовать учебную информацию как средство деятельности, все более приобретающую черты профессиональной, что обеспечивает переход объективной информации в личностное знание, в профессиональные компетенции специалиста;
- 6) центральным звеном педагогического процесса становится развивающаяся творческая личность студента;
- 7) в деятельностном обучении решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов;
- 8) из объекта педагогических воздействий студент превращается в субъект, осуществляющий познавательную, профессиональную, социокультурную деятельность;
- 9) в деятельностном обучении возможно использование любых педагогических технологий – традиционных и новых.

Деятельностный подход ставит достаточно четкие цели формирования общекультурных компетентностей и деятельностных способностей студентов, что наиболее полно отвечает современным тенденциям развития

образования во всем мире. Деятельностный подход располагает теоретической концепцией, которая раскрывает методологические, педагогические, дидактические и психологические особенности основных его принципов. Универсальный характер деятельностного подхода позволяет осуществить преемственность традиционной академической школы и новых концепций образования деятельностной направленности.

Литература

1. *Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие. М.: АПКИПРО, 2003.
2. *Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В.* Формирование и диагностика организационно-рефлексивных общеучебных умений в образовательной системе «Школа 2000...»: метод. пособие. М.: АПК и ППРО: УМЦ «Школа 2000...», 2009.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mon.gov.ru> (дата обращения: 15.01.2013).

СИСТЕМНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Г.Е. Богданова, преподаватель
Стерлитамакского педагогического
колледжа (Республика Башкортостан)*

На современном этапе развития профессионального образования его концептуальным основанием выступает компетентностный подход, не только разрабатываемый в научных исследованиях, подтверждаемый рядом нормативных документов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений, но и находящийся на стадии практической реализации. Компетентностный подход ориентирован на достижение специалистом, в частности будущим учителем, целостного опыта решения жизненных и профессиональных проблем. Наряду с нравственно-гуманистическим потенциалом гуманитарные дисциплины обладают большой степенью обобщенности и универсальным отношением к окружающей действительности, позволяя познать ее как целостность, способствуя видению ситуации во взаимосвязи и единстве ее различных аспектов, приобретению опыта целостного, системного действия в профессиональной деятельности в процессе решения различных проблем.

Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в образовательном процессе педагогического колледжа стало ориентиром в организации содержания обучения гуманитарным дисциплинам. На первый план выдвигается проблема разработки

технологии системного структурирования учебного материала гуманитарных дисциплин, позволяющего будущему учителю актуализировать педагогическую деятельность. Сущность процесса структурирования учебного материала состоит в том, чтобы выявить систему смысловых связей между элементами дисциплины (ее части, раздела, темы, вопроса) и расположить учебный материал в последовательности, которая вытекает из этой системы связей. Изменение принципов организации образовательного процесса предполагает ориентацию освоения гуманитарных дисциплин на основные, фундаментальные отношения, существующие в данной предметной действительности, а затем развертывание учебного материала, придающего этим отношениям более конкретную форму.

Суть нашего подхода к структурированию учебного материала, разработанного в русле работ *В.В. Давыдова* (теория содержательного обобщения), *З.А. Решетовой* (концепция фундаментализации учебного материала), *Р.М. Асадуллиной* (одновременное решение принципа фундаментализации и профессионализации при системной организации знаний, определении его инварианта), состоит в выделении в названном материале определенного фундамента, каркаса знаний, раскры-

вающего содержание учебного предмета, его системную организацию. Системная логика структурирования учебного материала создает особую ориентировку в предметной области, позволяя осознать наличие внутренних структурных связей между объектами изучаемой действительности.

Формирование на занятиях по гуманитарным дисциплинам способов содержательного обобщения способствует проникновению в суть изучаемых явлений, субъектному их обогащению, осознанию наличия связей между изучаемыми объектами, глубокому усвоению материала, овладению будущим учителем способами его системного представления, умения видеть внутреннюю логику развития знаний. Суть состоит в том, чтобы в первую очередь знакомить студентов не с отдельными частными вопросами, а с наиболее общими положениями и законами, переходя после этого к рассмотрению конкретных вопросов как частных случаев общей закономерности.

Исходя из того, что необходимо с самого начала изучения гуманитарных дисциплин, в частности дисциплины «Основы философии», развивать в колледже широкую ориентацию на фундаментальные отношения, существующие в данной области предметной действительности, а затем разворачивать материал, придающий этим отношениям более конкретную форму, важно обнаружить базисную модель (*Ю.В. Сачков*) развития философских знаний [2].

За основу мы взяли философскую категорию, с которой начинается познание человеком окружающего мира и самого себя, обозначающую бесконечное развитие материальных и духовных предметов и состояний действительности – бытие. Фиксация в сознании студента исходной философской категории позволяет и дальше выстраивать структуру курса в соответствии с системной логикой, выявляя основные подсистемы (важнейшие формы или «слои» бытия), каждая из которых, являясь самостоятельной системой, в свою очередь состоит из подсистем, находящихся в сложной взаимосвязи между собой.

Постигая философию в этой логике, будущий учитель начинает понимать, что и процессы педагогической действительности находятся в бесчисленных внутренних отношениях как во времени, так и в пространстве, образуя множественные взаимосвязи с другими объектами. Подобный принцип позволит организовать изучение гуманитарных дисциплин в колледже не линейно-ступенчато, последовательно, по заранее заданной линии, а в соответствии со спиральным вариантом структурирования учебного материала (*Р.М. Асадуллин*). Учебный материал, оставляя в поле зрения студента основной предмет дисциплины, дается в развитии, в «снятом виде» сохраняя элементы учебной темы, разворачиваясь, дифференцируясь в соответствии с принципами содержательного обобщения [1].

Процесс структурирования учебного материала в курсе дисциплины «Основы философии» осуществляется следующим образом: на начальном этапе изучения вводится общее абстрактное представление фундамен-

тального понятия курса – «бытие», которое в дальнейшем конкретизируется изучением дисциплины в логике системного структурирования посредством установления взаимосвязей между его важнейшими компонентами: бытие природы, бытие общества, бытие человека, бытие идеального. Данные понятия мы называем базовыми, так как каждое из них представляет крупный блок учебного материала, который раскрывает внутреннюю сущность компонента бытия.

Дальнейшая конкретизация компонентов бытия происходит посредством установления взаимосвязей с более мелкими структурными единицами, рассмотрением их на конкретных примерах в соответствии с принципом вложения мелких структурных единиц в крупные. Конкретизация базовых понятий (бытие человека) происходит посредством формирования ключевых понятий (многомерность человека). Раскрытие сути ключевых понятий осуществляется через формирование частных (целостность человека).

Подобное структурирование учебного материала курса представляет собой сложную динамическую и иерархически соподчиненную систему фундаментальных, базовых, ключевых, частных понятий, построенную по принципу восхождения от абстрактного к конкретному. Восхождение от абстрактного (бытие человека) к конкретному (целостный человек) – использование содержательного обобщения как понятия базового уровня для последующего выведения других, более «частных», конкретных абстракций. В соответствии с построением учебного материала по данному принципу при изучении крупных базовых понятий курса становятся фундаментальными такие понятия, как бытие природы, бытие общества и т.д. Соответственно ключевые понятия курса становятся базовыми понятиями темы и т.д.

Выделенный фундамент, базисная модель развития философских знаний повторяется в течение всего курса как во введении, так и в каждом из разделов дисциплины «Основы философии», наполняясь содержанием от раздела к разделу, конкретизируясь и насыщаясь, при этом сохраняя свою структуру. Структурируя содержание учебного материала на основе движения мысли от общего к частному, преподаватель и студент осознают предмет обсуждения для познания нового.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности будущего учителя в колледже определяет системную логику структурирования содержания обучения гуманитарным дисциплинам. Структурирование содержания по спирали на основе использования теории содержательного обобщения, концепции единства фундаментализации и профессионализации рассматривается как средство освоения будущим учителем его будущей профессиональной деятельности в колледже.

Литература

1. *Асадуллин Р.М.* Человек в зеркале образования: монография. М.: Наука, 2013.
2. *Сачков Ю.В.* Научный подход: вопросы и развитие. М.: Едиториал УРСС, 2003.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ СТЕРЕОТИП ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ

*В.С. Шилова, профессор, доктор пед. наук,
Л.Н. Трикула, доцент, канд. пед. наук
(Белгородский государственный национальный
исследовательский университет)*

Социально-экологические проблемы требуют своего постоянного решения. Будучи нравственными, они вызывают необходимость дальнейшего воспитания человеческой личности, переориентации ее на разумное взаимодействие с окружающей природной средой, сохранение и восстановление природного потенциала для настоящих и будущих поколений. В связи с этим ученые особо подчеркивают необходимость обязательного специального базового экологического образования (И.Д. Зверев, Н.М. Мамедов, И.Т. Суравегина) [7; 8; 9].

К числу составляющих такого образования относится социально-экологическое, направленное на подготовку подрастающих поколений к нормативному взаимодействию со всеми элементами среды жизни и деятельности, формирование социально-экологической культуры. Необходимость в специальной разработке системы социально-экологического образования молодежи обусловлена потребностью общества в людях, способных устанавливать оптимальные отношения со средой с позиций упорядоченного и сознательного регулирования взаимодействия и поддержания восстановительных способностей природы и социумов, обеспечения культурных условий для их устойчивого развития. Практическая реализация социально-экологического образования молодых людей на всех ступенях будет способствовать в конечном счете переходу человечества к ноосфере (В.И. Вернадский), дальнейшему ее гармоничному и непрерывному развитию [11; 12].

В контексте изложенного наша задача – формировать социально-экологический стереотип поведения (СЭСП), бережного отношения к природе, когда во взаимодействии с ней учитываются ее законы, бережно и рационально используются природные ресурсы, человек стремится охранять и всячески содействовать ее восстановлению. Результат – идеал такого стереотипа – гармония во взаимоотношениях человечества и природы [1; 2; 10].

Ранее мы выделили два уровня рассмотрения СЭСП: социальный и личностный. На социальном уровне под социально-экологическим стереотипом поведения понимаются сложившиеся постоянные взаимоотношения общества и природы, которые проявляются в определенном поведении людей, каждого человека во взаимодействии с ней [13; 14; 15].

Напомним, что *социально-экологический стереотип бережного отношения к природе* определяется нами как постоянный тип взаимоотношений общества и природы на основе соответствующих знаний, проявляющихся в действиях людей по бережному, рациональному использованию ее ресурсов, в поступках, которые выражают сочувствие, уважение и понимание природы, на основе восприятия ее как субъекта – то есть виде-

ния в ней живого объекта, имеющего право на существование. Взаимодействие предполагает определенную структуру: цели и задачи; знания; действия, складывающиеся из мотивов, эмоций, операций в природе, и определенного результата во взаимодействии с ней [Там же].

На личностном уровне социально-экологический стереотип поведения школьников представляет собой сложное целостное образование, включающее мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный компоненты.

Первый компонент представлен мотивами поведения школьников в природной среде; второй – социально-экологическими знаниями, раскрывающими особенности взаимодействия с природой на глобальном, региональном и локальном уровнях; третий компонент отражает операционально-деятельностный аспект социально-экологических отношений, в которые включена личность [10; 14].

Раскроем названные компоненты. Так, мотивационный компонент включает совокупность мотивов, эмоций и целей. Сформированность этого компонента проявляется в соблюдении экологических норм, в стремлении к бережному отношению к природе, к жизни в согласии и гармонии с ней, в восприятии природы как субъекта, отнесении ее к сфере «человеческого», равного по самоценности, и взаимодействию с ней на основе сочувствия, доверия, благодарности, уважения, любви. Формирование мотивационного компонента будет способствовать сохранению оптимальных качеств среды жизни человека и человечества [3; 4; 6; 14].

Вторым компонентом исследуемого стереотипа выступает когнитивный, ядро которого составляют социально-экологические знания, т.е. знания о взаимоотношениях общества и природы. В нашем исследовании эти знания раскрываются с учетом краеведческого принципа и представлены знаниями: о связях живой и неживой природы; природных закономерностях; формах взаимодействия общества и природы; единстве, взаимосвязи человечества и окружающих его природных объектов; внутренних и внешних процессах, изменяющих лик Земли; влиянии человека на окружающую природу; необходимости охраны атмосферного воздуха, гидросферы, литосферы, биосферы и планеты в целом; мерах и способах охраны окружающей среды, разумном использовании природных ресурсов; правилах поведения в природе, посильном участии каждого в деле охраны природы; об эколого-географическом положении области, изменениях природы под влиянием хозяйственной деятельности человека, антропогенных изменениях геологической среды, воздушного бассейна, водных объектов, о воз-

действию человека на растительный и животный мир; о видах растений и животных, занесенных в Красную книгу и нуждающихся в охране, мероприятиях по охране природы [9; 10; 14].

Третий компонент социально-экологического стереотипа поведения обучающихся – операционально-деятельностный – включает социально-экологические умения и навыки, которые проявляются в социально-экологических поступках, действиях, социально-экологической деятельности в целом. В нашем исследовании поступки (действия) направлены на охрану, бережное отношение и ответственное взаимодействие с природой. Результаты нашего исследования убеждают в необходимости формирования у школьников умений оценивать и предвидеть последствия своих поступков в природе [1; 4; 5; 14].

Формирование каждого из компонентов социально-экологического стереотипа поведения будет способствовать становлению ответственного, бережного отношения к природной среде, содействовать ее сохранению и возобновлению для дальнейшего устойчивого развития общества.

Литература

1. *Голд Дж.* Психология и география. Основы поведенческой географии. М.: Прогресс, 1990.
2. *Грановская Р.М., Крижанская Ю.С.* Творчество в преодолении стереотипов. СПб: OMS, 1994.
3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
4. *Кикнадзе Д.А.* Потребности. Поведение. Воспитание. М.: Мысль, 1968.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
6. *Леонтьев В.Г.* Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск: НГПИ, 1987.
7. *Мамедов Н.М.* Культура, экология, образование. М., 1996.
8. *Отношение школьников к природе / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной.* М.: Педагогика, 1988.
9. *Суравегина И.Т.* Экология для учителя. М.: Изд. дом NOTABENE, 1999.
10. *Фридман Л.М.* Психология в современной школе. М.: ТЦ «Сфера», 2001.
11. *Шилова В.С.* Педагогические основы социально-экологического образования школьников. Белгород: Изд-во БелГУ, 2002 (2008; 2014).
12. *Шилова В.С.* Социально-экологическое образование школьников: теория и практика: монография. Белгород: Изд-во БелГУ, 1999.
13. *Шилова В.С., Трикула Л.Н.* К вопросу о социально-экологическом стереотипе поведения обучающихся // Среднее профессиональное образование. 2013. № 3.
14. *Шилова В.С., Трикула Л.Н.* Педагогические основы формирования социально-экологического стереотипа поведения школьников: монография. Белгород: Изд-во БелГУ, 2008.
15. *Шилова В.С., Трикула Л.Н.* Социально-экологический стереотип поведения учащихся как научная категория // Среднее профессиональное образование. 2011. № 4.

ГРАЖДАНСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВА ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

*В.В. Кочанова, директор
Колледжа сферы услуг № 10
(г. Москва)*

Комплексный, междисциплинарный характер заявленной проблемы, включающей в себя философские, культурологические, социологические, правовые вопросы, обуславливает обращение к широкому кругу источников, концепций и мнений специалистов, где первостепенное значение имеют труды классиков философской, социологической и правовой мысли: *М. Вебера, В. Зомбарта, И.А. Ильина, Б.А. Кистяковского*, в которых заложена традиция исследования правовой культуры и правового воспитания в тесной связи с сущностью самого молодого человека [5].

Институциональные аспекты функционирования в обществе нормативных образований исследовались *Д. Нортон, П. Бергером, Т. Лукманом, Дж. Бернартом и Л. Томпсоном*. Правовая культура и правовое воспитание в системе социальных институтов глубоко анализируется *Э. Бланкенбургом* [3].

Проблема распространения внеправовых социально-педагогических практик в связи с институциональными трансформациями современного российского общества, несоответствиями в системе институтов и деформализацией норм глубоко и всесторонне исследована *Ю.А. Агафоновым, Т.И. Заславской, А.Н. Олейником, В.В. Радаевым*. Различные аспекты правового воспитания подростков, его роль в регулировании общественных отношений, формы взаимодействия правовой культуры с другими факторами общественной жизни рассматривались в трудах *Е.В. Аграновской, Р.С. Байниязова, А.С. Гречина, С.Н. Кожевникова, Е.Н. Маркова, Д.А. Керимова, Е.Я. Соколова*.

Потребности исследования гражданской ответственности студентов колледжа обусловили обращение к методам и концепциям, которые позволили бы рассматривать данную проблему как подсистему право-

вого воспитания и шире – как социально-культурное явление. Среди таких исследований следует назвать работы *Т. Парсонса, П. Бурдые, Э. Гидденса*, содержащие идеи о структурировании социальных полей, характере социальных практик и их структурирующем воздействии на личность, а также идеи о динамике культурных процессов, хотя нельзя сказать, что эти исследования прямо посвящены развитию гражданской ответственности молодого человека. Разработанная их авторами методология может быть распространена на изучение сущности процесса развития гражданской ответственности студентов колледжа в процессе правового воспитания [9].

В последнее время появились работы, касающиеся проблем формирования правового сознания и правового воспитания, правового менталитета. Среди них можно назвать исследования *Ю.А. Ананьевой, Р.С. Байниязова, И.А. Крыгиной, Л.М. Павкина, В.Н. Синюкова*.

Проблемы правового воспитания обучающихся, формирования у них правовой культуры и правосознания нашли отражение в работах *О.А. Митрошенко* [7].

Анализ правовых составляющих процесса развития гражданской ответственности студентов колледжа в процессе правового воспитания представлен в работах *Р.Ф. Абдеева, Х. Сколимовски* [1; 10, с. 325–336].

Вместе с тем, несмотря на большое количество исследований и обилие подходов в объяснении сущности и содержания процесса развития гражданской ответственности студентов педагогического колледжа в ходе правового воспитания, можно констатировать, что они имеют фрагментарный характер. Сказанное позволяет утверждать, что проблема развития гражданской ответственности студентов колледжа в процессе правового воспитания на фоне явно недостаточного уровня теоретической и практической разработанности является весьма актуальной.

Гипотетически нетрудно себе представить, что эффективность, скорее целостность, педагогической работе по формированию и развитию гражданской ответственности студентов колледжа в процессе правового воспитания придаст понимание: а) ее сущности, включающей развертывание этапов, структурных элементов такой работы, связей между ними; б) специфики организации учебно-воспитательного процесса в колледже; в) конструирования и впоследствии реализации модели в целом, ее базовых компонентов (средства, критерии, факторы) и условий продуктивности процесса развития гражданской ответственности студентов колледжа в ходе правового воспитания.

Сущность гражданской ответственности студентов колледжа заключена в ее определении и представляет собой интегративное личностное образование, включающее в себя систему правовых знаний и способов поведения в учебно-профессиональных и жизненных ситуациях; сформированность оценочных суждений и эмоциональных отношений к явлениям гражданско-правовой действительности, действиям, поступкам; убеждения, мировоззренческие установки и гражданскую позицию личности; ориентированность действий

студента на гражданские и общественно одобряемые нормы; а также предусматривающее учет накопленного в процессе социализации нового социального опыта студентов и его освоение, определяющего уровень социальной и профессиональной активности обучающихся.

Сказанное дает основание отметить следующее:

- гражданская ответственность личности характеризуется как ее свойство, включающее в себя стремление и умение оценивать свое поведение с точки зрения пользы или вреда для общества, соизмерять свои поступки с требованиями общества, нормами, законами, соотносить потребности с реальными возможностями;
- гражданская ответственность – это разновидность социальной ответственности индивида, обладающая позитивными и внутренними свойствами по форме ее проявления и воздействия в социуме;
- уровень, характер и содержание нравственных, правовых, эстетических и иных знаний и навыков человека помогают ему осознать свои гражданские права и обязанности и определить свое место и роль в решении задач, стоящих перед обществом;
- гражданская ответственность есть результат формирования устойчивой гражданской активной позиции индивида в процессе воздействия внешнего социума (путем воспитания, убеждения), интерпретируемой как осознанное, добровольное и самостоятельное, без каких-либо принуждений извне, увеличение меры свободы и возложение личностью на себя большего круга обязанностей при сохранении или ограничении объема предоставляемых ей социумом прав в процессе жизнедеятельности;
- становление гражданской ответственности как качества личности определяется как субъективными усилиями, так и воздействием системы ценностей различных элементов социума; ценностных ориентаций общественных объединений, занимающих активную общественную позицию [6].

В качестве основных направлений воспитания гражданской ответственности можно выделить осознание и разумное использование своих прав и обязанностей; осознание долга и его адекватное использование; осознание ответственности за последствия своей деятельности и поведения.

Анализ сущности процесса правового воспитания позволяет говорить, что такое воспитание есть формирование уважительного отношения к закону, признания закона социальной ценностью, относящейся непосредственно к каждому индивиду; развитие чувства ответственности, непримиримости к произволу, коррупции. Общей целью правового воспитания является совершенствование правовой культуры и правосознания личности подростка, а основной задачей является привитие индивиду осознанного стремления к правомерному поведению.

Специфика организации учебно-воспитательного процесса и соответственно деятельность по правовому воспитанию студентов колледжа заключается в том, что: а) ведется целенаправленная работа по формированию у студентов индивидуальных практических знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения работ определенной сложности, по созданию образовательной среды, благоприятствующей мягкому вступлению личности в трудовую деятельность; б) учитываются относительно малые сроки обучения, вызывающие необходимость ускоренной адаптации и интеграции личности подростка в новую социокультурную среду; в) создаются условия активного присвоения социального опыта, культуры, за счет которых социализация студентов как будущих специалистов происходит более интенсивно, близости профессиональной среды, ведущие к развитию профессиональных и личностных качеств будущего специалиста.

При этом необходимо учитывать и те противоречия, которые характерны для студентов подростково-юношеского возраста. Они возникают между расцветом интеллектуальных и физических сил и жестким лимитом времени для удовлетворения возрастающих социальных потребностей в условиях среднего профессионального образования; между стремлением к самостоятельности и консервативными формами и методами подготовки специалиста; между желанием студентов участвовать в жизни группы, выполнять общественные поручения, включаться в разнообразные гражданско ориентированные виды деятельности и недостаточным социальным опытом, приобретенным в школьные годы.

Разрешению данных противоречий как раз и может способствовать специально организованная в образовательном пространстве колледжа деятельность по правовому воспитанию, направленная на развитие гражданской ответственности при условии учета социальных и педагогических факторов, обуславливающих ее направленность: создание и внедрение внутренних и региональных программ правового воспитания, создание условий для обеспечения интересов подростков на основе уважения их прав и свобод, ориентированность правовых знаний на социальную адаптацию обучающихся [2].

Базовым источником конструирования модели развития гражданской ответственности студентов колледжа в процессе правового воспитания (рис.) является социальный заказ общества на гармонизацию отношений субъектов как в образовательной организации (колледже), так и в социуме, создание условий для свободного саморазвития личности обучающихся, обеспечение высокого уровня их специальной и правовой подготовки.

Целевой компонент модели предполагает оптимизацию и гармонизацию правового взаимодействия обучающихся с социально-правовой средой, формирование и развитие личностно-профессиональных качеств будущих специалистов. Декомпозиция целевого компонента приводит к необходимости решения задач (задачно-целевой компонент модели) личностно-правового развития обучающихся, их успешной социализации,

включения в социально-правовые и профессиональные отношения, создания условий свободного социально значимого выбора будущего специалиста, готовности к дальнейшему профессиональному и правовому обучению.

Необходимым, но недостаточным средством решения задач формирования и развития гражданской ответственности в процессе правового воспитания студентов колледжа является реализация функций социально-правовой защиты, профессиональной адаптации выпускников, организации досуговой деятельности и других известных функций посредством индивидуальной и групповой форм воспитательной работы. Это способствует созданию особого воспитательно-правового пространства колледжа и учитывает использование его возможностей, различных социально-правовых институтов и самой личности в развитии ее потребностей и интересов, в реализации социальных способностей и построении социально значимых правовых отношений.

Функциональную достаточность модели придают факторы, стадии, средства и критерии правового воспитания. Содержательные критерии эффективности сформированности гражданской ответственности в процессе правового воспитания студентов колледжа (личностная направленность к будущей профессии, мотивационная активность, самостоятельность, стремление к творчеству, правовая культура, самоуправление и правовое самовоспитание) относительно независимы, но вместе с тем взаимосвязаны в духовном мире личности.

К содержательным критериям сформированности гражданской ответственности в процессе правового воспитания студентов колледжа относятся также видение личностью многообразия путей самоопределения в социокультурной и правовой среде региона, знание культурных традиций, особенности правосознания личности. Готовность будущего специалиста к самостоятельному разрешению различных личностных противоречий и проблемных ситуаций – один из критериев его правовой воспитанности.

Обобщая сказанное, можно выделить следующие критерии сформированности гражданской ответственности студентов колледжа в процессе правового воспитания.

Первым критерием является уровень правового саморазвития личности студента колледжа. Его суть в первую очередь проявляется в информированности обучающихся о сущности и важности понимания механизмов правового саморазвития. Он предполагает анализ этапов процесса наращивания личной мотивации к нравственно-правовому саморазвитию и содействию педагога в осуществлении такого саморазвития.

Второй критерий – ценностно-правовые ориентации студента – может быть определен в связи с открытием и признанием будущим специалистом важности социально-правовых ценностей. Важен сам вектор направленности личности будущего специалиста на свою профессию и соответственно содействие развитию у него необходимой мотивации для дальнейшего совершенствования в личностно-профессиональном



Рис. Модель развития гражданской ответственности студентов колледжа в процессе правового воспитания

и гражданско-воспитательном плане. Рассматриваемый критерий является базой для объективации гражданско-правового потенциала будущих специалистов.

Третий критерий характеризуется наличием у будущего специалиста определенных гражданско-коммуникативных способностей, умения создавать и «входить» в диалогические ситуации.

По направленности, способу и месту применения критерии сформированности гражданской ответственности студентов колледжа в процессе правового воспитания можно условно классифицировать по двум группам. Первая группа связана с выявлением результатов правового воспитания и саморазвития студентов по их внешнему проявлению. Вторая группа связана с процессами, которые трудно заметить педагогу: мотивами, убеждениями, личностными планами, ценност-

ными ориентациями. Для их диагностики можно использовать, в частности, сочинения на заданную тему (например, «Что важнее: право или мораль?», «Ответственность и правосознание», «Право как социальный регулятор», «Роль гражданского общества в современной России», «Право как социальная ценность», «Правосознание и правовая действительность», «Правовая культура как элемент цивилизации»). Эти задания ценны тем, что отражают гражданско-правовую позицию обучающихся.

Рассмотренная классификация критериев способна существенно упростить как анализ воспитательно-правовой практики колледжа, так и решение исследовательских задач, но оставляет открытым вопрос о показателях результата (результативности) правового воспитания как деятельности. Результатом правового воспитания, по мнению *В.И. Геницинского*, являются

устойчивые механизмы регулирования правовой активности [4]. Но какие? Внешние или внутренние? И те и другие? Для окружающих людей воспитанность вообще проявляется прежде всего во внешней реакции человека на социально-правовые требования, которые диктует ему определенная среда, в формах самопрезентации, в доминирующих поступках.

Аналогично к показателям результата правового воспитания можно отнести поведение (поступки, действия, личностные проявления), мотивы той или иной деятельности, систему отношений, ориентацию в окружающем социально-культурном контексте, правовую самооценку. Наблюдения за поведением и реакциями, способами самовыражения обучающихся проверяются в личных беседах и обязательно корректируются. Применяются и другие, в частности социометрические, методы выявления нравственно-правовой позиции студентов.

Только комплекс диагностических методов позволяет составить определенное представление о степени правосознания будущих специалистов, сформированности у них необходимых личностных качеств. Регистрация результатов диагностики может осуществляться в различных формах. Осторожно и корректно могут использоваться, как это уже было отмечено, количественные показатели, но при этом следует всегда помнить, что в основу оценки эффективности правовоспитательной работы в учреждениях СПО должна быть положена только общая ценностно-правовая направленность личности, а не какие-либо отдельные свойства или стороны правовоспитательного процесса.

Оценить уровень правового воспитания студента колледжа можно по *уровням правового «потенциала» или уровням правосознания личности*: уровень стихийного становления (или низкий уровень), уровень рефлексирования о личностно-профессиональном становлении в правовом пространстве (средний) и высокий уровень. Надо выявить начальный уровень тех представлений и чувств, «выражающих отношение подростков к действующему и желаемому праву», с которыми они приходят учиться в учреждения СПО. Это необходимо для того, чтобы точнее определить характер тех изменений, которые будут происходить с генезисом гражданской ответственности студентов в процессе их правового воспитания и обучения в образовательном пространстве колледжа.

Низкий уровень характеризуется как начальный. Коммуникативные способности в этот период выражены слабо, обучающиеся «закрыты» в оценках и суждениях, крайне скованны, и большинство из них не испытывает желания открыто размышлять о своих представлениях, взглядах или эмоциях по поводу проявлений права. Данные проявления свидетельствуют о том, что уровень их правосознания и правовой воспитанности находится на крайне низком уровне. Поэтому обучающиеся остро нуждаются в создании условий, которые могли бы способствовать более мягкому формированию у них «чувства права и законности». Им необходимо воспитательное содействие в понимании своего предназначения в том социально-правовом пространстве, которое их окружает.

Практические работники системы среднего профессионального образования отмечают, что низкий уровень гражданской ответственности наблюдается у подростков с элементами делинквентного поведения и нигилизма. Проявляются эти «элементы» в формах социального и правового (разновидность социального) нигилизма [7].

Средний уровень имеет место тогда, когда в правосознании личности будущего специалиста заметны некоторые сдвиги. Постепенно меняется отношение к социально-правовой действительности, заметны позитивные изменения в ценностно-правовых ориентациях, что открывает перспективы развития структуры правосознания [8] путем «переключения» (*С.Л. Рубинштейн*) одних ориентаций на другие, более значимые.

Для выявления данного уровня можно использовать специальный тест «Право как ценность». Достижение среднего уровня дает основание полагать, что созданные механизмы правового воспитания достаточно эффективны и имеется возможность для дальнейшего продвижения процесса становления правосознания и соответственно гражданской ответственности личности будущего специалиста.

Высокий уровень характеризуется тем, что обучающийся достаточно хорошо осведомлен в вопросах права, знает законы РФ и руководствуется ими в повседневной жизни, сознательно, ответственно относится к учебе, служебным и общественным обязанностям, всегда понимает и контролирует свои поступки, всегда готов и умеет отстаивать собственное мнение, активно участвует в общественной деятельности, пытается уловить правовой «дух общества» (*Г.В.Ф. Гегель*).

На этом уровне можно говорить об осознанном законоодобряющем и законопослушном поведении обучающихся, когда в соответствии со своим мотивационно-регулятивным характером и волевой направленностью правосознания требования, цели и ценности закона осознаются и воспринимаются обучающимся как безусловно необходимые и полезные как для него самого, так и для других людей и потому подлежащие реализации.

Одновременно в качестве основного мотива реализации юридических предписаний выступает осознание выгод и преимуществ законопослушного поведения по сравнению с негативными последствиями нарушения закона [8].

Рассмотренные критерии и уровни позволяют квалиметрически точно оценить степень саморазвития и уровень правовой воспитанности будущих специалистов, по которым следует фиксировать и анализировать сформированность гражданской ответственности студентов и качество воспитательной работы колледжа в целом.

Что касается условий (специально созданная воспитательно-правовая и социально-культурная среда колледжа, где разворачивается гражданское становление будущих специалистов), при которых развитие гражданской ответственности студентов колледжа в процессе правового воспитания будет протекать наиболее продуктивно (повышение законопослушности студентов, снижение уровня преступности в среде не-

совершеннолетних; обеспечение их заинтересованности в соблюдении действующих законов, развитии законотворческой деятельности; реализация правового потенциала подростков в области пропаганды российского законодательства; создание действующих детских, подростковых, молодежных объединений правовой направленности), то их можно сформулировать следующим образом:

1. Совершенствование взаимодействия учреждений профобразования с социально-правовыми институтами в целях обобщения и внедрения передового опыта формирования и развития гражданской ответственности студентов. Выстраивание конструктивного взаимодействия с социальными институтами города позволяет расширить воспитательно-правовое пространство образовательной организации, в которое включены будущие специалисты, путем использования воспитательного и правового (правосознание, правовая культура) потенциала социума, введения в процесс правового воспитания неизмеримо больших возможностей и средств социума, включая накопленный его социальными институтами инновационный опыт правового воспитания молодежи. Тем самым интенсифицируется процесс правового развития и саморазвития обучающихся.
2. Включение обучающихся в социально значимую правовую деятельность. Это условие непосредственно связано с первым и отражает тот факт, что именно в воспитательно значимой гражданско-правовой деятельности и в процессе рефлексирования по поводу своей роли, места и степени участия в этой деятельности проверяется, укрепляется и получает новый стимулирующий импульс потенциал личностно-правового развития.
3. Развитие конструктивных межличностных отношений среди студентов и педагогов, среди сверстников. Сюда же можно отнести и развитие субъективного гражданского опыта обучающихся.

На личность оказывает воздействие содержание информации и культурно-правовые ценности, но главным остается личностное общение, открытие «Другого» как личности и индивидуальности. Эволюция правосознания личности происходит в последовательном восхождении к открытости общения, в той «духовной реальности», которая объединяет гражданское общество. При этом личность активна, она не только реализуется в деятельности (*А.Н. Леонтьев*), но и понимает собственную значимость для общества, способна к поискам и выбору, рефлексии и к ответственности за свое поведение.

Таким образом, центральной мыслью данной статьи является то, что гражданская ответственность, будучи неотъемлемой частью системы правового воспитания студентов колледжа, сама является неким системным образованием, детерминированным характером профессиональной подготовки будущего специалиста, специально созданной воспитательно-правовой и социально-культурной средой колледжа, в которой сочетаются и эффективно взаимодействуют познавательная, оценочная (формирование ценностных представлений и идей, исходя из которых студент оценивает реальную социально-правовую действительность), право-моделирующая, регулятивная (осознание, определение и реализация субъектом в конкретных действиях сложившейся у него поведенческой позиции по отношению к требованиям действующей правовой системы) и регулирующая (проявляется в совершении правомерных поступков даже при отсутствии знаний о конкретных социально-правовых предписаниях) функции.

Литература

1. *Абдеев Р.Ф.* Философия информационной цивилизации. М.: ВЛАДОС, 1994.
2. *Афанасьева И.В., Куницына С.М.* Развитие ответственности студентов педагогических вузов: монография. М.: Экон-информ, 2013.
3. *Бланкенбург Э.* Правовая культура и шансы институционально-правовых инноваций // Социологические исследования. 1997. № 7.
4. *Геницинский В.И.* Педагогическая система и задача определения критериев эффективности ее функционирования. Проблемы активности студентов. Ростов н/Д: РГПУ, 1975.
5. *Кистяковский Б.А.* Социальные науки и право. Очерки по методологии социальных наук и общей теории права. М.: М. и С. Сабашниковы, 1916.
6. *Куницына С.М.* Опыт формирования ответственности у студентов // Вестник Московского государственного областного университета. 2010. № 1. Сер. «Педагогика».
7. *Митрошенков О.А.* Философия: учебник. М.: Гардарики, 2002.
8. *Протасов В.Н., Протасова Н.В.* Лекции по общей теории права и теории государства. М.: Изд. дом «Городец», 2010.
9. *Хасанова С.А.* Правовое воспитание и формирование правовой компетентности старших подростков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2007. № 3.
10. *Skolimowski H.* Philosophy of Technology as a Philosophy of Man. In: The History and Philosophy of Technology. Ed. G. Bugliarello, a. D.B. Doner. Chicago: University of Illinois Press, 1979.

ФОРМЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Г.Ш. Сытачева, аспирантка
Пермского государственного
гуманитарно-педагогического
университета

Одним из ведущих условий формирования и становления высококомпетентной личности будущего учителя в ситуации реформирования системы образования, модернизации ее структуры, содержания, технологий становится наличие инновационной развивающей среды в образовательном учреждении, в т.ч. и в педагогическом учебном заведении среднего профессионального образования [2; 3; 5; 9]. Инновационная развивающая среда есть качественное состояние профессионально-педагогической образовательной среды, имеющее очень высокий потенциал для развития; это совокупность вводимых в образовательном учреждении новшеств, среди которых осуществляется будущая профессиональная деятельность и образовательный процесс [1; 8].

В инновационной развивающей образовательной среде педагогического учреждения СПО присутствуют ниши, которые обладают следующими возможностями: определять новые подходы, содержание, технологии, обеспечивающие новое качество профессионального образования будущих учителей; обогащать знаниями об осваиваемых новшествах; обучаться новым способам педагогического воздействия на обучающихся; объединять преподавателей и студентов в коллектив единомышленников; обмениваться передовым педагогическим опытом и т. д. [2; 3; 4; 6].

Среда становится инновационной, если в ней созданы и функционируют специальные инновационные места – ниши, однако эффективным средством она становится тогда, когда в этой среде начинают генерироваться стихии (второй компонент среды), направленные на овладение инновациями, формирование необходимых отношений в соответствии с новыми для педагогического образовательного учреждения задачами. Стихиями можно управлять, генерируя одни и подавляя, приглушая, ослабляя другие.

Процесс подготовки инновационных ниш, генерирующих позитивные стихии, необходимые для обеспечения профессионального развития будущего учителя, предполагает *интерактивное взаимодействие* всех субъектов и компонентов образовательной среды.

Интерактивная основа обеспечивается за счет следующих *форм взаимодействия*: 1) сотворчества субъектов образовательного процесса; 2) использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе; 3) междисциплинарного взаимодействия [2; 5; 9].

Рассмотрим сущность каждой из форм интерактивного взаимодействия.

Одна из форм интерактивного взаимодействия – *сотворчество всех субъектов* образовательного процесса по линиям «преподаватель ↔ студент», «студент ↔ студент», «преподаватель ↔ преподаватель».

Одним из основных направлений развития современной системы образования становится субъект-субъектный характер педагогического процесса. Управление данным процессом в современных условиях модернизации сконцентрировано на взаимодействии, сотворчестве его участников. В контексте нашего исследования сотворчество представляется, с одной стороны, как плодотворное общение участников образовательного процесса с помощью коммуникативной деятельности (невербальные и вербальные стратегии); с другой стороны, сотворчество рассматривается как совместное преобразование учебного процесса, создающее благоприятные условия для профессионального и личностного развития субъектов образовательного процесса.

Вторая форма интерактивного взаимодействия в инновационной развивающей среде – опосредованная интеракция субъектов образовательного процесса *с использованием информационно-коммуникационных технологий*. В настоящее время применение информационно-коммуникационных технологий является критерием качества образования в конкретном педагогическом учебном заведении, его конкурентоспособности и конкурентоспособности его выпускников. Данная форма интерактивного взаимодействия должна пронизывать весь образовательный процесс в образовательном учреждении СПО, что требует разработки программ и курсов дисциплин, форм итоговой аттестации с учетом их компьютерной поддержки.

Использование потенциала информационно-коммуникационных технологий становится неотъемлемым условием создания инновационной развивающей среды учебного заведения СПО, позволяющей оптимизировать процесс формирования правовых компетенций будущих учителей.

Третья форма интерактивного взаимодействия обеспечивается за счет *междисциплинарного взаимодействия*, т.е. сопряжения дисциплин профессионального цикла по целям, компонентам содержания, приемам и средствам, традиционным и современным технологиям обучения и оценивания достижений обучающихся. Данная форма интеракции способствует систематизации знаний студентов, применению развитых умений на междисциплинарном уровне.

Интеграция дисциплин профессионального цикла по целям и компонентам содержания позволяет унифицировать программы специальных правовых дисциплин, ориентировать каждую дисциплину учебного плана на формирование профессиональных компетенций будущего учителя, достижение всестороннего развития его профессионально компетентной личности.

Форма междисциплинарной интеракции поддерживается также использованием ряда современных методов и приемов (круглый стол, групповая дискуссия, создание ментальных карт, таблиц синтеза, Venn-диаграмм и др.), требующих непосредственного контакта на разных уровнях взаимодействия (с преподавателем, между студентами), а также виртуального — с информационной средой (использование интернет-ресурсов и т.д.).

Хочется отметить, что разграничение данных форм (сотворчество субъектов; интеракция, опосредованная использованием ИКТ; междисциплинарная интеракция) носит условный характер, так как они взаимосвязаны и находятся в постоянном взаимодействии. Именно это взаимодействие отражает синергетический характер организации образовательного процесса в учебном заведении среднего профессионального образования.

Подготовлено и издано в рамках проекта 036-Ф Программы стратегического развития ПГПУ.

Литература

1. *Безукладников К.Э.* Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя в педагогическом вузе // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6.
2. *Безукладников К.Э.* Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.02. Н. Новгород: Нижегород. гос. лингв. ун-т, 2009.
3. *Безукладников К.Э.* Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.02. Н. Новгород, 2009.
4. *Безукладников К.Э., Жустеева Г.А.* Технологическое обеспечение компетентностного подхода в учебном процессе языкового вуза // Сибирский педагогический журнал. 2010 № 5.
5. *Безукладников К.Э., Новоселов М.Н.* Формирование лингвострановедческой компетенции полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя в профессионально ориентированном иноязычном пространстве // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12.
6. *Безукладников К.Э., Рубина Н.С.* Формирование лингводидактических компетенций в инновационной развивающей среде // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6.
7. *Калашикова Л.Я., Голобокова Г.И.* Дидактические свойства и функции ИКТ // Современные образовательные информационные технологии: сб. науч. ст. / ЗабГГПУ. Чита, 2004.
8. *Кассина Р.А.* Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Н. Новгород, 2006.
9. *Колесников А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э.* Современные образовательные технологии для будущего учителя // Alma mater (Вестник высшей школы). 2012. № 1.
10. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании. Кустанай, 1997.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*М.Ю. Карелина, профессор
Московского автомобильно-дорожного
государственного технического университета,
доктор пед. наук,
Т.Ю. Черепнина, зам. начальника
учебно-методического управления
Академии сферы социальных отношений
(г. Москва), канд. ист. наук*

Социальную и политическую значимость преподавателя хорошо понимали во все времена. Наиболее дальновидные и умные государственные деятели всегда стремились использовать учителя в своих политических целях. Например, *Юлий Цезарь* дал всем учителям Римской империи права гражданства. Прусский учитель, отмечал *О. Бисмарк*, разбил Францию в войне 1870 г., а американские политические деятели прямо говорили, что запуск первого спутника Земли обеспечен успехами прежде всего советской школы. В Японии уважение к учителю возведено в ранг культа.

Преподаватель учебного заведения среднего профессионального образования является системообразующим началом процесса обучения, носителем содержания образования и воспитания, организатором всей познавательной деятельности, уровень и качество которой зависит от уровня научно-методической и профессиональной подготовки преподавательского состава. Важное значение имеет также личность преподавателя, его педагогический и научный вес, личное обаяние, эрудиция и культура, жажда знаний, стремление к творчеству и т.д. При этом, на наш взгляд, культура обучения и воспитания сама по себе, без целенаправленной, систематической и комплексной работы невозможна. Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, — отмечал немецкий педагог *А. Дистервег*, — так и не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто сам не является развитым, воспитанным и образованным. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием [2; 3].

Следовательно, педагогическая деятельность (действия, воздействия педагога), педагогическое общение (климат и атмосфера труда преподавателя) и личность (ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы его труда) — это три стороны труда педагога, которые всегда взаимосвязаны, объединены едиными стратегическими задачами обучения и воспитания, вытекающими из социального заказа общества.

Важно отметить, что они не повторяют друг друга, ибо педагогическая деятельность включает в себя взаимообразное воздействие педагога и обучающегося. Педагогическое общение также предполагает их сопряженные действия. Достижение профессионализма (самого высокого уровня педагогической компетентности) в деятельности и в общении педагога при условии всестороннего развития его личности является основным условием дальнейшего

повышения эффективности преподавательской деятельности.

Путь педагога к профессионализму, по нашему мнению, проходит через несколько уровней компетентности, являющихся различными вершинами профессионализма. Переходы от одного уровня профессионализма к другому составляют этапы профессионализации преподавателя.

Определяют три типа педагогов по интенсивности развития педагогических способностей и овладению мастерством, с которыми мы согласны и использовали в своем исследовании.

1. К первому типу относятся педагоги, которые с первого года самостоятельной работы уверенно и быстро идут к овладению педагогическим мастерством. Их характеризует ярко выраженная педагогическая направленность — желание быть не просто преподавателем, а преподавателем-мастером. Для данного типа характерны нравственная и психологическая подготовленность к педагогическому труду, высокое чувство ответственности за его результаты.
2. Ко второму типу относятся педагоги, которые овладевают мастерством медленно, что связано с недостаточной требовательностью к себе, а также слабой теоретической и методической подготовленностью. Тормозом в овладении педагогическим мастерством могут являться некритическое отношение к собственному опыту, конфликтные взаимоотношения с коллективом.
3. Третий тип характеризуется неумением развивать свои способности. У преподавателей данного типа практически не было опыта работы с обучающимися до начала самостоятельной деятельности, они неважные организаторы, а также не подготовлены к работе в теоретическом отношении, а следовательно, у них отсутствует интерес к делу, бедный словарный запас, невыразительная речь, скованность в поведении.

Таким образом, исходные знания, навыки, умения, качества формируются у педагога в процессе его профессиональной деятельности и всей его жизни, предшествующей работе в учебном заведении. Профессиональные качества активно получают развитие только с началом его педагогической деятельности.

Современный молодой педагог должен как можно скорее влиться в процесс реализации компетентност-

ного подхода в профессиональном образовании, включиться в процесс модернизации образования [1]. Эта идея актуальна не только для высшей школы, но и для системы среднего профессионального образования.

Важной частью профессионального мастерства является высокий уровень образования, хотя только этого недостаточно, важен еще и опыт.

Зависимость между профессиональным мастерством и стажем неоднозначна, ибо одно не приводит автоматически к другому. Как показывает практика, прирост мастерства за счет стажа происходит лишь первые 5–7 лет, а затем, если педагог не повышает свою квалификацию, не учится, не работает над собой, стаж уже не играет никакой роли.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что главный возраст, когда педагог формируется как мастер, — это молодые годы.

Молодые педагоги в своем становлении проходят три этапа: адаптация, активное овладение профессиональным опытом, зрелость. При этом темпы перехода от одного этапа к другому различны. Мастерами начинающие педагоги становятся не одновременно. Важными причинами низких темпов овладения мастерством являются невысокая активность самого преподавателя, слабый уровень педагогической и методической подготовленности, недостаточно сформированные способности к педагогической деятельности, неблагоприятная обстановка в учебном заведении, а также недостаточная помощь со стороны более опытных коллег.

По нашему мнению, вершиной педагогического мастерства является педагогическое творчество. Педагогическое творчество в широком понимании — это обнаружение преподавателем вариативных нестандартных способов решения педагогических задач (данные способы известны и описаны, тем не менее преподаватель субъективно для себя их открывает). Педагогическое творчество в более узком понимании — новаторство. Прежде всего это создание новых оригинальных методов — либо отдельных находок, либо целостных подходов, меняющих привычный взгляд на явление, перестраивающих общественный опыт. Это особый тип нестандартного мышления, включающего прежде всего новый замысел, способы обнаружения задач проблемной реальности с последующим оригинальным их решением.

Развитие инициативы и творческого поиска в работе преподавателя приобретает особую актуальность, ибо повышение качества обучения, на наш взгляд, не может быть достигнуто за счет простого увеличения рабочего времени преподавателей и учебного времени обучающихся. Необходимы новые методы обучения, новые приемы развития творческой активности обучающихся, которые позволяют добиться высоких результатов. При этом политикой государства должна быть реальная материальная и нравственная поддержка творчески работающего педагога учебного заведения.

На наш взгляд, процесс совершенствования профессиональной педагогической деятельности преподавателей средних профессиональных учебных заведений имеет свои специфические особенности.

Во-первых, мероприятия по его совершенствованию органично входят в общую систему повышения квалификации преподавателей, и многие из них регламентируются в директивных документах как обязательные.

Во-вторых, данный процесс протекает в ходе непрерывной непосредственной практической деятельности преподавателей. Это, с одной стороны, ограничивает возможности из-за недостатка времени, а с другой — создает благоприятные предпосылки на основе постоянной педагогической практики.

В-третьих, процесс органично соединяет в себе два уровня реализации: деятельность руководства учебных заведений и кафедр по совершенствованию педагогической деятельности в целом и самосовершенствование преподавателей в своей области.

В-четвертых, специфическим результатом совершенствования профессиональной педагогической деятельности преподавателей учебных заведений среднего профессионального образования является повышение профессиональной квалификации, качества преподавательской деятельности, которое достигается за счет позитивных изменений в индивидуальной педагогической технике.

В-пятых, содержание и организация преподавательской деятельности педагога способствует педагогизации жизни образовательного учреждения в целом, гуманизации и демократизации отношений преподавателей с обучающимися.

Основными способами достижения преподавателями профессионализма в деятельности являются:

1. Курсы повышения и переподготовки преподавателей.
2. Самообразование преподавателя. Это упорная и систематическая работа по овладению психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками и их непрерывному совершенствованию.

Развитие мастерства преподавателя неразрывно связано с профессиональным и общим самосовершенствованием его личности, с развитием его способностей, разработкой и апробированием новых средств и приемов обучения, обобщением известного и приобретенного нового педагогического опыта, углублением психолого-педагогических знаний, навыков и умений.

Постоянное самосовершенствование необходимо для преподавателя, так как оно является фактором становления его как личности. Эффективность самостоятельной работы педагога может существенно повыситься, если на основе анализа его деятельности перед ним последовательно ставятся конкретные задачи по совершенствованию педагогического мастерства. Ибо само образование не представляет собой индивидуальную, изолированную от педагогического коллектива, «свободную» деятельность преподавателя. Он не может развиваться вне общения со своими коллегами, без их критики и помощи, без обмена педагогическим опытом.

В данных условиях важной функцией руководителя образовательного учреждения является создание в коллективе такой атмосферы, которая побуждала бы каждого преподавателя непрерывно повышать свои психолого-педагогические знания, совершенствовать педагогическое мастерство.

3. Деятельность кафедры по повышению уровня профессионализма преподавательской деятельности. Среди кафедральных мероприятий можно отметить следующие виды:

- ежегодные учебно-методические сборы преподавателей кафедры, которые могут проходить несколько дней;
- заседания кафедры с обсуждением на них важных вопросов, касающихся повышения уровня профессионального педагогического мастерства;
- работа предметно-методических комиссий;
- обсуждение и утверждение содержания и методики чтения лекций, планов семинаров, зачетов и экзаменов;
- обсуждение открытых занятий, итогов сдачи экзаменов и зачетов, текущей успеваемости обучающихся и других вопросов;
- проведение открытых занятий;
- методические сообщения преподавателей по различным аспектам педагогической деятельности;
- обобщение опыта педагогической работы лучших преподавателей;
- обмен опытом работы по повышению методического мастерства преподавателей;
- разработка частных методик преподавания;
- отчеты преподавателей о работе по совершенствованию педагогического мастерства, повышению качества и эффективности проводимых занятий;
- посещение других образовательных учреждений города в целях ознакомления с учебно-педагогической деятельностью преподавателей и методикой проведения занятий.

Наблюдение за деятельностью преподавателя, который успешно решает педагогические задачи, помогает овладеть педагогическим искусством. Правда, оно не всегда поддается теоретическому обобщению и четкому описанию. В плане опоры на модели деятельности важную роль играют открытые занятия. Контрольная функция открытых занятий преследует следующие цели:

- определение уровня (теоретического, методического) проведения занятий;
- выявление нового, передового в учебной деятельности;
- обобщение передового опыта и доведение его до других преподавателей;
- выявление трудностей, с которыми встречаются преподаватели и обучающиеся, в какой помощи они нуждаются;
- оценка эффективности, результативности методической работы, применяемой на занятиях, стиля работы преподавателей.

Важную роль в совершенствовании педагогического мастерства преподавателей играет учебно-методический комплекс (УМК) дисциплины, который представляет собой совокупность учебно-методических документов и материалов, призванных обеспечить организационную и содержательную целостность методов и средств обучения. Таким образом, УМК является средством аккумуляции опыта педагогического коллектива.

Этот опыт трудно передавать при помощи инструкций, рекомендаций, статей, его необходимо накапливать и сохранять на кафедре. Учебно-методический комплекс не ограничивает право преподавателя выбирать методы и средства обучения, наиболее полно отвечающие его индивидуальным особенностям и обеспечивающие получение обучающимися общекультурных и профессиональных компетенций.

Среди комплекса мер, направленных на развитие индивидуальных творческих возможностей педагогов и создание оптимальных условий для их саморазвития и реализации в учебно-воспитательном процессе, можно выделить следующие направления:

- участие преподавательского состава в проведении занятий в системе общественно-государственной подготовки;
- участие в научно-практических и научно-методических конференциях;
- межкафедральные совещания по вопросам повышения уровня методического мастерства преподавательского состава;
- всестороннее методическое и материально-техническое обеспечение учебного процесса;
- изучение, осмысление, распространение передового педагогического опыта;
- усиление заинтересованности преподавателей в творческой педагогической деятельности, адекватное стимулирование эффективного творческого труда преподавателя;
- оказание конкретной помощи в осуществлении творческой педагогической деятельности.

На наш взгляд, важнейшим показателем педагогической культуры преподавателя является профессионализм в общении. Современный педагог лишь в том случае может считаться интеллигентным человеком, если он достиг совершенства в сфере общения между людьми, в сфере, где человек способен раскрыть свою подлинную образованность и воспитанность.

Всем своим поведением педагог воспитывающе воздействует на обучающихся. Но когда он сознательно направляет и корректирует их поведение, стимулирует или тормозит деятельность с помощью специальных методов и приемов, в отношении включается целенаправленное педагогическое воздействие, требующее огромного внимания, тонкости, чуткости, культуры и подлинного мастерства.

Опыт педагогической деятельности многих педагогов показывает, что от их культуры общения во многом зависит отношение обучающихся не только к изучаемым учебным дисциплинам и учебно-воспитательному процессу, но и к своей будущей профессии.

Таким образом, стремление педагога достичь уровня мастерства, который обеспечивал бы полное взаимопонимание между ним и обучающимся, возможно лишь при высокой культуре общения.

В качестве основных направлений совершенствования культуры общения можно выделить следующие:

- самосовершенствование педагога посредством овладения знаниями о культуре общения и опытом коммуникативной деятельности;
- усвоение основ паритетного диалога в общении с обучающимися, так как способность к сотрудничеству при взаимном уважении и равенстве

сторон является важным показателем профессионализма педагога.

Литература

1. *Вербицкий А.А., Ильязова М.Д.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011.
2. *Diesterweg F.A.W.* Die Erziehung im allgemeinen und Schul-Erziehung insbesondere. [Deutschland], 1820.
3. *Diesterweg F.A.W.* Pädagogisches Wollen und Sollen. [Deutschland], 1857.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ

*Е.Я. Григорьева, профессор
Института иностранных языков
Московского городского педагогического
университета, канд. пед. наук*

В государственных образовательных стандартах общего образования второго поколения обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного образования. Специфика иностранного языка как учебного предмета в его интегративном характере, т.е. в сочетании языкового/иноязычного образования с элементарными основами литературного образования (ознакомление с образцами зарубежной литературы), а также в его способности выступать и как цель, и как средство обучения для ознакомления с другой предметной областью (гуманитарной, естественно-научной, технологической). Таким образом, в иностранном языке реализуются разнообразные межпредметные связи (с родным языком, литературой, историей, географией и т.д.).

Основная цель изучения иностранных языков в школе — формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное обучение с носителями языка.

Для достижения данной цели, как отмечается в стандартах, необходимо усиление социокультурной направленности обучения, ориентация на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, что способствует приобщению учащихся к культуре страны изучаемого языка, помогает им лучше осознать особенности культуры своей страны и развивает у них умение представлять ее в процессе общения средствами иностранного языка.

Содержание социокультурной компетенции включает знания о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и обеспечивает развитие умения строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике. Развитие социокультурной компетенции обеспечивает формирование умения выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка. Таким образом, содержание социокультурной компетенции обеспечивает развитие умений межличностного и межкультурного общения на основе знаний национально-культурных особенностей страны/стран изучаемого языка, а также способности представлять свою страну, свою культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

Социокультурная компетенция включает следующие знания и умения социокультурного контекста общения:

- знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, социальных условностей и ритуалов страны изучаемого языка;
- знание норм поведения и этикета, включая способности вербального и невербального контакта;

- знание социальной системы страны изучаемого языка;
- знакомство с социокультурным портретом страны изучаемого языка, основными этапами развития истории страны, наиболее важными вехами в ее истории; знание ее культурного наследия;
- умения социокультурного поведения, включая навыки вербальных и невербальных способов контакта;
- знание бытовой культуры и культуры межличностного общения;
- знание общекультурных ценностей (обязательный пласт культурных знаний школьника страны изучаемого языка).

Социокультурные нормы поведения и обычаи, а также социальные условности и ритуалы определяют невербальное поведение участников коммуникации. К социокультурной компетенции относится знание следующих аспектов невербального поведения и обычаев: языка телодвижений (рукопожатий, прикосновений, объятий, поцелуев, жестов, мимики, языка глаз, дистанции общения, поз, правил вежливости); ритуалов посещений / визитов (времени, прихода / ухода, подарков, формы одежды, угощения, ведения беседы, комплиментов, прощания); ритуалов, связанных с принятием пищи и напитков.

Необходимо отметить и такой аспект социокультурной компетенции, как знание культурного наследия страны изучаемого языка. Предметным аспектом социокультурной компетенции, отражающим неречевую и речевую компетентность учащихся, являются следующие умения:

- умение дискурсивно использовать вышперечисленные знания о стране изучаемого языка, особенно ее литературу, которая объединяет в себе и язык, и культуру;
- умение представлять родную культуру на иностранном языке;
- умение находить и объяснять сходство и различия в истории, традициях своей страны и страны/стран изучаемого языка;
- умение интегрировать себя в современную культурно-экономическую среду.

Решению поставленной в стандартах нового поколения задачи — усилению социокультурной направленности обучения иностранным языкам — может служить создание курсов, элективных или факультативных, на среднем и старшем этапах обучения в средней общеобразовательной школе.

Основной целью таких курсов является развитие социокультурной (культуроведческой) компетенции учащихся, способствующей более высокому уровню овладения коммуникативной компетенцией. Задачами курса являются:

- общекультурное развитие личности школьника;
- коммуникативное развитие личности школьника, его умений участвовать в межкультурной коммуникации с учетом особенностей культур других народов;
- обогащение фоновых знаний учащегося о культуре страны изучаемого языка и своей родной страны;
- развитие познавательной активности учащихся и умений управлять своей учебно-познавательной коммуникативной деятельностью;
- дальнейшее развитие логико-интеллектуальных умений, лежащих в основе интеллектуальных операций анализа, сравнения, сопоставления, обобщения, формулирования выводов, подведения итогов;
- повышение мотивации к обладанию иностранным языком как средством межкультурного общения, интереса к культуре страны изучаемого языка и ее роли в развитии мировой культуры;
- воспитание чувства толерантного отношения и уважения к культуре другого народа и более глубокое осознание своей собственной национальной культуры;
- развитие умений достойно представлять свою родную культуру;
- дальнейшее развитие коммуникативных умений учащихся в аудировании, говорении, чтении и письме;
- развитие умений и совершенствование навыков поиска информации из различных источников, как вербальных, так и невербальных: справочников, словарей, журналов и газет, схем, таблиц, пиктограмм, а также из видеофильмов, CD-ROM, интернета;
- развитие рефлексии, творческого мышления.

При создании курсов социокультурной направленности необходимо продумать формы ознакомления школьников с содержанием изучаемого материала и виды учебно-познавательной коммуникативной деятельности по его освоению. Формами ознакомления школьников с содержанием могут быть лекции, лекции-беседы с комментариями учителя, лекции-презентации, сообщение и демонстрация различных аутентичных документов, наглядных материалов (географические карты, туристические буклеты), видеофильмы.

Во время лекции, лекции-беседы, сообщения учителю необходимо постоянно обращаться как к учебному, так и личному опыту учащихся.

Использование в учебном процессе широкого спектра иллюстративных материалов: рекламных проспектов, схем, карт, туристических буклетов, календарей, открыток, фотографий, слайд-шоу, презентаций и т.д. — служит развитию у школьников умений извлекать культуроведческую/социокультурную информацию из вербальных и невербальных источников.

Виды учебно-познавательной коммуникативной деятельности школьников можно представить как:

- осмысление воспринимаемой аудио-, видеoinформации и составление плана в различных режимах деятельности (индивидуальной, парной, групповой) для высказывания по содержанию воспринятой информации;
- извлечение соответствующей информации в ходе демонстрации видеофильмов, лекции с последующим комментарием учителя и обсуждением представленного материала;
- извлечение информации из невербальных источников (схем, таблиц) с последующим ее комментированием;
- самостоятельный поиск необходимой информации из различных источников (периодической печати, различного рода справочников, документов, сайтов интернета) с последующим ее комментированием, обобщением.

Формы самостоятельной работы учащихся достаточно разнообразны. Это подготовка собственных мини-презентаций по изучаемой теме, выполнение проектной работы (индивидуальной или коллективной), обобщение информации и представление ее в ходе семинарского занятия, круглого стола, составление рекламных проспектов и буклетов, туристических маршрутов и их презентация, составление мини-справочников по региону, городу, музею, планы и сценарии уроков-праздников (для учащихся младших классов), написание реферата.

В предлагаемых курсах основной акцент, безусловно, делается на развитие социокультурной/культуроведческой составляющей коммуникативной компетенции, на расширение информационного компонента, относящегося к социокультурному портрету страны изучаемого языка. Необходимо отметить, что подобные курсы, включенные в предпрофильную и профильную подготовку учащихся, реализуют не только социокультурную направленность обучения иностранным языкам, но и служат основной цели — формированию у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, расширению культуроведческих знаний, повышению общей культуры.

Литература

1. *Григорьева Е.Я.* Французский язык. Программы для общеобразовательных учреждений. 10–11-е кл.: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2010.
2. Социокультурный портрет Испании и испаноговорящих стран: метод. комплекс к электив. курсу для учащихся 9-х кл. общеобразоват. учреждений / сост. Э.И. Соловцова, С.А. Бурзина. М.: АПК и ППРО, 2008.
3. *Уласевич С.Н.* Оксфордское качество: инновационная образоват. программа по англ. яз. для общеобразоват. шк. 3-е изд., испр. и доп. М.: Релод, 2009.
4. *Фундаментальное ядро содержания общего образования / под. ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова.* 2-е изд. М.: Просвещение, 2010.

ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛИЗАЦИИ
И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ
В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

*А.Б. Серых, профессор,
доктор психол. наук, доктор пед. наук,
М.Э. Ореева, доцент,
канд. экон. наук
(Балтийский федеральный
университет им. И. Канта)*

Психодинамические взгляды на социализацию появились практически одновременно с бихевиористскими подходами. Эти два направления научной мысли были схожи в том, что они пытались обнаружить источники человеческой активности в инстинктивных желаниях, побуждающих индивида действовать в направлении удовлетворения этих потребностей, но кардинально отличались в фундаментальных взглядах на природу психической жизни.

Начиная с *З. Фрейда*, теоретики, работавшие в психодинамической парадигме, видели поведение ребенка в младенчестве и раннем детстве в виде свободного выражения инстинктивных импульсов, в том числе агрессивных и сексуальных. Эти импульсы вызываются не столько внешними раздражителями, сколько сильной внутренней энергией. Импульсы маленького ребенка неизбежно вступают в конфликт с требованиями социальной жизни, и взрослые, в первую очередь родители, берут на себя ответственность за сдерживание импульсивного поведения ребенка и придание ему социально приемлемой, соответствующей культурным ожиданиям формы. Эти ограничения неизбежно вызывают сопротивление и гнев со стороны маленького ребенка, и контроль за проявлениями этого гнева становится частью воспитания.

Работы *З. Фрейда* были истолкованы в том смысле, что жесткое подавление детских импульсов несет долгосрочные риски развития эмоциональных нарушений, а корни многих форм взрослой психопатологии предположительно лежат именно в ранних детских отношениях с родителями и другими агентами социализации [9]. Основным психодинамическим принципом было предположение о том, что социализация протекает как процесс перехода от внешнего контроля со стороны родителей за поведением ребенка к самоконтролю, который достигается за счет идентификации ребенка с родителями и, как следствие, интернализации этого контроля в форме особой психической инстанции «супер-эго» (которую в некотором приближении можно описать как «совесть»).

Эти два понятия — «интернализация» и «идентификация» — сохраняли и сохраняют свое влияние на исследования социализации в течение многих десятилетий, хотя некоторые из положений фрейдовского психоанализа о стадиях психосексуального развития в ранние годы остались за рамками академических исследований. В отличие от бихевиорист-

ских теорий формирования поведенческих привычек, психодинамические теории были в основном ориентированы на понимание процессов развития в детском возрасте и того, как набор поведенческих тенденций превращается на определенном этапе развития ребенка (в 4–5 лет, с завершением эдипальной стадии развития) в формы самостоятельной регуляции импульсов и достигает высокой степени социальной зрелости.

Начиная с 1930-х гг. междисциплинарная группа в Йельском университете заинтересовалась вопросом о том, возможно ли перенести на язык поведенческих теорий некоторые психоаналитические понятия. Например, фрейдовское понятие «идентификация» было операционализировано как «подражание», которое в свою очередь объяснялось как обобщенная привычка имитировать поведение окружающих, сформированная в результате подкрепления взрослыми действиями ребенка, похожих на их собственные [4]. Тревога, возникающая в результате наказания, рассматривалась как мотивационное состояние — потребность, редукция (удовлетворение) которой подкрепляла научение новым привычкам.

В 1950-е гг. *Р. Сирс* и коллеги [6; 7; 8, р. 135–234] перенесли этот способ мышления в контекст исследований социализации, изучая практики воспитания детей и их связь с формированием тех или иных личностных черт. Они попытались проверить ряд психоаналитических гипотез посредством поведенческих теорий, пытаясь подвергнуть объективной эмпирической проверке комплекс предположений относительно развития детей [3, р. 3–22]. Теория *З. Фрейда* утверждала, что дети разрешают свои конфликты психосексуального развития путем идентификации с родителями своего пола. Предполагалось, что успешная идентификация позволяет интегрировать им социальные требования и инстинктивные влечения в рамках более зрелой личностной структуры. Хотя все дети проходят через эти стадии развития, они различаются в том, как быстро и насколько успешно они это делают, и центральную роль в том, как идет прогресс психосексуального развития детей, играют вариации в воспитании.

В работах *Р. Сирса* выбор переменных в значительной степени осуществлялся в рамках психоаналитических подходов, с заимствованиями из поведенческой теории главным образом принципов наказания как механизма научения и тревоги как мотивационного состояния (заимствование из работ *К. Хала*). Таким образом, для эмпирической оценки

были выбраны особенности родительского ухода, имеющие согласно З. Фрейду решающее значение в развитии ребенка, такие, например, как отнятие от груди и приучение к туалету, наказание за агрессию, разрешение на зависимость, а также отказ в любви как техника дисциплинирования. «Результирующие» переменные для детей включали принятие половых ролей, принятие роли взрослого, агрессию, зависимость, проявления «совести» (например, устойчивость к искушению и чувство вины за нарушение запретов).

Результаты этих исследований были неутешительными. Одна из основных проблем заключалась в том, что характеристики ребенка, которые согласно предположениям становились результатом успешной идентификации с родителем своего пола, связаны между собой были незначительно (слабая связь была обнаружена в группе девочек; в группе мальчиков она отсутствовала) [7]. В целом эти исследования не подтвердили идею, что дети обретают возможности зрелого самоконтроля через идентификацию с родителями своего пола. Обнаружилось, что измеренные различия в воспитании детей не могут дать достоверных предсказаний относительно уровня развития выбранных для исследования атрибутов, характеризующих зрелость саморегуляции ребенка. Слабые результаты этих исследований потребовали переосмысления теорий, которые легли в их основу. Работа П. Сурса и его коллег сыграла важную роль в активизации эмпирических исследований воспитания детей, особенно в контексте изучения взаимосвязи между качеством родительского воспитания и формированием тех или иных атрибутов личности у детей.

Некоторые психодинамические концепции получили значительную поддержку в объективных исследованиях. А. Бандура и его коллеги провели ряд исследований подражания, в которых гипотезы были заимствованы из психоаналитической теории анаклитической (направленной на объект любви) и защитной (направленной на объект угрозы) идентификации. Они обнаружили, что дети действительно чаще подражают моделям поведения взрослых, демонстрирующих заботу, а также имитируют модели демонстрации власти (то есть связанные с распределением желаемых вознаграждений) [2, р. 527–534; 5, р. 673–684]. Поскольку родители являются обычно одновременно источником и власти, и заботы, то дети мотивированы подражать преимущественно им. Бандура, однако, не рассматривал подражание

как процесс, объясняющий формирование качества личности исключительно через копирование моделей поведения родителей. Более того, он подчеркивал, что дети учатся социальному поведению через подражание множеству моделей, а общий результат научения складывается путем смешения наблюдений из множества источников. Эта формулировка ставит собственную субъектность ребенка в центр внимания, отводя значительную роль в развитии самосоциализации ребенка [1].

Тем не менее фрейдовская идея о том, что успешная социализация должна предполагать развитую способность детей контролировать свои инстинктивные импульсы, способность к саморегуляции оказалась очень продуктивной и привлекла большое внимание исследователей. Однако содержание процессов, формирующих у ребенка способности к саморегулированию, в настоящее время принято рассматривать иначе, чем это предлагал З. Фрейд.

Литература

1. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
2. Bandura A., Ross D., Ross S.A. A comparative test of the status-envy, social power and secondary reinforcement theories of identificatory learning // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. N 67.
3. Grusec J.E. A history of research on parenting strategies and children's internalization of values // In J.E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), Parenting and children's internalization of values. New York: Wiley, 1997.
4. Miller N.E., Dollard J. Social learning and imitation, New Haven, CT: Yale University Press, 1941.
5. Mischel W., Liebert R.M. The role of power in the adoption of self-reward patterns // Child Development. 1967. N 38.
6. Sears R.R., Maccoby E.E., Levin H. Patterns of child rearing. Evanston, IL: Row, Peterson, 1957.
7. Sears R.R., Rau L., Alpert R. Identification and child-rearing. Stanford, CA: Stanford University Press, 1965.
8. Some child-rearing antecedents of aggression and dependency in young children / R.R. Sears, J.W. Whiting, V. Nowlis, P.S. Sears [at all] // Genetic Psychology Monographs. 1953. N 47.
9. Whiting J.W., Child I.L. Child training and personality. New Haven, CT: Yale University Press, 1953.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПО РАЗВИТИЮ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ

*Г.В. Ванакова, доцент, канд. психол. наук,
Е.С. Плотникова, педагог-психолог
Центра социальной адаптации
и поддержки психологического здоровья
(Приамурский государственный
университет им. Шолом-Алейхема,
г. Биробиджан)*

Молодой человек при поступлении в профессиональное учебное заведение переживает кризис. Во-первых, меняется стереотип жизни, выработанный за годы учебы в школе. Во-вторых, меняется вид учебной деятельности. Теперь ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. Требования преподавателей отличаются от требований учителей.

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к профессиональному учебному заведению обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Адаптация является первым звеном социализации. Здесь необходима жизнестойкость, так как студент переживает кризис, связанный со сменой социальной ситуации развития. Студентам с низким уровнем жизнестойкости необходима психолого-педагогическая поддержка в форме «встреча — защита» (1-й курс) и «содействие» (2-й курс).

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению; способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности; умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки. Приученные к ежедневной опеке и контролю в школе, некоторые первокурсники не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно развито стремление к самообразованию и самовоспитанию.

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсут-

ствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли.

Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце 2-го — начале 3-го учебного семестра.

Одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в профессиональном учебном заведении, свыше 50% опрошенных назвали недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий. В связи с этим почти 25% студентов приходят на занятия неподготовленными.

Одной из основных задач работы с первокурсниками является ознакомление их с методами рационализации и оптимизации самостоятельной работы.

Существующая система контроля за самостоятельной работой студентов через семинарские, практические и лабораторные занятия отнюдь не исключает пассивности и уклонения от выполнения соответствующих требований со стороны некоторой части студентов.

Большие резервы для повышения качества подготовки специалистов открывает совершенствование контроля за знаниями студентов. Система контроля успеваемости на экзаменационных сессиях порождает нередко лишь штурмовщину, когда студент в течение нескольких дней зазубривает записанные в конспекте основные положения данного учебного курса, а после экзамена забывает их. Не случайно часть студентов не умеет работать с книгой, систематически заниматься в течение всего семестра. Для усиления контроля за учебной работой студентов в течение семестра устанавливаются три срока, к каждому из которых преподаватель обязан лично сообщить в деканат о текущей успеваемости своих питомцев.

Социологическое исследование бюджета времени показывает, что рабочий день студента достаточно уплотнен и в соединении с аудиторными занятиями превышает 8—9 часов. Однако при этом обнаруживается очень большой «разброс» и разницей в рабочем времени, определяемый различным отношением к учебе.

Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к учебному заведению, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, способность к сознательной регуляции поведения и т.д. Успешное решение

этой проблемы связано с развитием психологической службы учебного заведения.

Многие студенты-первокурсники, ощущавшие еще вчера внимание и опеку школьных учителей, в условиях профессионального учебного заведения чувствуют себя на первых порах дискомфортно. Новые условия их деятельности в учебном заведении — это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения, наличие тех степеней свободы в организации своих занятий и быта, которые еще недавно были им недоступны.

Процесс адаптации каждого студента идет по-разному. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники — к академической работе. Задача студенческой группы не поиск усредненного варианта включения обучающихся в новые виды деятельности, а создание условий для общей оптимальной деятельности.

Во всех учебных заведениях обычно специально планируется система мероприятий, способствующая адаптации первокурсников к новым условиям. К числу наиболее важных мероприятий относятся работа по формированию и комплектованию академических групп; ритуал «Посвящение в студенты» и чтение курса «Введение в специальность»; выступления ведущих преподавателей и студентов-первокурсников; введение ежемесячной аттестации, что позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь.

Психолог может помочь студенту, особенно с низким уровнем жизнестойкости, преодолевать трудности.

Психологическая служба организована в целях создания благоприятных условий для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья студентов и сотрудников учебного заведения, а также населения города и области.

Разделение понятий психического и психологического здоровья вводится на основании работ *И.В. Дубровиной*. Первый термин имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, обеспечивающим способность к адекватной адаптации и активной деятельности, второй относится к целостной личности и высшим проявлениям человеческого духа, что дает возможность выделить психологический аспект психического здоровья. Психологическое здоровье является одной из интегральных характеристик личности, связанных с внутренним миром и всем многообразием ее взаимоотношений, и отвечает за поддержание динамического баланса между человеком и окружающей средой в ситуациях, требующих мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных ресурсов. Основными показателями психологического здоровья являются внутренняя целостность и непротиворечивость личности, ее гармоничная включенность в социум и стремление к самоактуализации (*Э. Эриксон, А. Адлер, А. Маслоу*).

В соответствии с целью психологической службы определены ее приоритетные задачи: участие в комплексной программе развития учебного заведения; оказание психологической помощи студентам, сотрудникам и населению; психологическое сопровождение студентов в период адаптации; содействие личностному, интеллектуальному и социальному развитию студентов, формирование у них способности к самоопределению; оказание помощи студентам и преподавателям в повышении психологической культуры и саморазвитии профессионально важных качеств и способностей. Особое внимание нужно уделять адаптации студентов с низким уровнем жизнестойкости.

Названные цель и задачи отражены в Положении о психологической службе — нормативном документе, регламентирующем ее деятельность в учебном заведении.

Для ее продуктивной работы необходимо создать соответствующие условия. Прежде всего это наличие квалифицированных специалистов, которые владеют теоретическими знаниями и практическими навыками профессиональной деятельности. Согласно установленному графику прием ведут три психолога, специализирующихся в определенной области психологии, поэтому любой нуждающийся в психологической помощи может выбрать специалиста, у которого он хотел бы получить консультацию. Сотрудники службы работают в поликонцептуальном пространстве и используют методы работы в соответствии с запросом клиента и психологической задачей.

Важным условием эффективного функционирования психологической службы является ее материальное обеспечение, а именно оборудование и оформление кабинета, приобретение психологического инструментария. Это позволяет сотрудникам службы осуществлять такие виды деятельности, как психологическая диагностика, психологическая коррекция, психологическая профилактика, психологическое консультирование и психологическое просвещение.

Психологическая служба располагает большим арсеналом психодиагностического инструментария, разработанного в русле теоретических положений различных психологических школ и направлений. Помимо бланковой имеется возможность проведения компьютерной психодиагностики и получения соответственно компьютерной обработки и интерпретации полученных данных.

Несмотря на то, что психологическая помощь оказывается широкому кругу людей (детям, подросткам, их родителям, взрослому населению, сотрудникам учебного заведения), основные усилия психологов направлены на работу со студентами. Сотрудниками психологической службы проводится индивидуальная и групповая диагностика эмоциональной, личностной и познавательной сферы, психологического здоровья и социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в учебном заведении, а также уровня жизнестойкости. В результате психодиагностики выявляются индивидуально-психологические особенности студентов, делается вывод о психологических причинах возникающих у них трудностей, что позво-

ляет дать им своевременные рекомендации. Осуществляется психолого-педагогическая поддержка студентов с низким уровнем жизнестойкости.

С помощью анкеты, разработанной специалистами службы, а также стандартизированных тестов изучаются особенности адаптации первокурсников. Анкетирование студентов 1-го курса различных факультетов показало, что большинство из них вполне удовлетворены тем, что являются студентами. Они идут учиться с желанием и чувствуют себя комфортно в группе. Вместе с тем они не вполне удовлетворены своими учебными успехами и считают основной причиной этого недостаток времени, так как испытывают трудности при его распределении и организации. Для некоторых затрудненным является установление контакта с преподавателями, что отчасти обусловлено внутренними барьерами, тревожностью и недостаточной сформированностью коммуникативной культуры у студентов.

Основные трудности, по мнению студентов, связаны с подготовкой к семинарским занятиям и освоением учебного материала. Выявлено, что до поступления у них были иные представления об обучении в профессиональном учебном заведении. В действительности оказалось, что учиться сложнее, но интереснее, чем ожидалось; выше степень требовательности преподавателей по отношению к студентам; больше внимания уделяется самостоятельным формам работы, осуществление которых невозможно без достаточно развитого внутреннего контроля.

Некоторые студенты отмечают и бытовые трудности, так как живут в общежитии, и им впервые приходится заботиться о себе самостоятельно. В трудные моменты большинство студентов склонны обращаться за помощью к товарищам по группе, но есть и те, кто привык решать свои проблемы сам, рассчитывая только на свои собственные силы. Тревожным фактом является то, что почти треть первокурсников отмечают у себя заметное ухудшение соматического здоровья за первые месяцы обучения, что в определенной степени свидетельствует о низкой устойчивости к стрессу и формировании неэффективных механизмов защиты. Психологическая служба ведет работу со студентами с низкой стрессоустойчивостью как показателем низкого уровня жизнестойкости.

У студентов с наибольшими трудностями в адаптации выявлены сомнения в выбранной специальности и неудовлетворенность учебными успехами. Их отличает несогласованность самооценки и уровня притязаний, что приводит к повышению тревожности. Эти студенты испытывают трудности в межличностных отношениях, стараются держаться обособленно и не стремятся найти друзей в группе, редко обращаются за помощью, объясняя это тем, что стесняются задавать вопросы, боясь показаться глупыми. При этом многие из них оценивают свое эмоциональное состояние как благоприятное, но отмечают недостаток активности.

Этих студентов отличает эмоциональность, нерешительность, повышенная тревожность, зависимость от мнения окружающих, пассивная личностная позиция, ранимость, ригидность, склонность к глубоким переживаниям. Они с трудом вживаются в новые со-

циальные роли, что свидетельствует о возникновении трудностей при адаптации к новым условиям обучения и жизнедеятельности. Это все критерии низкого уровня жизнестойкости.

По результатам психодиагностического обследования со студентами проводятся индивидуальные консультации, направленные на осмысление ими собственной учебной деятельности и поиск внутренних ресурсов для преодоления возникающих трудностей. Наряду с этим разрабатываются рекомендации для кураторов по взаимодействию со студентами и созданию оптимальных условий для их обучения, проводятся тематические профилактические и психолого-просветительские мероприятия в студенческих группах, где предоставляются обобщенные данные исследований и предлагается информация рекомендательного характера.

Переживаемые юношами и девушками трудности являются поводом для обращения в психологическую службу. Некоторые из них выражают желание получить консультацию психолога по вопросам профессионального самоопределения, учебной деятельности, межличностного общения, отношений с противоположным полом, проблемам личности, психоэмоциональных состояний, саморегуляции и самоконтроля.

По индивидуальным запросам осуществляется психодиагностическое обследование личностного, когнитивного и эмоционального развития. Комплексная психодиагностика позволяет с высокой достоверностью определить взаимосвязь различных сторон психики обследуемого, выявить риски нарушений внутренней целостности и согласованности структурных компонентов личности, описать факторы, препятствующие самореализации и установлению гармоничных отношений с окружающими людьми.

Психологи консультируют по вопросам личностного и профессионального самоопределения, активизации познавательных функций, самоорганизации и распределения времени, развития уверенного поведения, психологической готовности к сессии и эффективному поведению на экзамене, обучают приемам релаксации и саморегуляции, помогают справиться с эмоциональными трудностями и излишним психологическим напряжением, т.е. оказывают помощь в развитии жизнестойкости.

Важными направлениями деятельности службы, в том числе и в работе с населением, являются консультации по вопросам семьи и брака, а также оказание психологической помощи людям с различными формами зависимости и их родственникам. В тех случаях когда это необходимо, сотрудникам службы рекомендуется обратиться к смежным специалистам соответствующей квалификации.

Сотрудники психологической службы проводят групповые консультации и социально-психологические тренинги по преодолению трудностей в общении и профилактике межличностных конфликтов, формированию сплоченности и толерантности в студенческой группе, развитию лидерских качеств у активистов. Актуальными являются дискуссии и семинары, направленные на формирование толерантного сознания

у современной молодежи в условиях межэтнического взаимодействия. Здесь особо следует отметить работу со студентами, проживающими в общежитии, которые заинтересованы в обсуждении психологических проблем, связанных с совместным проживанием и трудностями в установлении взаимопонимания, в том числе в условиях межкультурного общения.

В исследовании, направленном на изучение факторов психологической безопасности, нас интересовало, в каких условиях студенты чувствуют себя психологически безопасно и какие ситуации представляются для них опасными и угрожающими. Опрос показал, что подавляющее большинство студентов чувствуют себя безопасно дома, в учебном заведении и в компании друзей. Это позволяет утверждать, что в сознании студентов основным источником защиты от негативных психологических и физических воздействий являются семейная и образовательная среда, а также среда сверстников, каждая из которых выступает как референтно значимая и отражается в переживании чувства эмоциональной защищенности и безопасности, т.е. в данном случае оказывается психолого-педагогическая поддержка «содействие».

Принимая во внимание тот факт, что в представлении студентов внешние источники опасности преобладают над внутренними, следует отметить и то, что для чувства безопасности согласно полученным ответам им не хватает внутренней уверенности и душевного спокойствия, а это важные показатели жизнестойкости. Следовательно, в отношении студентов к реально существующим и иллюзорным угрозам добавляются их внутреннее состояние и активность, опосредованная личностными свойствами и мотивами.

Психологическая служба осуществляет свою деятельность в тесном сотрудничестве со студенческим центром. С активистами студенческого центра и кураторами групп проводятся тренинги, направленные на самопознание и личностный рост, на преодоление внутриличностных и межличностных конфликтов, формирование коммуникативных умений и навыков эффективного влияния на развитие жизнестойкости. Полезными являются также круглые столы и практи-

ческие занятия по ознакомлению с методами и технологиями формирования установок здорового образа жизни и профилактики возникновения алкогольной, наркотической и других форм зависимости. Кроме того, ведется работа выездной психологической помощи в летнем студенческом лагере.

Деятельность психологической службы осуществляется в соответствии с утвержденным планом работы на учебный год, а также по запросу, который может идти от студентов, кураторов, преподавателей, руководства университета, а также населения. Все виды деятельности, которые проводятся сотрудниками службы, своевременно отражаются в психологической (специальной и организационно-методической) документации, что позволяет проанализировать и обобщить достигнутые результаты, спланировать дальнейшую работу.

И все же главное внимание сотрудников службы направлено на работу со студентами и приобщение их к психологическим знаниям, способствующим самопознанию и саморазвитию, пониманию других людей, формированию психологической культуры, развитию жизнестойкости. Вследствие этого студенты начинают осознавать необходимость психолога в образовательном учреждении и воспринимать его как специалиста, оказывающего профессиональную психологическую помощь на основе соблюдения принципов профессиональной этики.

Таким образом, планомерная и систематическая деятельность психологической службы учебного заведения способствует созданию условий для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья, содействует личностному, интеллектуальному и социальному развитию всех, кто нуждается в психологической помощи и поддержке, особенно студентов с низким уровнем жизнестойкости.

Литература

1. *Ванакова Г.В.* Психолого-педагогическая поддержка студентов с низким уровнем жизнестойкости (теоретический аспект): монография. Биробиджан: Изд-во ФГБОУ ВПО «ДВГСГА», 2011.

ПРЕИМУЩЕСТВА БИЛИНГВИЗМА

*И.Д. Барышева, преподаватель
Новосибирского техникума металлургии
и машиностроения им. А.И. Покрышкина*

Все возрастающая мобильность людей, смешанные браки и стремление государства все раньше и раньше вводить в школах первый иностранный язык, а также второй иностранный язык до 6-го класса приводят к тому, что многие дети очень рано сталкиваются с несколькими иностранными языками.

Несмотря на эту социальную эволюцию, билингвизм продолжает вызывать столько же опасений, сколько и энтузиазма. Скептики утверждают: «Нужно сначала хорошо выучить родной язык, и только потом браться за иностранный, если ребенок путает два языка, лучше, чтобы он научился говорить хотя бы на одном...»

Существует еще немало утверждений, идущих вразрез с исследованиями ученых. Подобные идеи о якобы вредности билингвизма особенно актуальны для стран, где в течение долгого времени существовало моноязычие. Мы забываем, что в наше время человек, владеющий одним иностранным языком, — это, скорее, исключение. По данным ЮНЕСКО, две трети мирового населения ежедневно общаются более чем на одном языке.

Подавляющее большинство психолингвистических исследований показывает, что одновременное изучение двух языков — это, скорее, плюс для ребенка. Маленькие дети склонны запоминать и различать два или три языка. Билингвизм не перегружает мозг ребенка, а, напротив, стимулирует его работу. *Эллен Бялисток*, профессор Йоркского университета (Канада), рассматривает билингвизм как разновидность фитнеса для мозга, польза от которого сравнима с пользой физических упражнений для тела человека при условии, что обучение двум языкам проходит естественно и непрерывно.

Откуда же тогда берется заблуждение по поводу языковой безграмотности в родном и иностранном языках? Очень часто такие выводы делают, глядя на детей мигрантов, языковые трудности которых объясняются в основном социально-экономическими причинами, не имеющими отношения к билингвизму. Некоторые родители таких детей резко прекращают использование родного языка дома, считая, что так будет лучше для ребенка. Однако исследования показали, что резкое прекращение употребления родного языка является своего рода «лингвистической ампутацией», препятствующей нормальному билингвизму. Таким образом, отсутствие поддержки обоих языков ведет к торможению в развитии каждого из них.

Один язык не развивается в ущерб другому. Мы знаем, что билингвизм — это не сложение двух языков в мозге ребенка. До 7 лет язык выступает как способность, которую ребенок открывает и выстраивает, подобно тому, как он учится ходить. Открытие мира с помощью одного, двух или даже трех таких «окон»

в мир не оказывает существенного влияния на его лингвистическое развитие. Некоторое отставание в одном из языков может временно появиться, но проблемы быстро восполняются при условии поддержания непрерывности использования обоих языков. В этом случае ребенок учится разделять для себя эти два языка и употреблять каждый из них в соответствии с ситуацией общения.

Легкость, с которой дети могут изучать два или несколько иностранных языков, объясняется тем, что нейронные цепи и синапсы головного мозга еще находятся в состоянии формирования и требуют постоянного воздействия и стимуляции. Если их не активизировать, то межнейронные связи не будут нормально развиваться. Поэтому совсем необязательно, чтобы первый язык был хорошо освоен, чтобы начать освоение второго. Как раз наоборот, чем раньше начать изучать язык, тем легче будет его усвоение. Исследование ясно показало, что два языка не мешают друг другу в пространстве мозга и один язык не развивается в ущерб другому.

Это объясняется тем, что структура мозга маленького ребенка настолько гибкая, что позволяет ему с легкостью изучать два или три языка как один. Но после семи лет овладение иностранным языком зависит от другого процесса, который связан с родным языком. Как пишет *Жильбер Далгалиан*, после семи лет учат «не речи, а языкам». И даже если вопрос «критического» возраста для освоения второго языка продолжает широко обсуждаться, снимки головного мозга показывают, что нейронный набор ребенка, говорящего на двух языках, отличается от того, который говорит только на одном языке.

Рано установленные нейронные соединения оказывают влияние на будущее ребенка и дают ему когнитивные преимущества перед другими детьми. Когда человек регулярно говорит на двух языках, кажется, что он бессознательно развивает систему контроля, служащую для ограничения помех, идущих от языка, который не используется в данный момент. Оказывается, этот подавляющий механизм улучшает некоторые когнитивные функции более высокого порядка.

Недавние исследования подтверждают, что билингвизм улучшает функции контроля при рассеянности внимания, т.е. помогает человеку быть более сосредоточенным. Билингвизм также способствует совершенствованию креативного мышления и познавательной активности, которые развиваются благодаря дополнительной нагрузке на рабочую память. Раннее знакомство с несколькими иностранными языками облегчает в дальнейшем изучение других языков, а также позитивно влияет на усвоение математики, что было неоднократно доказано: это объясняется ранней стимуляцией зоны Брока, которая оперирует

синтезом не только речевой деятельности, но и математической.

Неужели не существует недостатков в том, что человек рано начинает говорить на двух языках? Преимуществ, конечно, больше, но исследования в области экспериментальной психологии также показали, что людям, говорящим на двух языках, требуется больше времени на выполнение некоторых лексических тестов, и словарный запас таких людей в каждом конкретном языке, как правило, меньше, чем у людей, хорошо говорящих на одном языке.

Верно также и то, что дети, говорящие на двух языках, часто смешивают их в своих высказываниях. Эти чередования правил систематичны и предсказуемы и, как правило, исчезают к четырем годам.

Кроме того, идеально говорить на двух языках — это несбыточная мечта людей, говорящих только на одном языке. Человек, говорящий на двух языках, никогда не использует их с одинаковой частотой, при одних и тех же обстоятельствах и с одними и теми же целями. Быть билингвом часто означает умение правильно вычленять нужное из всего многообразия языковых средств.

В общем, билингвы не являются неполноценными монолингвами, это люди, имеющие другой лингвистический профиль, состоящий из двух языков. В связи

с необходимостью систематического использования этих двух языков в реальном времени ребенок или взрослый билингв нуждается в особых прагматических и речевых навыках, которые в свою очередь задействуют другие навыки и компетенции: таким образом, он может больше, чем монолингвы. Для него это возможность добавить к богатству своего внутреннего мира два способа самовыражения, позволяющих ему с легкостью лавировать от одной языковой культуры к другой.

Литература

1. Зона Брока коры головного мозга. URL: <http://medbiol.ru/medbiol/antrop/0001dca4.htm>
2. Импульсы, синапсы и нейронные сети. URL: <http://zreni.ru/1148-impulsy-sinapsy-i-neyronnye-seti-chast-1.html>
3. Синапсы в нейронных сетях. URL: <http://reabilitaciya.org/anatomiya-fiziologiya/389-sinapsy-v-nejronnyx-setyah.html?showall=1>
4. *Шульговский В.В.* Основы нейрофизиологии: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2000.
5. *Kihlstedt M.* Le bilinguismeest-ilunatout? // Sciences Humaines (Франция). 2013. № 3.

АННОТАЦИИ

Барышева Ирина Дмитриевна

Преимущества билингвизма

Автор останавливается на проблемах билингвизма. Многие психолингвистические исследования показывают, что одновременное изучение двух языков не перегружает мозг ребенка, а, напротив, стимулирует его работу. Тем не менее выявлен и ряд недостатков того, что человек рано начинает говорить на двух языках. Однако научно доказано, что преимуществ билингвизма гораздо больше, чем недостатков, и когнитивные способности билингва гораздо шире, чем у монолингва.

Ключевые слова: билингвизм, моноязычие, психолингвистические исследования, нейронная цепь, синапс, зона Брока, речевой навык.

Barysheva Irina Dmitrievna (Pokryshkin Novosibirsk Machinery and Metallurgical Engineering Technical School)

The Advantage of Being Bilingual

The author looks onto the matter of bilingualism. Many psycholinguistic researches show that the simultaneous learning of two languages doesn't overwork the child's brain, quite the contrary, it stimulates the cerebration. Nevertheless, a number of disadvantages of early speaking two languages have been diagnosed. However, it has been scientifically proven that there are more advantages than disadvantages and bilingual's cognitive abilities are much higher than a monolingual person has.

Keywords: bilingualism, monolingualism, psycholinguistic research, neuronal circuit, synapse, Broca area, speech habits.

E-mail: irene1982-01@mail.ru

Богданова Галина Евгеньевна

Системное структурирование содержания гуманитарных дисциплин в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя

В статье предложен подход к формированию профессиональной компетентности будущего учителя в процессе изучения гуманитарных дисциплин в колледже, который предусматривает технологию системного структурирования учебного материала.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, системное структурирование, фундаментализация, профессионализация.

Bogdanova Galina Evgenyevna (Sterlitamak Teacher Training College, the Republic of Bashkortostan)

System Structuring of Humanities Studying Matter in the Process of Developing the Professional Competence of Teacher-to-Be

The article offers an approach to developing the professional competence of teacher-to-be while studying the Humanities at college. The approach provides the tech-

nology of systematic structuring of teaching material.

Keywords: professional competence, system structuring, fundamentalization, professionalism.

E-mail: galina_bogdanova_64@mail.ru

Ванакова Галина Васильевна, Плотникова Елена Сергеевна

Деятельность психологической службы по развитию жизнестойкости студентов

В статье излагаются направления деятельности психологической службы в учебных заведениях, авторы останавливают внимание на оказании психологической поддержки студентам в трудной жизненной ситуации, на видах деятельности психологической службы в Приамурском государственном университете. Особое внимание уделяется развитию жизнестойкости личности, оказанию психолого-педагогической поддержки студентам с низким уровнем жизнестойкости.

Ключевые слова: жизнестойкость, психологическая служба, студент, психолог, психологическое здоровье, адаптация.

Vanakova Galina Vasilyevna, Plotnikova Elena Sergeevna (Sholom-Aleheim Priamursk State University, Biribidzhan)

The Activity of Psychological Assistance Centre in Developing Students' Viability

The article describes trends of the psychological assistance in educational institutions, highlights the psychological assistance to students in difficult situations, types of activities of psychological assistance centers in the Priamursk State University. Special consideration is given to the development of an individual's viability, to the psychological-pedagogical support to the students with low viability level.

Keywords: viability, psychological assistance centre, student, psychologist, psychological health, adaptation.

E-mail: rektorat@pgusa.ru

plotnikova88@inbox.ru

Григорьева Елена Яковлевна

Социокультурная направленность обучения иностранным языкам на старшем этапе в школе

Статья посвящена социокультурной направленности обучения иностранному языку, содержанию социокультурной компетенции, включению факультативных и элективных курсов, способствующих обобщению знаний учащихся старших классов о стране изучаемого языка.

Ключевые слова: стандарты второго поколения, цели и задачи обучения иностранному языку, коммуни-

кативная компетенция, социокультурная компетенция, факультативные и элективные курсы, виды учебной деятельности.

Grigoryeva Elena Yakovlevna (Linguistic Institute of the Moscow Municipal Pedagogical University)

Socio-Cultural Orientation of Foreign Language Teaching

Article is devoted to the socio-cultural orientation of foreign language teaching, the content of social competence, the inclusion of optional and elective courses that promote generalization of students' knowledge about the country of the spoken language.

Keywords: second-generation standards, goals and objectives of foreign language teaching, communicative competence, socio-cultural competence, optional and elective courses, types of learning activities.

E-mail: egrig@inbox.ru

Гринкруг Мария Аркадьевна, Конькова Нелли Леонидовна, Григорова Владилена Константиновна
Состояние и анализ современной практики формирования лидера в детско-юношеском движении на Дальнем Востоке

В статье представлен опыт формирования лидеров детско-юношеского движения в Забайкальском, Хабаровском и Приморском краях, Амурской и Еврейской автономной областях. Раскрывается методика работы с детскими и молодежными организациями по формированию на их базе лидеров и проводится анализ этой работы.

Ключевые слова: формирование, становление, развитие, лидер, детско-юношеское движение.

Greenkroog Mariya Arkadyevna, Konkova Nelli Leonidovna, Grigorova Vladilena Konstantinovna (Sholom-Aleheim Priamursk State University, Biribidzhan)

The Means and Evaluation of Modern Practice of Developing a Leader in Children's and Youth Movement in Russia's Far East

The article presents the experience of developing leaders of children's and youth movements in the Zabaikalsk, the Khabarovsk and the Primorsk Territories, in the Amur Region and in the Jewish Autonomous Region. The methods of work with children's and youth societies on developing leaders on their base are released and the analysis of this work done is given.

Keywords: developing, establishing, cultivation, leader, children's and youth movement.

E-mail: zicada@yandex.ru

Елтунова Инга Байровна

Проектирование системы оценивания профессиональных компетенций

В статье рассматриваются вопросы оценивания профессиональных компетенций и модель системы оценивания, разработанная в БФ ФГОБУ ВПО «Си-

бирский государственный университет телекоммуникаций и информатики».

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компетентностная модель специалиста, технологическая карта компетенции, фонд оценочных средств, модель системы оценивания профессиональных компетенций.

Yeltunova Inga Bairovna (The Buryat Department of Siberian State University of Telecommunication and Information Sciences, Ulan-Ude)

The Projecting of Professional Competencies Estimating

The article is devoted to such problems as estimating professional competencies and the model of estimating system, developed at the Buryat Department of Siberian State University of Telecommunication and Information Sciences.

Keywords: professional competencies, the competence model of a specialist, the technological map of a competence, the bank of estimating means, the model of estimating system of professional competencies.

E-mail: eltunovainga@mail.ru

Карелина Мария Юрьевна, Черепнина Татьяна Юрьевна

О некоторых особенностях совершенствования профессиональной деятельности преподавателей учреждений среднего профессионального образования

В статье рассматриваются вопросы совершенствования профессионализма педагога образовательного учреждения среднего профессионального образования; мероприятия, призванные улучшить качество учебного процесса, роль руководства образовательной организации в становлении педагога.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, совершенствование профессиональной компетентности, педагогические задачи, учебно-методический комплекс дисциплины.

Karelina Marya Yuryevna (Moscow State Automobile and Road Technical University), Cherepnina Tatyana Yuryevna (Academy of Social Relations, Moscow)

On Some Peculiarities of Secondary Vocational Education Institutions Teachers' Professional Activities

The article considers the topics correlated with the improvement of the professionalism of a teacher at a secondary vocational educational institution, as well as with the steps to improve the quality of the educational process and the role of the administration of an educational institution in raising a teacher.

Keywords: pedagogical skills, improvement of the professional competence, pedagogic tasks, teaching and methodical complex of a discipline.

E-mail: karelinamu@mail.ru
2783974@gmail.com

Кочанова Виктория Владимировна

Гражданская ответственность как основа правового воспитания студентов колледжа

В статье представлен комплексный междисциплинарный анализ понятия «гражданская ответственность» в системе правового воспитания студентов колледжа. Дана авторская интерпретация сущности, специфики, механизмов структурирования и реализации модели и условий продуктивности, используемых для развития гражданской ответственности студентов колледжа в процессе их правового воспитания. Предложены критерии и уровни, необходимые и достаточные для квалиметрической оценки правовой воспитанности будущих специалистов.

Ключевые слова: ответственность, воспитание, правосознание, критерии, уровни правового воспитания, образовательное пространство.

Kochanova Victoria Vladimirovna (College of Human Services N 10, Moscow)

Civic Responsibility as the Basis of Legal Education of College Students

The complex interdisciplinary analysis of the concept «civil liability» in the system of legal education of college students is presented in the article. The author's interpretation of the essence, specificity, mechanisms of structuring and implementation of the model and the conditions of productivity development of civil liability of college students in the process of legal education is given. The criteria and the levels necessary and sufficient for qualitative estimation of the legal education of future professionals are proposed.

Keywords: responsibility, education, legal awareness, the criteria of legal education levels, educational space.

E-mail: Vikaakiv195@yandex.ru

Красных Станислав Владимирович, Самойленко Татьяна Геннадьевна, Сыпачева Гузьялия Шарибзяновна
Компетентностная модель подготовки выпускника в системе среднего профессионального образования

В статье рассматривается компетентностная модель подготовки будущего учителя в системе среднего профессионального образования, пути формирования компетенций, позволяющих реализовывать начальное образование на современном уровне требований к развитию личности. Дается анализ структурных компонентов готовности студента к оценке учебных достижений школьников, состоящих из мотивационно-ценностного (волевого), когнитивного (информационного), деятельностного (практико-операционного) и оценочно-рефлексивного компонентов. Описываются уровни сформированности готовности к профессиональной педагогической деятельности, где каждый из компонентов рассматривается в разной степени развития.

Ключевые слова: компетентностная модель выпускника, профессиональная компетенция, профессио-

нальная компетентность, компетентностный подход, системно-деятельностный подход, личностно ориентированный подход.

Krasnykh Stanislav Vladimirovich, Samojlenko Tatyana Gennadyevna (Perm Pedagogical College N 1), Sypaceva Guzyaliya Sharibzyanovna (Perm State Humanitarian Pedagogical University)

Competence-Based Model of Training the Graduate in the Secondary Vocational Education

The article considers the competence-based model of training a teacher-to-be in the system of secondary vocational education, the ways of competencies, allowing to implement primary education at the modern level of requirements to development of the personality. The analysis of the structural components of students' readiness to the evaluate pupil's educational achievements, consisting of motivational-value (volitional), cognitive (informational), activity-based (practice-operational) and the estimative-reflexive components is given. The levels of readiness for professional teaching activities, where each of the components is considered in different degree of development are described.

Keywords: competence-based model of a graduate, professional competence, professional competence, competence-based approach, system-activity approach, personality-oriented approach.

E-mail: ppk-perm@mail.ru
samtany@mail.ru
gyzzelika@mail.ru

Кулаков Андрей Викторович

Моделирование профессиональной компетентности преподавателя колледжа

Сегодня компетентностный подход становится важнейшим инструментом модернизации системы российского образования. В статье рассматривается профессиональная подготовка преподавателей в рамках компетентностного подхода. Раскрыты основные особенности профессиональной компетентности педагогов СПО на современном этапе. Представлены виды, критерии и показатели квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, среднее профессиональное образование, профессионализм, квалификация.

Kulakov Andrey Victorovich (Moscow College of Construction N 41)

Modeling the Professional Competency of a College Teacher

Nowadays the competence approach becomes one of the most important tools in modernizing the Russian educational system. The article discusses the professional training of teachers within the framework of the competence approach. The main distinctive features in the professional competency of secondary vocational education teachers at the present stage are bared. The types,

criteria and factors of pedagogical staff qualification are presented.

Keywords: professional competency, secondary vocational education, professionalism, qualification.

E-mail: sheff69-69@mail.ru

Махотин Дмитрий Александрович

Компетентно-ориентированные задания как средство оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся

В статье раскрываются научно-методические основы разработки и применения компетентно-ориентированных заданий в профессиональном образовании для оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетентный подход, компетенции, оценка компетенций, компетентно-ориентированные задания.

Makhotin Dmitry Alexandrovich (Moscow Municipal Pedagogical University)

Competence-Oriented Tasks as the Way of Estimation of General and Professional Competences of Students

In the article the methodological basis for the development of competence-oriented tasks in the vocational education for the assess of general and professional competencies of students is given.

Keywords: vocational education, competence-based approach, competences, competency assessment, competence-oriented tasks.

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Мельникова Елена Павловна

Организации работы по написанию и защите выпускной квалификационной работы в системе среднего профессионального образования

В статье сделана попытка выделения и поиска путей решения часто встречающихся трудностей и проблем при организации работы по написанию и защите выпускной квалификационной работы для участников образовательного процесса в образовательных организациях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: выпускная квалификационная работа (ВКР), работа студента над выпускной квалификационной работой, трудности преподавателя при руководстве ВКР, работа администрации по организации выполнения ВКР.

Melnikova Elena Pavlovna (The Moscow Region Medical College N 1)

Organizing the Writing and Presentation of Graduate Qualification Paper in the Secondary Vocational Educational System

The article attempts to highlight and search for solutions to frequently encountered difficulties and problems in writing and presentation of graduate qualification paper for the subjects of educational process in educational institutions of secondary vocational education.

Keywords: graduate qualification paper, student's work on graduate qualification paper, teacher's difficulties in guiding graduate qualification paper writing, the work of administration in organizing graduate qualification paper implementation.

E-mail: melnikova13.elena@mail.ru

Серых Анна Борисовна, Ореева Марина Эдуардовна
Психодинамические модели социализации и механизмы развития саморегуляции поведения в детском возрасте

В статье дается краткий анализ психодинамических подходов к пониманию социализации и механизмов саморегуляции в детском возрасте. Представлен обзор эмпирических исследований взаимосвязи формирования личностных характеристик ребенка и его идентификации с родителем своего пола.

Ключевые слова: социализация, саморегуляция, психодинамические подходы, идентификация.

Serykh Anna Borisovna, Orgeeva Marina Eduardovna (Immanuel Kant Baltic Federal University)

Psychodynamic Models of Socialization and the Mechanisms of Developing the Self-Regulation Behavior in Childhood

This article gives a brief analysis of psychodynamic approaches to understanding the mechanisms of socialization and self-regulation in childhood. The review of empirical studies on the relationship of formation of the personal characteristics of the child and his identification with the parent of the same sex is presented.

Keywords: socialization, self-regulation, psychodynamic approaches, identification.

E-mail: kafppmospi@mail.ru

Сыпачева Гузюлия Шарибзяновна

Формы интерактивного взаимодействия в инновационной развивающей среде как основа формирования правовых компетенций

В статье представлен один из подходов к рассмотрению феномена профессионально-педагогической

среды, в которой происходят инновационные преобразования. Раскрывается процесс подготовки инновационных ниш, генерирующих позитивные стихии, необходимые для обеспечения профессионального развития будущего учителя, предполагающего интерактивное взаимодействие всех субъектов и компонентов образовательной среды. Анализируется интерактивная основа, обеспечиваемая за счет трех форм взаимодействия: сотворчества субъектов образовательного процесса, использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, междисциплинарного взаимодействия.

Ключевые слова: инновационные преобразования, инновационные ниши, интеракция, интерактивная основа, сотворчество, междисциплинарное взаимодействие

Sypacheva Guzyaliya Sharibzyanovna (Perm State Humanitarian Pedagogical University)

The Forms of Interactive Communication in Innovative Educational Environment

The article discusses one of the approaches to addressing the phenomenon of professional-pedagogical environment where innovative transformations take place. It reveals the process of preparation of innovative niches, generating positive elements necessary to provide the professional development of teachers-to-be, involving interaction of all subjects and components of the educational environment. The analysis of interactive basis is provided in three forms of cooperation: creative cooperation of subjects of educational process; using of information-communication technologies in educational process; interdisciplinary interaction.

Keywords: innovative transformations, innovative niches, interaction, interactive basis, creative cooperation, interdisciplinary interaction.

E-mail: gyzzelika@mail.ru

Шабанова Вероника Алексеевна

Перспектива использования деятельностного подхода в системе профессионального образования

Статья посвящена анализу проблем организации образовательного процесса в системе высшего профессионального образования в современных условиях. Рассматривается технология деятельностного подхода к обучению как наиболее соответствующая современным образовательным стандартам, формулируются основные принципы данного подхода, выделяются его структурные компоненты, предлагаются рекомендации к организации занятий на деятельностной основе.

Ключевые слова: подготовка бакалавров и магистров, деятельностный подход к обучению, принципы обучения, компетенции, структурные компоненты занятий, активные методы обучения, формирование деятельностных способностей, креативность.

Shabanova Veronica Alekseevna (Sholokhov Moscow State University for the Humanities)

The Perspective of Using the Active-Based Approach in the System of Vocational Education

This article is devoted to the analysis of problems of the organization of educational process in higher educational system under modern conditions. The technology of the activity-based approach to training as the most satisfying the modern educational standards is considered. In this article the basic principles of this approach are formulated, considered structural components, recommendations to the organization of studies on an activity basis are offered.

Keywords: preparation of bachelors and masters, activity approach for training, the principles of training, competence, structural components of occupations, active methods of training, formation of activity abilities, creativity.

E-mail: ShabanovaVer@yandex.ru

Шевкун Анна Алексеевна

Психолого-педагогические условия развития проективных компетенций будущих педагогов

В статье рассматривается процесс подготовки педагогов профессионального обучения на основе компетентного подхода. Описаны компоненты и психолого-педагогические условия развития проективных компетенций будущих педагогов.

Ключевые слова: компетентный подход, проективные компетенции, педагог профессионального обучения.

Shevkun Anna Alekseevna (Moscow Pedagogical State University)

Psychological-Pedagogical Conditions of Development of the Projecting Competences of Teachers-to-Be

The article discusses the process of preparing of vocational training teachers on the base of competence approach. The components and psychological-pedagogical conditions of development of the projecting competencies of teachers-to-be are described.

Keywords: competence approach, projecting competencies, vocational training teacher.

E-mail: annamcxa@rambler.ru

Шилова Вера Сергеевна, Трикула Людмила Николаевна
Социально-экологический стереотип поведения обучающихся: личностный аспект

В статье рассматривается одна из основных проблем социально-экологического образования учащейся молодежи — формирование социально-экологического стереотипа поведения обучающихся. В связи с этим в исследовании раскрываются социальный и личностный уровни его рассмотрения, определяется структура.

Ключевые слова: социально-экологический стереотип поведения, социальный уровень, личностный уровень, структура социально-экологического стереотипа поведения.

Shilova Vera Sergeevna, Trikola Ludmila Nickolaevna (National Research University "BELGU", Belgorod)
Social-Ecological Pattern of Students' Behavior: the Personal Aspect

The article considers one of the main problems in social-ecological education of studying youth – building the

social-ecological pattern of the behavior. In this connection the study opens the social and personal levels of its consideration, defines its structure.

Keywords: social-ecological pattern of behavior, social level, personal level, the structure of social-ecological behavior pattern.

E-mail: shilovs@bsu.edu.ru
trikula@bsu.edu.ru

ОБЪЯВЛЕНИЕ

Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Московский социально-педагогический институт»
объявляет конкурсный отбор претендентов
на должности по кафедрам на 2013/2014 учебный год

Кафедра гуманитарно-социальных дисциплин и менеджмента

Доцент – 1,0 ст.; 1,0 ст.

Старший преподаватель – 1,0 ст.; 0,5 ст.

Кафедра педагогики и психологии

Профессор – 1,0 ст.; 0,5 ст.; 0,5 ст.; 0,5 ст.; 0,25 ст.; 0,25 ст.; 0,25 ст.

Доцент – 1,0 ст.; 1,0 ст.; 0,75 ст.; 0,75 ст.; 0,5 ст.; 0,5 ст.

Старший преподаватель – 0,25 ст.; 0,25 ст.

Кафедра дошкольной дефектологии и логопедии

Старший преподаватель – 1,0 ст.

Документы на конкурс принимаются по адресу:
г. Москва, ул. Фридриха Энгельса, д. 75, стр. 3.

Срок подачи документов – один месяц со дня публикации сообщения о конкурсе.

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 № 273-ФЗ «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.

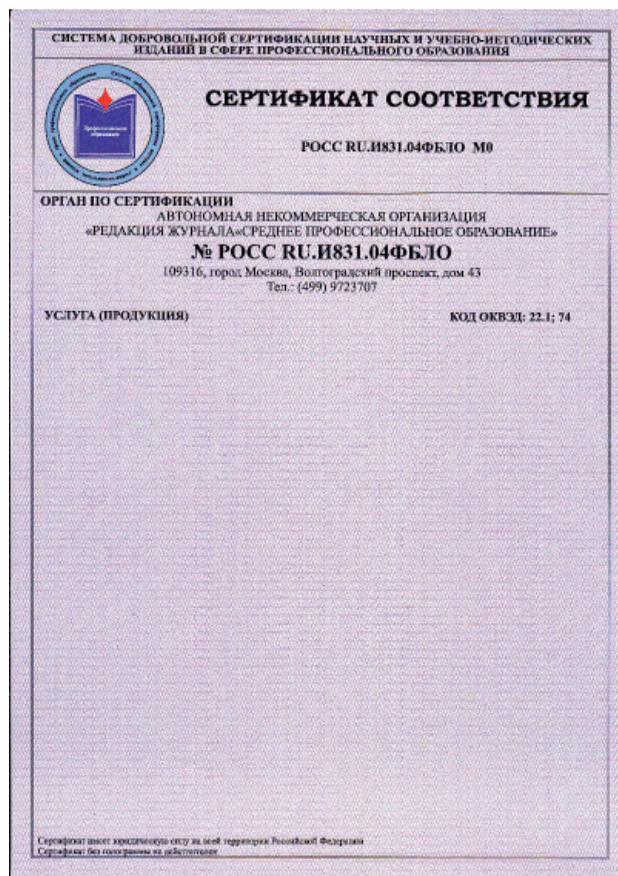
Для оформления договора на проведение экспертизы с последующей выдачей Сертификата соответствия заказчику в адрес руководства АНО «Редакция журнала “СПО”» (redaksiya_06@mail.ru) необходимо выслать гарантийное письмо, а также соответствующие материалы (рабочие программы, учебно-методические пособия, профессиональные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



**РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА
«СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
ОРГАН ПО СЕРТИФИКАЦИИ**

**Стоимость услуг
по сертификации научных и учебно-методических изданий на 2014 г.**

Наименование образовательной услуги	Цена, руб.	НДС, руб.	Всего, руб.
Сертификация рабочей программы по учебной дисциплине	3000	540	3540
Сертификация методических рекомендаций	3000	540	3540
Сертификация учебно-методического пособия	4600	828	5428
Сертификация учебного пособия	6380	1148,4	7528,4
Сертификация банка тестовых заданий по дисциплине (не менее 150 тестовых заданий)	3000	540	3540
Сертификация банка контрольно-измерительных материалов	3000	540	3540
Сертификация учебников (в том числе электронных)	8975	1615,5	10590,5
Сертификация рабочего учебного плана	3000	540	3540
Проведение интернет-семинара с оформлением сертификата	6314	1136	7450

Редактор Т.М. Соловьева
Корректор И.Л. Ануфриева
Компьютерная верстка С.В. Оленевой
Адрес редакции:
105318, Москва, Измайловское ш., 24, корп. 1.

Автономная некоммерческая организация
«Редакция журнала “Среднее профессиональное образование”»
Тел.: 8 (495) 972-37-07.
Тел./факс: 8 (499) 369-62-74

Подписано в печать 25.04.2014.
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 ____