

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ЯНВАРЬ

Издается с сентября 1995 г.

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.А. Скамницкий, доктор пед. наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

П.Ф. Анисимов, начальник Управления Рособразования, доктор эконом. наук

В.М. Демин, президент Союза директоров ссузов России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор

И.И. Калина, заместитель министра образования и науки РФ, канд. пед. наук

С.Л. Каплан, шеф-редактор журнала «Среднее профессиональное образование», доктор пед. наук

А.Г. Кутузов, ректор Московского гуманитарного педагогического института, доктор пед. наук

И.П. Пастухова, зам. директора Центра качества профессионального образования Департамента образования города Москвы, канд. пед. наук, доцент

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.С. Аксенов, директор Астраханского колледжа вычислительной техники, канд. пед. наук

В.И. Байденко, доктор пед. наук, профессор

А.А. Бакушин, директор Московского технического колледжа, канд. пед. наук

Г.И. Васин, начальник отдела образования и молодежной политики Правительства РФ, канд. пед. наук

Л.Д. Давыдов, декан факультета довузовского образования Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, канд. пед. наук

З.Ф. Драгункина, член Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации

Л.Н. Дубровина, методист Центра качества профессионального образования Департамента образования города Москвы

В.М. Жураковский, академик РАО, доктор техн. наук, профессор

В.Ф. Кривошеев, доктор ист. наук, профессор

Г.В. Мухаметзянова, директор Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, академик РАО, доктор пед. наук, профессор

В.П. Парфенов, зам. председателя Комитета Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации по делам Федерации и региональной политике

М.М. Прокопьева, профессор Якутского государственного университета, доктор пед. наук

И.В. Роберт, главный ученый секретарь РАО, доктор пед. наук

А.Н. Рошин, методист Учебно-методического центра по профессиональному образованию Департамента образования города Москвы, канд. пед. наук

С.П. Смирнов, вице-президент Союза директоров ссузов России, канд. пед. наук

В.И. Фофанов, директор Челябинского экономического колледжа, чл.-корр. Международной академии информатизации, канд. пед. наук

Ф.Ф. Харисов, руководитель Центра здоровьесберегающих образовательных технологий Федерального института развития образования, доктор пед. наук, профессор

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

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

Электронный адрес: magspo.cpkom.ru

E-mail: redakciya_06@mail.ru

За содержание рекламы редакция ответственности не несет.

Мнение редакции не всегда совпадает с мнением авторов.

Рукописи не возвращаются.

Содержание

Модернизация образования

- Сэмпл-технология как «последняя миля» непрерывного профессионального образования – М.Н. Берсенева 2
Интеграция профессионально-ремесленного обучения и бизнес-школы – Е.Д. Тельманова, С.В. Федорова, А.П. Кожемяко 4

Проблемы и перспективы

- Мотивация обучающихся как условие совершенствования качества профильного обучения – Л.А. Павлова 7
Интеграция образовательных услуг учреждений высшего и среднего профессионального образования – И.Г. Гольшев 11
Особенности развития коммуникативной компетенции студентов технических специальностей – О.А. Евдокимова 15

Вопросы воспитания

- Развитие творческой активности старших подростков: теоретический и научно-методический подход – В.К. Григорова 17
Воспитание толерантного отношения к смерти у студентов медицинского колледжа – И.В. Юстус, О.Ю. Трушина 20
Реализация модели студенческого самоуправления – Л.В. Антипенко 22
Ценностная ориентация обучающихся в процессе экологически содержательного образования – М.М. Тайчинов 25

Учебный процесс

- Информативное воздействие как компонент профессионального мастерства преподавателя – А.А. Панфилова 26
Формирование и развитие рефлексивной позиции студентов при обучении самоконтролю учебной деятельности – Ю.В. Попандоупо, И.И. Корнишин 28

Компетентный подход в обучении

- Использование дискурсивных матриц в формировании коммуникативной компетенции студентов – Н.М. Зорина 30
Формирование профессиональной компетентности классных руководителей – О.С. Маркина 33

Познакомьтесь

- Красноярскому базовому медицинскому колледжу им. В.М. Крутовского – 120 лет – С.Г. Климова 36
Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж. 75-летний юбилей в режиме инноваций – Л.И. Анищева 39

Научно-методическая работа

- Этапы развития креативности студентов на занятиях культурологического цикла – Н.В. Круглова 42
Кейс-метод: активное обучение принятию профессиональных решений – С.Ю. Темина 44
Пространство художественного музея как средство реализации педагогического взаимодействия – Е.А. Савельева 46

Научно-исследовательская работа

- Модель развития профессиональной компетентности педагога – Н.В. Морозова 48
Программа сопровождения развития профессиональной идентичности студентов – Н.В. Трусова 50
Повышение коммуникативной компетентности в процессе изучения психологии детских отношений – Т.О. Смолева 53
Предупреждение профессионального выгорания педагогов – Н.Ю. Андреева 56

Социальное партнерство

- Ямальский полярный агроэкономический техникум: профориентационная направленность работы – Н.В. Фиголь 59

Школа педагога

- Образовательные возможности антропологического пространства – И.Н. Елисеева 61
Влияние эстрадного волнения на качество публичных выступлений – Т.М. Земцова 63
Информационная компетенция мастера профессионального обучения – С.В. Жарый 65

В помощь педагогу

- Певческая культура и развитие художественного мышления будущего учителя музыки – Е.М. Фролова 67
Медиапрезентация как компонент профессиональной подготовки специалиста – А.В. Поляков 69
Аннотации 71

СЭМПЛ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК «ПОСЛЕДНЯЯ МИЛЯ» НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*М.Н. Берсенева, директор
Асбестовского экономического колледжа*

Завершающим этапом построения системы непрерывного профессионального образования, приоритетной задачей которого является удовлетворение потребностей личности, можно считать приближение образования к месту жительства или работы. По аналогии с Интернетом, такую задачу можно назвать «последней милей». Благодаря развитию интернет-технологий сегодня каждому пользователю доступны огромные ресурсы открытых образовательных систем, но это не решает всех вопросов профессионального образования, прежде всего из-за нормативных ограничений. Так, Закон РФ «Об образовании» в ст. 20 ограничивает реализацию профессиональных образовательных программ рамками образовательного учреждения. Но ст. 21 открывает ничем не ограниченное поле для профессиональной подготовки, наделяя таким правом специалистов, обладающих соответствующей квалификацией. Для индивидуальной подготовки может быть выбрана любая профессиональная образовательная программа и реализована вне образовательных учреждений. В этом и состоит суть идеи по продвижению образования в удаленные от образовательных центров районы.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы дано определение: *непрерывное образование* – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных инсти-

тутов и в соответствии с потребностями личности и общества.

Основные принципы «учения длиною в жизнь» были сформулированы в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза (Лиссабон, 2000). В адаптированном к профессиональному образованию варианте они звучат примерно так:

- развитие наставничества и консультирования;
- новые профессиональные знания для всех;
- приближение образования к дому или месту работы;
- инновационные методики профессионального обучения;
- сравнительно-компетентностная оценка результата обучения;
- инвестиционная привлекательность образовательных программ.

В ходе научно-экспериментальной работы было установлено, что решение приоритетной задачи по приближению образования к дому невозможно без комплексной реализации всех шести принципов.

Включение в образовательный процесс наставников и консультантов меняет схему информационных потоков (рис. 1) от образовательных учреждений к предприятию, способствуя широкому распространению новых профессиональных знаний и их глубокой проработке.

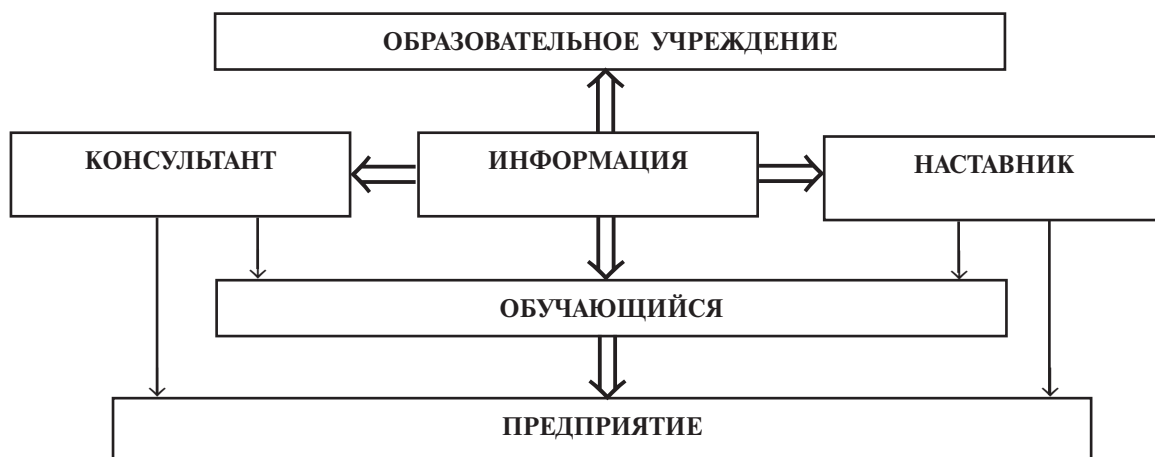


Рис. 1. Схема информационных потоков

В классической схеме информационный поток можно представить как исчезающий ручеек от образовательного учреждения к предприятию через «голову» студента.

Развитие наставничества и консультирования решает задачи широкого распространения профессио-

нальных знаний, хотя бы между самими наставниками и консультантами.

Для организации учебной деятельности наставников и консультантов разработана новая педагогическая технология – сэмпл-технология, которая не только объединяет в одно целое формы, методы и средства

обучения, но предполагает и учет специфики рыночных отношений в целях привлечения инвестиций. Название технология получила от английского *sample*, что в переводе означает «образец, пример».

В соответствии с представленной схемой (рис. 2) технология предусматривает упрощенную процедуру постановки задачи «по образцу», которая предполагает подбор специалиста, обладающего соответствующей

квалификацией, на роль консультанта (наставника). Результат обучения представлен как образовательный продукт, на «изготовление» которого затрачены определенные время, силы и средства. Такой подход, делая технологию прозрачной для заказчика, обеспечивает ее инвестиционную привлекательность. Эффективность технологии может оцениваться по затратам времени, сил и средств на единицу «продукции».

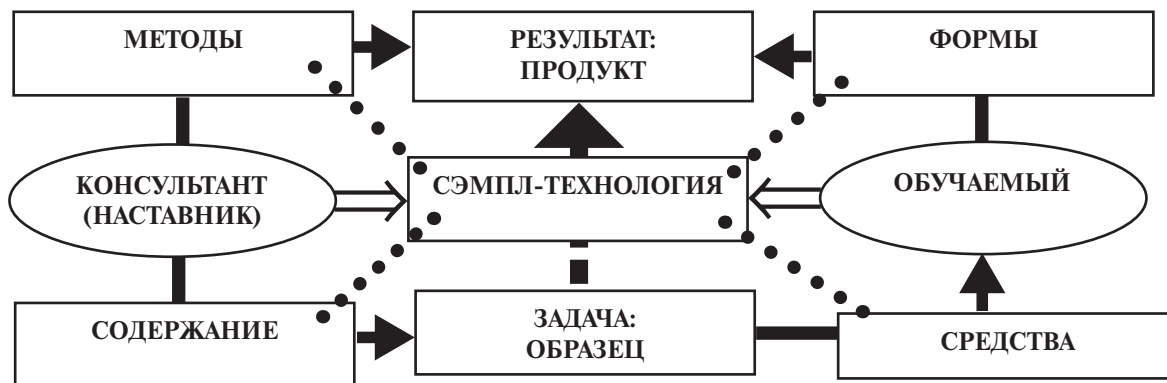


Рис. 2. Сэмпл-технология

Суть сравнительно-компетентностной оценки результатов обучения заключается прежде всего в упрощении и обеспечении прозрачности этой процедуры для заказчика, который сравнивает «продукт» с образцом по ему понятным признакам. Образовательное учреждение, если таковое участвует в образовательном процессе, должно перейти от традиционной попредметной оценки к комплексной оценке компетентности с определением соответствия квалификации или образовательному уровню.

Основными мотивами, гарантирующими развитие данной технологии, являются:

- для работодателя – ускоренная подготовка специалистов с заданными параметрами;
- для обучаемого – возможность получения высшего профессионального образования при интеграции программы профессиональной подготовки с дистанционным обучением;
- для консультанта (наставника) – повышение квалификации и дополнительный заработок;
- для образовательного учреждения – распространение новых профессиональных знаний, предположительно на коммерческой основе, и расширение учебного контингента.

Вот небольшой пример, очень простой по форме, но по существу отражающий и потребности личности, и интересы общества, о которых говорится в определении непрерывного профессионального образования.

Пример.

- Фермер имеет желание выучить жену на агронома, но при этом исключает возможность выезда на сессии при традиционном обучении.
- За обучение берется агроном из соседней деревни, имеющий высшее образование по соответствующему профилю, при условии полного учебно-методического обеспечения.
- Помощь оказывает образовательное учреждение, повысив квалификацию агронома и снабдив его комплектом учебно-методической литературы (за счет фермера).

В заключение можно сделать вывод, что сэмпл-технология является компромиссным решением в процессе роста профессионального образовательного потенциала личности в течение всей жизни, обеспечивая качественную профессиональную подготовку как ускоренное приобретение навыков по выполнению работы или группы работ с возможностью получения квалификации или продолжения обучения на более высоком уровне в соответствии с потребностями личности и общества.

Литература

1. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» // www.consultant.ru/popular/edu/
2. Подласый И.П. Педагогика. М., 2007.
3. <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕМЕСЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ И БИЗНЕС-ШКОЛЫ

Е.Д. Тельманова, доцент Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург), канд. пед. наук;
С.В. Федорова, директор Института электроэнергетики и информатики Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург), канд. техн. наук;
А.П. Кожемяко, менеджер по обучению ЗАО «Шнейдер Электрик» (г. Москва)

Мировой экономический кризис и повсеместные сокращения кадров существенно изменили взгляд на образовательные услуги: на их стоимость, содержание предлагаемых образовательных продуктов, на проблему повышения ценности выпускаемых специалистов. Так же, как и в европейских странах, в России наметилась тенденция к всеобщему получению высшего образования. И это является одной из социально-экономических проблем, так как уже сегодня рынок труда перенасыщен выпускниками высших школ. С другой стороны, выпускники вузов, избегая заводы, торговые стойки и т.п., реализуют себя в области частного предпринимательства, в том числе в ремесленничестве – при условии владения рабочей профессией.

Вопрос переподготовки невостребованных специалистов европейские службы занятости решают просто. Они сами обучают высвободившиеся кадры рабочим профессиям и азам предпринимательства. В России же ни Минобрнауки РФ, ни другие федеральные ведомства не уделяют должного внимания проблеме подготовки и переподготовки рабочих кадров. Хотя понятно всем, что именно заботой государства должно стать создание учебно-производственных комбинатов и обучение в них персонала.

В России проблему обучения специалистов рабочей профессии, а также основам частного бизнеса можно решить следующим образом. На базе учреждений высшего профессионального образования создать образовательные центры, в рамках которых организовать обучение рабочим профессиям по специальным учебным программам. Цели и содержание образовательных программ должны быть выстроены под определенные задачи. В рамках одной программы возможно дополнительно обучать рабочим профессиям ремесленного профиля студентов вуза, в рамках другой программы создать условия для переподготовки «белых воротничков» на рабочие профессии. Максимальную устойчивость личности на рынке труда обеспечат знания в области управления бизнесом и делового администрирования. Поэтому немаловажным элементом таких образовательных программ должно стать обучение менеджменту, маркетингу, психологии.

Углубленные знания в области менеджмента и делового администрирования позволяют получить обучение по программе МВА (мастер бизнес-администрирования), которое организовано в рамках бизнес-школ. В России уже существует более 70 бизнес-школ, и все они осуществляют подготовку

управляющих высшего звена по программам МВА. Однако эта программа дает представление о том, «как делать работу», учит принимать управленческие решения различного уровня, и только. В настоящее время более злободневны бизнес-школы, осуществляющие подготовку и переподготовку лиц, решивших заняться частным предпринимательством. Такая подготовка не только обучит принципам управления собственным бизнесом, но и позволит освоить любую рабочую профессию. Программы обучения бизнес-школы можно сформировать таким образом, чтобы в учебном процессе использовались практически материалы той компании, чьи корпоративные интересы заложены в основу обучения.

Одним из последствий разразившегося финансового кризиса в России стало сокращение издержек зарубежных компаний на содержание менеджеров и сотрудников-иностранцев в своих представительствах. А так как уходить с рынка компании не собираются, появилась возможность обучить наши высвободившиеся квалифицированные кадры вместо зарубежных специалистов, так как работать они готовы за куда меньшие деньги. Подготовку персонала зарубежных компаний можно осуществлять в бизнес-школах, организованных на базе тех же образовательных центров. Материально-техническая база и технология обучения в этом случае должны поддерживаться заинтересованными корпорациями.

В Екатеринбурге уже создан новый тип профессионального обучения на базе ГОУ СПО «Уральский колледж технологий и предпринимательства», где готовят ремесленников-предпринимателей по специальностям: столяр, плиточник-мозаичник, маляр-дизайнер и др. Теоретико-методологические основы подготовки ремесленников-предпринимателей были разработаны в рамках германо-российского проекта «Поддержка ремесел путем профессионального образования» при участии фонда Эберхарда Шека.

Шаги по созданию в России «Бизнес-школы электрика» с направлением на профессионально-ремесленное обучение кадров предприняты фирмой Schneider Electric (Франция). Само название – «Бизнес-школа электрика» – является зарегистрированным товарным знаком, принадлежащим компании Schneider Electric. В рамках этой бизнес-школы проходит обучение по различным программам. К примеру, двухдневный курс по программе «Бизнес-школа электрика». Базовый курс состоит из следующих ком-

понентов: знакомство с компанией Schneider Electric; основы бизнеса электрика-предпринимателя; навыки работы с заказчиком; основы проектирования; сегментация рынка электроустановочных изделий; технические особенности электроустановочных изделий серий «Этюд», «Дуэт», «Уника», «Домовой»; практическая часть. «Бизнес-школы электрика» образованы в трех крупнейших городах России – в Москве, Санкт-Петербурге и Екатеринбурге.

Не менее значимы и востребованы разработанные компанией Schneider Electric тематические курсы, проводимые в рамках «Бизнес-школы электрика»:

- «Оборудование Мертен» – однодневный курс, упор в котором сделан на применение электронных управляющих устройств в жилищном строительстве;
- «Юридическая школа электрика» – двухдневный курс по юридическому сопровождению деятельности электрика-предпринимателя. В содержание учебного курса включены организационно-правовые аспекты частного бизнеса, процедура заключения договоров, структура саморегулируемых организаций и порядок членства в них, отмена лицензирования и переход на систему сертификации, юридическая чистота проектной документации;
- «Основы проектирования в жилищном строительстве» – двухдневный курс, в рамках которого электрик-предприниматель знакомится с основными расчетами, требованиями нормативно-технической документации, правилами выбора оборудования и порядком оформления и сдачи проектной документации.

Организация обучения по программе бизнес-школы, ориентированной на подготовку ремесленников-предпринимателей, – дело в России новое. Успех такого обучения во многом зависит от содержания образовательной программы, от интеграции знаний таких предметных областей, как электротехнология и предпринимательство. Обучение основам предпринимательства и принципам бизнес-планирования должно осуществляться на основе синергетического подхода через учебные предпринимательские проекты и на деловых играх. Профессиональная компетент-

ность по ремесленным специальностям может быть обретаена только в процессе практического обучения в мастерских, оборудованных новейшим электрооборудованием и оснащенных высокотехнологичным инструментарием.

В программу обучения в системе бизнес-школы необходимо включить такой предмет, как «Социальная психология», в рамках которой будет изучаться вопрос организационной эффективности не только с позиции получения прибыли, но и с точки зрения социальной ответственности предпринимателя. С позиций организационной теории любой ремесленник-предприниматель рассматривается как часть единого сообщества, на которой лежит ответственность за развитие и процветание всего общества.

Таким образом, ремесленник-предприниматель – это сложное интегративное определение предпринимателя, обладающего рабочей профессией с отчетливо сформированной предпринимательской культурой.

Коснемся вопроса разработки методологии, лежащей в основе подготовки педагогов профессионально-ремесленного обучения. С позиции аксиологического подхода концептуально в конкретно-педагогической методологии должны равнозначно использоваться как традиционные системы обучения прошлого, так и новаторские (инновационные). Одним из основных элементов образовательной модели подготовки педагога профессионально-ремесленного обучения является понятие «педагог профессионально-ремесленного обучения». В отличие от преподавателя профессионального обучения, в системе подготовки таких педагогов наряду с инженерной, технологической, психолого-педагогической подготовкой должно присутствовать ремесленное обучение с получением ремесленной специальности, а также обучение основам предпринимательства и принципам бизнес-планирования. Отсюда выстраивается модель специалиста с квалификацией, профилируемой по любым отраслям производства и бытового обслуживания.

Представим модель специалиста как систему основных профессиональных и общекультурных компетенций (рис.). Исследование и элиминация представленной модели педагога позволит нам получить новую информацию об этом объекте и изучить специфику ее компонентов.

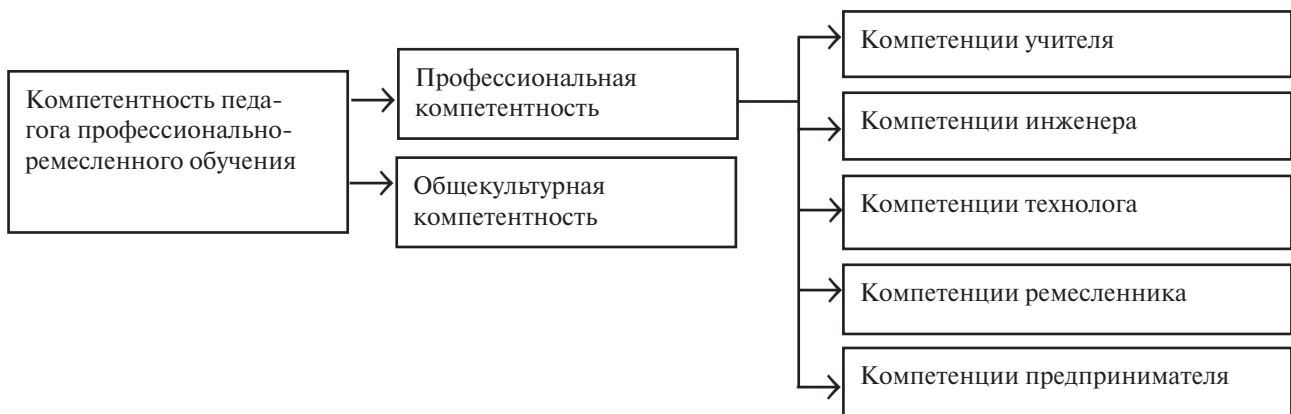


Рис. Модель педагога профессионально-ремесленного обучения

Выполним анализ общих целей подготовки педагога профессионально-ремесленного обучения. В условиях централизованной, плановой экономики понятие «ремесло» трактовалось как вид трудовой деятельности, потерявшей свое значение в индустриальную эпоху. Однако практика ряда европейских стран показала, что ремесленничество прекрасно дополняет индустриальное производство, а в Германии ремесленничество рассматривается как независимый сектор экономики. Причем подготовка ремесленников ведется на ремесленных предприятиях. «Подмастерье» может работать как на ремесленном предприятии, так и в индустриальном секторе экономики. Ремесленник с квалификацией «мастер» имеет право организовывать собственный бизнес.

В России интерес к ремесленничеству продолжает расти. Это подтверждается разработанными региональными законами о ремесленной деятельности, а также повсеместным созданием ремесленных палат, в том числе Ремесленной палаты России. Как уже отмечалось выше, в России встречаются случаи реорганизации образовательных учреждений для подготовки ремесленников-предпринимателей по наиболее востребованным профессиям. Поэтому следующим шагом по формированию образовательной среды является подготовка педагогов с целью удовлетворения потребностей профессионально-ремесленного образования в педагогах, обладающих не только социально-профессиональными компетенциями, но и компетенциями ремесленника-предпринимателя. Таким образом, содержание обучения определяется совокупностью компетенций, необходимых в будущем педагогу для определенной профессиональной деятельности.

Область компетенций педагога профессионально-ремесленного обучения, в отличие от компетенций педагога профессионального обучения, расширена за счет компетенций ремесленника и компетенций предпринимателя. Особенностью этих компетенций является то, что знание основ технологии предпринимательства не может обеспечить возможности индивидуальной трудовой деятельности при отсутствии большого объема практических умений и навыков, приобретаемых в процессе производственного обучения ремесленной профессии. Более того, навыки, полученные в процессе такого обучения, являются приоритетными по отношению к коммерческой составляющей.

Особую роль в проектировании содержания подготовки педагогов профессионально-ремесленного обучения играют государственные стандарты профессионального образования, которые разрабатываются в соответствии с Перечнем профессий, утвержденным правительством РФ и содержащим более 300 профессий. В Федеральном законе от 24.07.2007 «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» органам государственной власти субъектов РФ дано право разрабатывать и утверждать перечни видов ремесленной деятельности. Уральской ремесленной палатой был разработан такой перечень, сегментированный по отраслевым направлениям: бы-

товое обслуживание населения, художественные промыслы и ремесла, местная промышленность (малые и средние ремесленные предприятия). В широком значении к ремесленному производству отнесены центры ремесел, учебные, учебно-производственные, научные, проектно-конструкторские, монтажно-наладочные, рекламные и иные организации и предприниматели, работающие по договорам с ремесленниками и ремесленными организациями. Именно последние из перечисленных – ремесленные производства позволяют отнести к ремесленным профессиям достаточную часть (около 200) интегрированных профессий широкого профиля.

Структура и содержание Федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» с присвоением квалификации «Бакалавр профессионального обучения» определяют функционально-законченные этапы профессионального образования, однако содержание образовательной программы необходимо скорректировать под конкретные виды профессионально-педагогической деятельности бакалавра. В стандарте определены следующие виды профессионально-педагогической деятельности бакалавров:

- учебно-профессиональная;
- научно-исследовательская;
- образовательно-проектировочная;
- организационно-технологическая;
- обучение по рабочей профессии.

Указанные выше виды профессионально-педагогической деятельности по своему содержанию не отражают особенностей будущей трудовой деятельности бакалавров профессионального обучения ремесленного направления. Поэтому при наполнении предложенных государственным стандартом видов деятельности новым содержанием становится возможным сконструировать образовательную программу для подготовки необходимых нам специалистов.

Задачи профессионально-педагогической деятельности, указанные в стандарте, также имеют универсальный характер. Если задачей учебно-профессиональной деятельности бакалавров станет не подготовка рабочих (специалистов), а процесс подготовки ремесленников-предпринимателей, то станет ясен алгоритм наполнения содержанием учебного плана для реализации выдвинутых целей.

При анализе содержащихся в государственном стандарте требований к результатам освоения образовательных программ бакалавриата следует отметить, что к группе общекультурных компетенций можно добавить компетенции, созвучные основным положениям, содержащимся в «Кодексе чести российского предпринимателя», разработанного Российским государственным торгово-экономическим университетом. В первом пункте кодекса говорится о том, что «в основе деятельности российского предпринимателя лежит свод нравственных принципов и правил хозяйствования» и «успешная предпринимательская

деятельность предполагает соединение трудолюбия с профессиональными знаниями и навыками, достижениями современных информационных, научных и промышленных технологий». В четвертом пункте кодекса говорится о культуре деловых отношений и верности данному слову. Отталкиваясь от идеи, содержащейся в представленных положениях, можно сделать вывод, что в результате освоения образовательной программы у бакалавров профессионально-ремесленного обучения должно проявиться осознанное понимание принципов нравственной хозяйственной деятельности.

Дальнейшая разработка образовательной модели подготовки педагога профессионально-ремесленного обучения и последующая организация учебного процесса позволит обеспечить и бизнес-школы, и образовательные учреждения, выпускающие ремесленников-предпринимателей, педагогами

профессионального обучения высокой квалификации.

Литература

1. Кодекс чести российского предпринимателя / РГТЭУ // <http://www.rsute.ru>.
2. Постановление правительства РФ от 26.10.2000 № 823 «Об утверждении перечня профессий начального профессионального образования» // www.mnogozakonov.ru/
3. *Смирнов И.П.* Теория профессионального образования // Новые педагогические исследования (прил. к журн. «Профессиональное образование»). 2006. № 6. С. 5–21.
4. Федеральный закон от 24 июля 2007 г. № 209-ФЗ «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» // www.consultant.ru/.../base/?...

МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Л.А. Павлова, руководитель
отдела образовательного аудита ГУ ЦКПО (г. Москва)*

Размышляя о профильном обучении, многие считают, что это некий аналог существующих гимназий и лицеев. Часто даже в педагогической среде профильное обучение приравнивают к углубленному изучению предметов определенной предметной области с целью поступления в вуз. При этом опускается главное: при профильном обучении старшеклассник общеобразовательной школы и студент СПО могут выбирать с учетом своих жизненных планов, интересов, склонностей и возможностей ту индивидуальную образовательную траекторию, которая отвечает их личным желаниям. Однако еще нет единых теоретических и практических подходов к профильному обучению. Поэтому необходимы специальные исследования для комплексного решения данной проблемы.

В настоящее время большинство ученых и практиков считают, что для рациональной и успешной организации профильного обучения в старшей школе необходима определенная подготовка педагогов к этой деятельности. Однако реализация данной задачи осложняется тем, что понятие «предпрофильная подготовка» является относительно новым для отечественной педагогической науки и появилось впервые в Концепции профильного обучения. Хотя следует отметить, что в системе СПО обучение всегда было профильным. При этом не надо забывать, что в ссузы поступают выпускники общеобразовательной школы, и от того, как будет организован этап предпрофильной подготовки, зависит сформируется ли у подростков осознанное профессиональное самоопределение, смогут ли они оценить свои профессиональные

стремления, способности, адаптироваться к сложным условиям вхождения в общество. Следовательно, необходимое условие для эффективной организации предпрофильной подготовки – взаимодействие общеобразовательной школы со средними профессиональными учебными заведениями. При этом инициатива сотрудничества должна идти от ссузов, которые непосредственно осуществляют профессиональную подготовку выпускников основной школы, знают особенности их обучения.

Сегодня, когда отмечается значительная диспропорция между рынком труда и структурой образования, когда 40% трудоспособного населения России – молодежь, 40% которой безработные, а треть молодых специалистов трудится не по специальности, проблема очевидна. Она заключается в том, что в период выбора профиля обучения учащиеся ориентируются не на профессию и не на будущую специальность, а только на наиболее привлекательный для них предмет деятельности. А о характере работы по специальностям, связанным с этим предметом, они не имеют представления. Так, например, выбравшие для углубленного обучения материаловедение, чтение чертежей, устройство автомобиля вряд ли имеют представление о работе техника-строителя или техника-механика. А потому избранная профессия впоследствии не приносит им удовлетворения. При этом государство тратит огромные средства на подготовку кадров.

Очевидно, что должен быть поставлен вопрос о сокращении армии немотивированных, а потому – неэффективных молодых специалистов.

Рассмотрим, как пытаются решить этот вопрос в Алтайском государственном колледже (до 2008 г. – Барнаульский государственный профессионально-педагогический колледж), где нами были проведены исследования проблемы взаимодействия колледжа и школ в подготовке учителя – мастера производственного обучения к работе в профильных классах. Методики исследования включали в себя несколько блоков, обеспечивающих диагностику:

- когнитивных способностей и личностных особенностей учащихся с использованием многофакторного личностного опросника Р.Б. Кеттелла;

- профессиональных предпочтений с использованием опросника профессиональных предпочтений Дж. Голланда;
- ориентированности студентов на определенный тип профессий (методика Е.А. Климова);
- мотивации учебной деятельности (методика А.А. Реана и В.А. Якунина).

Диагностика проводилась как с группами учащихся, студентов, так и индивидуально. На основании анализа полученных эмпирических данных было составлено комплексное психологическое и профессиографическое заключение. Так, по методике Е.А. Климова мы получили следующие результаты (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Склонность студентов к типам профессий по специальностям, %

Тип профессий	Специальность			
	Физическая культура	Технология	Профессиональное обучение (строительство)	Профессиональное обучение (ТОРАТ)
Человек – природа	17,1	16,6	11,6	3,3
Человек – техника	32,2	4,1	46,1	75,5
Человек – человек	58,2	66,6	23,8	24,5
Человек – знак	10,4	16,6	14,4	5,7
Человек – художественный образ	14,9	29,2	11,6	5

Как видим, к типу профессии «человек – человек» склонны студенты специальностей «Физическая культура» и «Технология», а студенты специальности

«Профессиональное обучение» отдают наибольшее предпочтение профессии типа «человек – техника».

Таблица 2

Склонность студентов к типам профессий по курсам обучения, %

Тип профессий	Курс	
	II	III
Человек – природа	16,9	7,5
Человек – техника	18,2	60,8
Человек – человек	62,4	24,2
Человек – знак	13,5	10
Человек – художественный образ	22,05	8,3

Полученные результаты показывают, что студенты II курса больше ориентированы на профессию типа «человек – человек», а студенты III – на профессию типа «человек – техника». Сопоставление указанных данных с результатами наших наблюдений позволяет сказать, что склонность студентов к профессии типа

«человек – техника» обусловила тот факт, что в сфере общения с людьми желают работать не многие, хотя их специальность направлена на педагогическую деятельность. Эти данные мы сравнили с результатами исследования профессионально-педагогической направленности студентов (табл. 3).

Таблица 3

Профессионально-педагогическая направленность студентов III курса специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» (повышенный уровень – мастер производственного обучения), баллы

Компонент профессионально-педагогической направленности	Группа		
	№ 1	№ 2	№ 3
Профессионально-ценностные ориентации	33	37	35
Учебно-профессиональные интересы	35	36	37
Отношение к учебно-профессиональной деятельности	36	39	39
Готовность к учебно-профессиональной деятельности	37	40	38
Мотивы учебно-профессиональной деятельности	36	38	38
Педагогическая направленность	33	36	36
Профессионально-педагогическая направленность	35	38	38

Из таблицы видно, что в группах № 2 и № 3 уровень выраженности всех компонентов и профессионально-педагогической направленности средний, тогда как в группе № 1 большинство компонентов имеют уровень ниже среднего (недостаточный), так же как и основ-

ной параметр, который мы выявляем. Эти данные еще раз доказывают, что студенты не склонны к педагогической деятельности. Вывод этот подтвердили результаты диагностики мотивации учебной деятельности студентов указанных групп (табл. 4).

Таблица 4

Мотивация учебной деятельности студентов III курса специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» (повышенный уровень – мастер производственного обучения), баллы

Мотивы учебной деятельности	Группа		
	№ 1	№ 2	№ 3
Стать высококвалифицированным специалистом	90	78,5	90
Получить диплом	90	57,2	60
Успешно продолжить обучение на последующих курсах	40	35,7	70
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	45	35,7	30
Постоянно получать стипендию	20	0	0
Приобрести прочные и глубокие знания	70	71,4	95
Быть постоянно готовым к очередным занятиям	5	0	10
Не запускать изучение предметов учебного цикла	20	14,3	15
Не отставать от сокурсников	5	21,4	5
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	70	85,7	55
Выполнять педагогические требования	0	0	10
Достичь уважения преподавателей	10	14,3	10
Быть примером для сокурсников	0	0	10
Добиться одобрения родителей и окружающих	25	35,7	15

Как следует из таблицы, в группе № 3 студенты ставят на первое место мотив приобретения прочных и глубоких знаний, только потом они хотят стать высококвалифицированными специалистами, продолжить обучение на последующих курсах и после этого получить диплом. Также студенты уделяют внимание мотиву обеспечения будущей профессиональной деятельности. Но при этом быть готовыми к занятиям, успешно учиться, сдавать экзамены и не запускать изучение предметов учебного цикла желает небольшое количество студентов. В отличие от предыдущих групп, 10% студентов выполняют педагогические требования, добиваются их одобрения и получают интеллектуальное удовлетворение от учебы. Что же касается отношения между сокурсниками, то здесь такая же ситуация, как и в других группах, только процент выбора меньше.

Таким образом, мы видим, что студенты специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» склонны к техническим дисциплинам и важными для них являются мотивы: стать высококвалифицированным специалистом, получить диплом, приобрести глубокие знания и обеспечить успешность профессиональной деятельности. При этом ярко высветилась проблема низкой педагогической направленности и нежелания студентов готовиться к занятиям, выполнять требования педагогов, получать интеллектуальное удовлетворение.

Изучая проблему потери интереса к выбранной специальности, мы провели соответствующую диагностику учащихся школ города. Анализ образовательного интереса учащихся (исследование предметной специфики курсов по выбору в 9-м классе) показал, что существующий образовательный перечень предметов профильной ориентации неполно и неполноценно учитывает специфику профессиональных интересов школьников. Следовательно, необходимо вводить новые учебные предметы в качестве профильных дисциплин, которые бы соответствовали специфике интересов школьников, а не дублировали школьные предметы. Однако большинство курсов, реально отражающих профессиональный интерес на этапе предпрофильной

подготовки, вообще не включены в содержание профильного образования.

Анализ предпочтений формы предпрофильного и профильного обучения показал, что посещать другие ОУ для профильного обучения проявили желание больше половины учащихся (56%) при условии, что курсы будут достаточно интересными. Остальная часть опрошенных предпочитает различные варианты «единой» образовательной территории (собственную школу либо рядом расположенные профильные базы).

Также было выявлено, что 47% учащихся связывают профильный выбор с будущей профессией, 37% ориентируются на предметную специфику профиля (нравятся учебные предметы в данном профиле), 8% руководствуются мнением родителей, 1% — мнением друзей, 4% просто плохо успевают по другим предметам, 3% затрудняются в мотивировке своего выбора. Кроме того, выбор профиля обусловлен: 35% — подготовкой к экзамену в 9-м классе, желанием углубиться в предмет, 31% — уточнить дальнейший выбор профиля.

Создание профильной школы обусловлено следующими причинами:

- отчетливая дифференциация интересов и жизненных планов учащихся;
- недостаточные, по мнению учащихся, условия школы для построения успешной профессиональной карьеры и подготовки к будущей профессиональной деятельности;
- необходимость осознанного выбора будущей профессии большинством выпускников общеобразовательной школы, что должно повысить экономическую эффективность затрат на образование, а также способствовать успешной социализации выпускников общеобразовательных школ;
- специфические требования, предъявляемые к выпускникам школ учреждениями профессионального образования.

Поэтому администрация колледжа вышла с инициативой об открытии лицейных и профильных классов в общеобразовательных школах. Контингент учащихся в этих классах представлен ниже (рис.).

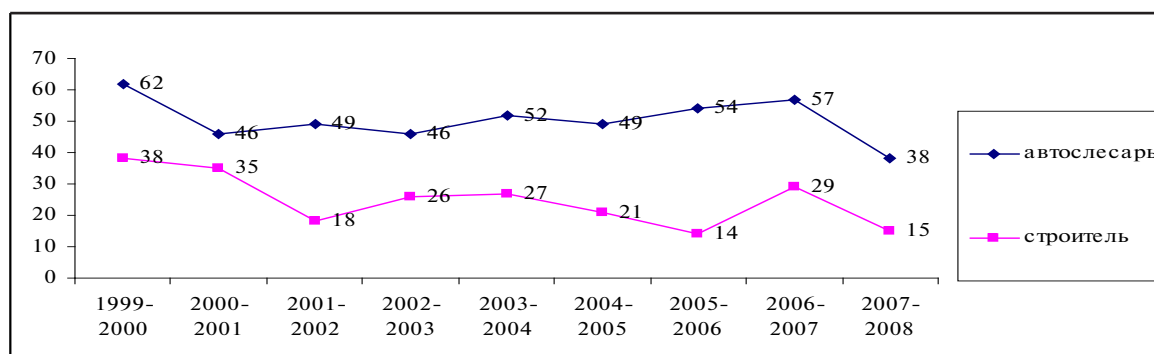


Рис. Количество учащихся профильных классов по специальностям

В среднем поступает в колледж 35–40 выпускников профильных классов, отсев учащихся происходит в основном по состоянию здоровья (в среднем 1–2 человека из группы), что подтверждает заинтересованность школьников в выбранной профессии.

Концепция модернизации российского образования до 2010 года предусматривает создание «системы специализированной подготовки профильного обучения» в старших классах общеобразовательной школы, в том числе с учетом потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей. Для этого важна подготовка будущих педагогических кадров, способных организовать профильное обучение в школах.

Работая в системе эксперимента по теме «Подготовка студентов к практической деятельности по организации предпрофильного и профильного обучения старшей ступени общего и начального профессионального образования», удается осуществлять корректировку условий образовательной деятельности и элементов педагогической системы и систематизировать, дополнять содержание профессиональной подготовки. Мы поставили перед собой цель – осуществлять качественную подготовку выпускников для реализации концепции предпрофильного и профильного обучения учащихся на старшей ступени общего и начального профессионального образования.

Для достижения цели предстоит решить следующие задачи.

1. Разработать программы и методические пособия, позволяющие готовить студентов колледжа, способных осуществлять профильное обучение учащихся школ и ПУ.
2. Обучать студентов разработке и реализации программ элективных курсов.
3. Организовать прохождение практики студентов в целях отработки полученных навыков по реализации элективных курсов с учащимися базовых школ.
4. Организовать практические занятия со студентами в целях повышения мотивации к педагогической деятельности в будущем учителями-практиками базовых школ и ПУ.
5. Осуществлять профессиональную ориентацию базовых школ при прохождении профессиональной практики студентами Алтайского государственного колледжа.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессии. М., 2003. С. 336.
2. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация. М., 2006.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоуправления. Ростов н/Д, 1996. С. 512.
4. Махмутов М.И. Взаимосвязь общего и профессионального образования // Советская педагогика. 1984. № 4. С. 31–37.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Перед органами государственной власти субъектов Российской Федерации стоит задача преодоления кризисных явлений и ускорения социально-экономического развития, в том числе через повышение качества профессионального образования. Структура отраслей региональной экономики оказывает определяющее влияние на потребности рынка труда. Вместе с тем учебные заведения при подготовке специалистов в наименьшей степени учитывают эти потребности, исходя из собственных интересов, ориентируясь либо на финансируемые из государственного бюджета средства, либо на коммерчески выгодные, популярные у абитуриентов и их родителей специальности. При этом сами абитуриенты часто не в состоянии рационально оценить будущую конкурентоспособность своего образования и делают выбор с учетом моды, мнения родителей и прочих эмоциональных факторов.

Налицо нескоординированное, стихийное взаимодействие двух рынков – рынка труда и рынка образовательных услуг, что приводит к негативным социально-

*И.Г. Гольшев, канд. пед. наук
(Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО)*

экономическим последствиям. В итоге значительная часть специалистов, выпущенных учреждениями профессионального образования, не востребована работодателями, т.е. качество их образования нельзя признать удовлетворительным.

Текущая ситуация показывает, что развитие рынка образовательных услуг в сфере профессионального образования не соотносится с реалиями рынка труда ни по уровням образования, ни в разрезе специальностей: согласно проведенному Высшей школой экономики и Росстатом исследованию [5], половина выпускников российских вузов и более двух третей выпускников техникумов работают не по специальности. По рабочим профессиям трудоустраивается около 50% выпускников ссузов и 25% – вузов. При этом инженеры занимаются неквалифицированным трудом в полтора-два раза чаще, чем специалисты с экономическим или юридическим дипломами.

Впрочем, наличие профессионального образования высших уровней реально помогает найти работу, пусть даже не всегда статусную и высокооплачиваемую: так,

в 2008 г. официальная безработица в России составила 6,3%, но среди людей с высшим образованием ее показатель достиг лишь 2,8%, со средним профессиональным — 4,7%, а с начальным профессиональным — уже 6,6% [2].

Вообще на сегодняшний день популярность высшего образования очень высока; наличие диплома о высшем образовании зачастую требуется даже тогда, когда сфера компетенции работника вполне исчерпывается средним или даже начальным профессиональным образованием. Причины такого расточительного спроса — избыток на рынке труда обладателей дипломов о высшем образовании, «избалованность» работодателя, который не платит за подготовку специалиста, а получает его готовым, еще имея при этом возможность выбора; нерыночное ценообразование на образовательные услуги в сфере профессионального образования. В результате бремя финансовых затрат на подготовку невостребованных специалистов ложится большей частью на государство (фактически — на налогоплательщиков) и семьи студентов, т.е. эти средства не работают и ожидаемого обратного результата не дают.

При рациональном подходе очевидно, что обязательское представление о приоритетном статусе высшего образования и непрестижности среднего профессионального весьма порочно и вредно, ибо диплом как документ не может заменить социально-профессиональных качеств личности. На большинстве должностей успешное исполнение трудовых обязанностей не требует высших квалификаций, что в условиях адекватной организации финансирования образовательной среды и прозрачного ценообразования существенно удешевляет подготовку кадров без ущерба для их качества.

Рынку труда требуется соответствие подготовки работника характеру работы, иными словами, образовательная система должна быть способна предложить расширенный набор квалификаций на основе компетентностного подхода и интегрированных образовательных программ.

Педагогической наукой на протяжении последних лет ведется активная разработка теории и методики интеграции различных уровней профессионального образования, призванная преодолеть консерватизм образовательной системы и обеспечить соответствие содержания подготовки и квалификации выпускника требованиям динамично изменяющегося рынка труда [3; 7; 8 и др.].

Опубликованные исследования позволяют получить комплексное видение проблемы, анализируют тенденции и прогнозируют варианты развития взаимодействия образовательной и производственной сфер, предлагают научно обоснованные подходы и содержат прикладные рекомендации по повышению качества образования.

Нам представляется, что одно из решений проблемы соответствия результативности профессиональной школы потребностям рынка труда заключается в региональной интеграции образовательных услуг учреждений высшего и среднего профессионального образования.

На сегодняшний день очевидно, что интеграционные процессы в системе профессионального образования — одно из базовых условий практически реализуемого непрерывного образования, позволяющего обеспечить соблюдение интересов всех заинтересованных сторон: обучающихся, работодателей, государства, самих образовательных учреждений.

Выстраиваемая индивидуальная образовательная траектория должна учитывать профессиональную востребованность личности, основываться на планируемом карьерном росте и перспективах трудоустройства по специальности.

Если в общем виде понимать под качеством профессионального образования востребованность выпускников на рынке труда, то ориентация образовательного учреждения на запросы и ожидания работодателей должна рассматриваться как обязательный сущностный признак профессионального образования — в противном случае с логической точки зрения оно не может считаться таковым.

В то же время, к сожалению, сейчас можно наблюдать деятельность многих вузов и ссузов в отрыве от профессионального сообщества и без реальной практической подготовки обучающихся. Очевидно, что говорить в этом случае о качестве образования не приходится.

Говоря об интеграции усилий учреждений профессионального образования разных уровней, мы рассматриваем ее как залог качества образовательной услуги, т.е. ее максимального соответствия ожиданиям работодателя и потребностям рынка труда, возможностям трудоустройства и карьерного роста обучающихся.

Такое направление совместной деятельности представляет собой системное взаимодействие комплекса элементов социально-экономической среды, определяющих развитие профессионально-образовательной сферы. Категориальная модель управления интеграционными процессами должна включать в себя три базовых компонента: институциональный, инфраструктурный и технологический.

Институциональный компонент представлен различными организациями и структурами, заинтересованными в системе профессионального образования, — учебные заведения и их ассоциации, объединения работодателей, профессиональное сообщество, службы занятости (государственные и частные), СМИ и др. Данные институты выступают в роли субъектов управления интеграционными процессами.

Инфраструктурный компонент — это региональная среда, в которой функционирует система профессионального образования: рынок труда, социально-экономическая обстановка и тенденции ее динамики, наличие «центров притяжения» в соседних регионах, разнообразие предоставляемых образовательных услуг, конкуренция на рынке образовательных услуг, количественные и качественные характеристики сети образовательных учреждений и т.д.

Наконец, технологический компонент объединяет механизмы интеграции, управленческие методы и процедуры, целесообразность и эффективность которых в значительной степени определяется их бази-

рованием на проектом (проектно-целевом) подходе. Проектная направленность управленческих решений необходима для достижения практической результативности разрабатываемых интеграционных действий.

Формы взаимодействия учреждений профессионального образования могут быть достаточно разнообразны; рассмотрим три основных и, на наш взгляд, наиболее перспективных из них. Это технический бакалавриат, кластеризация системы профессионального образования и реализация программ среднего профессионального образования в вузе.

Участие нашей страны в Болонском процессе открыло перспективы введения в отечественной профессиональной школе такой квалификационной категории, как *технический (прикладной) бакалавриат*. Идея о подготовке бакалавров на базе учебных заведений среднего профессионального образования с последующим обеспечением их дипломами о высшем образовании первой ступени двухуровневой системы образования обсуждается уже несколько лет и имеет высокие шансы на воплощение в жизнь.

Предполагается, что технический (прикладной) бакалавриат будет отличаться от своего академического аналога ориентацией на замещение рабочих должностей и должностей младших специалистов, а также, возможно, и меньшими сроками обучения. Работодатели заинтересованы в приобретении квалифицированных рабочих кадров, прошедших обучение профессии в течение трех-четырёх лет и обладающих перспективами дальнейшего роста.

Кроме того, введение технического (прикладного) бакалавриата способно существенно поднять статус квалифицированного рабочего и престиж учебных заведений среднего профессионального образования.

Немаловажным фактором в пользу «введения бакалавриата в систему СПО является тот факт, что почти из 270 специальностей, которым сегодня обучают в системе среднего профессионального образования, более чем для половины в вузах нет образовательной базы» [6], т.е. дальнейшее обучение по выбранной профессии во многих случаях либо затруднено, либо вообще невозможно. Новая же система в большей степени соответствует парадигме непрерывного образования, и молодые специалисты, нуждающиеся в дальнейшем обучении, получают возможность продолжить учебу в стенах вуза по выбранной специальности с учетом уже имеющейся квалификации.

Таким образом, введение технического (прикладного) бакалавриата способно стать одной из форм интеграции образовательных услуг, предоставляемых высшей и средней профессиональной школой. Политический интерес к данной сфере уже проявлен, и на этот счет имеется решение на федеральном уровне [4].

Кластеризация системы профессионального образования призвана скоординировать работу учреждений профессиональной школы по подготовке квалифицированных специалистов для потребностей регионального рынка труда. Под образовательным кластером принято понимать совокупность взаимосвязанных

учреждений профессионального образования всех уровней, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. Соответственно, кластеризация может рассматриваться как форма интеграции образовательных услуг вузов и ссузов, включающая в себя:

- договорную базу между всеми участниками кластера, содержащую реальную программу взаимодействия, направленную на повышение качества образования и востребованности выпускников на рынке труда;
- проведение всех видов практик в полном объеме на базе предприятий отрасли;
- использование кадрового потенциала высшей школы в образовательном процессе учреждений среднего профессионального образования;
- участие представителей профессионального сообщества и работодателей в образовательном процессе, в том числе через формирование учебных планов, проведение практико-ориентированных занятий, руководство практикой, дипломное руководство, членство в Государственной аттестационной комиссии и др.

Реализация в вузе образовательных программ среднего профессионального образования является одной из наиболее распространенных форм интеграции образовательных услуг. Проведенный нами летом 2009 г. анализ размещенных на сайте ФГУ «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования» (www.nisca.ru) **официальных реестров образовательных учреждений** показал, что около 40% вузов имеют лицензию на право ведения образовательной деятельности по программам среднего профессионального образования. Кроме того, каждый седьмой колледж или техникум является филиалом высшего учебного заведения.

Такая институциональная интеграция создает условия для практической реализации непрерывного образования и повышает конкурентоспособность включенных в нее образовательных учреждений.

Большое значение имеют такие факторы, как общая материально-техническая и учебная база, широкий кадровый потенциал, единые маркетинговые действия на рынке труда. Такие профильные образовательные комплексы способны серьезно заинтересовать работодателя благодаря разнообразию и гибкости предлагаемых услуг и перспектив долгосрочного сотрудничества.

Касаясь текущего состояния дел, можно отметить, что сейчас интеграции образовательных услуг учреждений среднего и высшего профессионального образования препятствует ряд барьеров. Часть из них обусловлена особенностями нормативно-правового и административного регулирования образовательной сферы. Так, процедура лицензирования образовательной деятельности достаточно сложна и требует значительных временных затрат, что мешает оперативному внедрению необходимых рынку труда специальностей и направлений подготовки кадров.

Несмотря на имеющиеся правовые основы, в нашей стране совершенно не развита общественная аккредитация учебных заведений, а это существенно ограничивает участие объединений работодателей в обеспечении качества профессионального образования.

Наибольшим спросом на рынке труда пользуется «диплом государственного образца», выдаваемый на основе государственной аккредитации, которая практически никак не связана с отраслевым профессиональным сообществом и потому не может учесть его требований. Отсюда – недовольство работодателей качеством подготовки выпускников вузов и ссузов.

Важной методологической проблемой, осложняющей интеграционные процессы в сфере профессионального образования, нам представляется отсутствие концептуальных подходов, условий и методики расчета динамики потребностей рынка труда в кадрах конкретной квалификации. Нестабильность экономики и труднопрогнозируемые тенденции ее развития даже в среднесрочной перспективе, быстрая смена профессиональных требований, сравнительно длительные сроки обучения приводят к тому, что образовательная система работает с отставанием от текущих потребностей рынка труда.

Впрочем, остроту проблемы несколько сглаживает взаимозаменяемость специалистов, обусловленная фундаментальностью отечественного образования, интеллектуальным потенциалом, социальной активностью личности и ее стремлением к самообучению. Кроме того, пока стабильность региональных рынков образовательных услуг поддерживается значительным оттоком подготовленных кадров в крупные (столичные) центры.

Таким образом, интеграция образовательных услуг учреждений высшей и средней профессиональной школы представляет собой одно из перспективных направлений повышения качества образования в современных условиях. Анализ потребностей регионального рынка труда и ориентация на тесный контакт с работодателями, лежащие в основе маркетинговых стратегий образовательных учреждений, позволяют им выстраивать договорные отношения друг с другом и, как призывал Э. Деминг, переходить от конкуренции к сотрудничеству.

Вертикальное объединение и интеграция программ различного уровня профессиональной подготовки открывают широкие возможности по развитию образовательной системы [1]. Во многих регионах формированием вертикально интегрированных образовательных структур активно занимаются вузы, осознающие необходимость согласования направлений своей деятельности с реальными потребностями сферы труда и занятости. Это позволяет им не только уверенно чувствовать себя на образовательном рынке, но и готовить «стратегический запас» абитуриентов на период демографического спада.

Полагаем, что интеграционная система профессиональной школы будет эффективно работать только в тех условиях, когда не государство, а работодатели станут нести большую часть финансовых затрат на подготовку кадров для себя и явятся одной из сторон, ответственных за качество образования. К сожалению, пока работодатели – главные критики качества профессионального образования, что во многом справедливо, однако они не предпринимают достаточных усилий, чтобы изменить ситуацию в принципе.

Очевидно, что в лучших условиях на рынке образовательных услуг сегодня оказывается то учебное заведение, которое способно в тесном контакте с потребителями специалистов выстроить полноценный «жизненный цикл продукции»: абитуриент – студент – практикант – выпускник – слушатель курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

Литература

1. Интеграция учреждений профессионального образования в образовательные учреждения и комплексы непрерывного многоуровневого профессионального образования: моногр. / авт. коллектив: Т.С. Панина, Л.П. Вашлаева, С.А. Дочкин, А.Ю. Казаков, Ю.В. Клецов, А.В. Фаломкин; под ред. Т.С. Паниной. Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2007.
2. Митяев О. Россияне не любят трудиться по своей профессии // РИА Новости. 2001. 20 февр.; <http://rian.ru/analytics/20090220/162717212.html>
3. Мухаметзянова Г.В. Среднее профессиональное образование: рынок труда и качество подготовки специалистов // Казанский педагогический журнал. 2006. № 4. С. 8–18.
4. О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования: Постановление Правительства РФ от 19.08.2009 № 667 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2009. № 35. Ст. 4232.
5. Половина выпускников вузов работает не по профилю: исслед. // РИА Новости. 2001. 19 февр.; <http://www.rian.ru/society/20090219/162654694.html>
6. Смильгина Е. Бакалавриат в системе СПО: проблемы и перспективы // Работа & зарплата. 2006. 30 окт.; <http://www.zarplata.ru/a-id-13782.html>
7. Читалин Н.А. Образование и бизнес: партнеры или соперники? // Среднее профессиональное образование. 2008. № 6. С. 2–3.
8. Щербаков В.С. Инновационные процессы в современной системе профессионального образования // Казанский педагогический журнал. 2008. № 8. С. 61–68.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*О.А. Евдокимова, ст. преподаватель
Национального института им. Екатерины Великой
(Серпуховский филиал)*

В сфере будущей профессиональной деятельности студентов ссузов, получающих образование по техническим специальностям, очень многое зависит от умений специалиста реализовать себя через общение. Жизнь в целом, в том числе и профессиональная техническая деятельность, характеризуется возрастающей сложностью и динамикой, поэтому будущим специалистам необходима способность эффективного общения в сложной динамичной производственной среде.

Теоретически развить в себе коммуникативную компетенцию (КК) может каждый студент ссуза, обучающийся по технической специальности. Для этого необходимо создать такое коммуникативное пространство, такую среду, где взаимодействие и развитие происходили бы быстрее и эффективнее. Это становится особенно важным в свете тех требований, которые сегодня предъявляются к техническим работникам: широкий общественно-политический кругозор, творческое мышление, способность к прогнозированию, управлению производственными процессами, организаторские способности, развитая КК.

Именно поэтому среди основных видов ключевых компетенций многие авторы выделяют коммуникативную. КК сегодня может быть отнесена к ключевым компетенциям по нескольким причинам, к которым относятся:

- 1) наличие общественного запроса;
- 2) формирование новых потребностей сферы образования;
- 3) специфика коммуникации как ключевой компетенции [5].

Формирование коммуникативности студентов ссузов включает накопление профессиональных знаний, ориентацию на представления о человеческих ценностях, толерантность, развитие умений использовать все вербальные и невербальные средства общения в зависимости от коммуникативной ситуации и владения речевой культурой (*П.Ф. Анисимов [2], С.Я. Батышев, Л.Г. Семушина, А.А. Скамницкий*).

Что такое коммуникация? Каково значение КК в профессиональной деятельности? Эти вопросы приобретают в процессе обучения особую актуальность.

Для поиска ответов на эти и другие вопросы в течение трех лет были опрошены 394 студента средних специальных учебных заведений г. Серпухова. Среди респондентов – студенты, обучающиеся по специальностям «Технология машиностроения», «Электрические машины и аппараты» и «Автоматизированные системы обработки информации и управления».

С целью проверки уровня сформированности КК среди студентов, получающих техническое образование, был проведен опрос в виде анкетирования с выборочной совокупностью. Для оценки ответов респон-

дентов использованы разработанные *Е.А. Смирновой* три уровня понимания сущности понятия «коммуникативная компетенция» на основе следующих показателей: прогнозирование и программирование коммуникативной ситуации; знания и эрудиция; средства общения (вербальные и невербальные); управление коммуникативной ситуацией; коммуникативная культура (общая и национальная); ориентировка на социального партнера; речевая компетенция.

Высокий уровень. Студент самостоятельно осмысливает программу и результативность общения с любым социальным партнером; умеет моделировать различные формы общения. Эрудирован, интересен как собеседник, может резюмировать любые высказывания, рефлексировать свое речевое поведение, имеет высокий уровень речевой культуры, владеет как вербальными, так и невербальными средствами общения.

Средний уровень. Студент осмысливает программу общения, но по заданию преподавателя или по подсказке сокурсников; пользуется шаблонами в споре, полемике. Эрудирован, однако недостаточно интересен как собеседник; моделирует высказывания по образцу; имеет средний уровень речевой культуры, высказывает общеизвестные положения о речевой культуре; не использует нормы речевого этикета.

Ниже среднего. Студент не всегда может моделировать ситуацию общения, затрудняется в выборе средств общения; допускает в высказываниях языковые и речевые ошибки, не может рефлексировать свою тактику общения, не имеет достаточного уровня эрудиции [6].

При выявлении круга общения был задан вопрос: «С кем Вы чаще всего общаетесь?». 42% респондентов назвали друзей и сверстников; 49% – родителей, педагогов, родственников; остальные 9% опрошенных общаются со «случайными людьми».

Следующий вопрос: «Какие темы разговоров являются приоритетными?» У 39% опрошенных это учеба, политика, будущая профессия. При этом свой уровень развития речи как «высокий» оценили 9,5% респондентов, «выше среднего» – 28,4%, остальные 62,1% определили его как «средний». Интересно, что многие из респондентов последних двух категорий определяют себя интересными собеседниками (вот некоторые ответы: «меня устраивает моя речь»; «я хороший собеседник»; «я “душа компании”», так как со мной приятно общаться» и т.д.), в общении естественны, раскованы, инициативны. Одновременно многие из этих студентов допускали грамматические и стилистические ошибки. Закономерно, что на вопрос: «Нуждаетесь ли Вы в специальных занятиях и умениях для успешного развития речи?» 68% опрошенных ответили положительно.

На основе анкетирования были выявлены и проанализированы представления студентов о коммуни-

кативной компетентности. На вопрос: «Является ли умение вести беседу с родственниками или друзьями коммуникативным навыком?» подавляющее число студентов ответило утвердительно. Более половины опрошенных (68%) коммуникативную компетентность определяли как передачу информации. Затем был задан вопрос: «Какие компоненты коммуникативной компетенции Вы можете перечислить?» Предполагаемый ответ: «Прогнозирование и программирование коммуникативной ситуации, знания и эрудиция, средства общения (вербальные и невербальные), управление коммуникативной ситуацией, коммуникативная культура, социальное партнерство, речевая компетенция». Перечислить хотя бы некоторые из этих компонентов смогли лишь 16,3% испытуемых.

Были зафиксированы суждения об отдельных компонентах КК. В основном респонденты отмечали следующие: социальное партнерство, речевая (языковая) культура, вербальное и невербальное общение. Это объясняется тем, что в отдельных учебных дисциплинах ссузов (например, в дисциплине «Основы социологии») вышеназванные понятия раскрываются. В некоторых объяснениях присутствовали элементы научно обоснованного определения КК. У большинства же студентов были неопределенные ответы, которые можно оценить как «безуспешная попытка»; 14,7% респондентов дали однозначно отрицательные ответы: «не знаю», «понимаю, но объяснить не могу» и др.

Анализ анкет показал, что точного определения понятиям «коммуникативная компетенция», «компетентность» никто дать не смог, хотя практические суждения, взятые из жизненного опыта, у студентов имеются. В процентном отношении результаты выглядят так: «это умение общаться» – 47,9%, «это умение устанавливать контакты» – 46,3%, «это способность быть руководителем» – 5,8%.

Исходя из результатов проведенного опроса, можно сделать вывод, что у студентов ссузов, обучающихся по техническим специальностям, представления о КК находятся на низком уровне. Не было дано точного понимания сути КК, некоторые ответы однозначно отрицательные.

Результаты анкетирования доказывают необходимость пересмотра отношения к гуманитарным дисциплинам, так как именно они создают максимально эффективные условия для формирования КК, без которой невозможна подготовка современного специалиста. Преподавание в ссузах гуманитарных дисциплин осуществляется в основном в виде лекций и семинаров, при этом на практические занятия, где может быть организована работа с текстом, дискуссия, дебаты и другое, отводится очень мало учебных часов. В ссузах, где студенты получают техническое образование, эти дисциплины представлены как не основные, поэтому и обучающиеся относятся к ним недостаточно серьезно.

На наш взгляд, предметы гуманитарного цикла должны занять достойное место в учебных планах ссузов для студентов, получающих образование по любому профилю. В системе СПО больше учат ремеслу и недостаточно развивают творческий потенциал будущего работника, те качества, которые ему необходимы

как компетентному специалисту, управленцу среднего звена. А именно в этот период профессионального становления важно формировать КК как залог успешного личностного и профессионального роста.

Таким образом, можно выделить две особенности развития КК студентов технических специальностей ссузов.

Несмотря на возможности, заложенные ГОС СПО, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей не сформировано понимание того, что гуманитарное знание – это оптимальная база для формирования КК как основной ключевой компетенции. Как следствие, гуманитарные дисциплины не используются преподавателями целенаправленно для активизации процесса становления КК, а со стороны студентов воспринимаются как второстепенные, незначимые.

Внедрение компетентностного подхода на всех уровнях образования до сих пор недостаточно активно прослеживается в системе СПО. Это приводит к тому, что педагогический инструментарий, способствующий формированию ключевых и профессиональных компетенций студентов, обновляется медленно, и, как следствие, у студентов не складывается понимание КК как основной ключевой компетенции.

В результате в системе среднего профессионального образования нет единого подхода к решению задачи формирования и оценки КК студента, недостаточно проработаны методики и методы, призванные развивать коммуникативные способности будущих специалистов. Только в том случае, если будут разработаны специальные формы и методы обучения, развивающие и повышающие коммуникативные знания и умения в процессе профессиональной подготовки кадров, введен спецкурс, направленный на развитие коммуникативных навыков, можно говорить о формировании коммуникативной компетентности молодых специалистов.

Литература

1. Андреев А.А., Каплан С.Л., Краснова Г.А. и др. Основы открытого образования / отв. ред. В.И. Солдаткин. М.: НИИЦ РАО, 2002. Т. 2.
2. Анисимов П.Ф. Среднее профессиональное образование: развитие профессионального образования в контексте модернизации образования // Среднее профессиональное образование. 2002. № 4. С. 2–8.
3. Анисимов П.Ф., Байденко В.И., Коломенская А.Л., Семушина Л.Г. Среднее профессиональное образование в России: период реформ. М.: НМЦ СПО Госкомвуза России, 1996.
4. Батышев С.Я. Перспективы профессионально-технического образования // Вопросы психологии. № 3. 1987. С. 108.
5. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие. М.: Академия, 2003. С. 50–51.
6. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. С. 39.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

*В.К. Григорова, канд. пед. наук, профессор
Дальневосточной государственной социально-
гуманитарной академии, чл.-корр. Международной
академии наук педагогического образования*

Изменения, произошедшие в нашем обществе в начале XXI в., обнажили многие проблемы, в том числе и образовательные. Потребность в демократизации общественного устройства повлекла за собой небывалую активность молодежи – социальную, жизненную, творческую. Концепция модернизации российского образования, реализация приоритетного национального проекта «Образование» и вступление в силу закона об обязательном полном среднем образовании предъявляют новые требования к образованию, а само образование приобретает иной облик, порожденный новым временем и новой социально-культурной ситуацией. Вот почему важным приоритетом современного образования становится развитие способности обучающихся созидать свой духовный мир в непрерывном процессе движения к «самому-себе-лучшему».

В связи с этим особую значимость приобретает поиск возможностей педагогического обеспечения развития творческой активности. Задачи содействия развитию юного человека в XXI в., его творческой активности, раскрытию и реализации его сущностных сил обуславливают поиск новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Одним из направлений в решении данных задач может стать педагогическое обеспечение развития творческой активности старших подростков в процессе обучения и воспитания.

Теоретические основы такого развития личности можно представить путем анализа философских, психологических и педагогических подходов к разработке оснований исследуемого процесса.

В философии обновляется ряд положений, раскрывающих идею индивидуальности личности, стремления человека обрести свое подлинное лицо, лик, раскрывающий человека для самого себя (*П. Флоренский*). Самое главное в жизни, подчеркивает *С. Кьеркегор*, – обрести свое единое цельное Я. Для этого важно, чтобы у человека была возможность выбирать, ибо, «выбирая, личность не превращается в другое существо, а определяет самое себя» [8]. Выбор с точки зрения экзистенциальной философии имеет решающее значение для внутреннего содержания личности, так как, «делая выбор, она вся наполняется выбранным, если же она не выбирает, то чахнет и гибнет» [8]. Личность определяется через способность человека совершать выборы, выстраивать жизненный путь, соотносить свое Я и координировать собственное поведение в системе общественных отношений (*Н. Аббаньяно, Ж.-П. Сартр*).

К ключевым характеристикам личности философия относит ее духовность, трактуемую как интегративное качество личности. Духовность связана с интеллектуально-мыслительной, чувственно-эмоциональной и волевой сторонами деятельности

личности и формируется в процессе внутренней работы человека над собой, через культивирование чувства любви и творческую самоотдачу людям, обществу и миру. Высшими состояниями духовности являются Свобода, Совесть, Творчество, обретаемые в ходе утверждения идеалов Добра, Истины и Красоты (*Н.А. Бердяев, Б.П. Вышеславцев, В.С. Соловьев* и др.)

Духовность личности тесно связана с нравственностью человека. При этом подчеркивается, что духовный уровень личности более высок, чем нравственный, поскольку задается всеобщими категориями, в том числе любовью ко всему живому. Основой нравственности является справедливость, основа же духовности – милосердная любовь (*С.Л. Франк*). Опираясь на данные положения в понимании категории «личность», философы выводят понятие «развитие творческой активности» как процесс, который определяется внутренними интенциями самой личности и обозначает интенсивность динамики изменений в человеке. Так, *К. Ясперс* утверждает, что человек всегда больше, чем то, что он знает о себе. Он не одинаков во всех случаях, он постоянно находится в пути; человек – не только существование, установленное как пребывание, но и возможность, даруемая свободой, исходя из которой он еще в своем фактическом действовании решает, что он есть [13].

Для развития творческой активности необходимы условия, к которым философская традиция относит прежде всего возможность выбора в условиях свободы. Так, с позиций позитивного экзистенциализма *Н. Аббаньяно* развитие творческой активности «провоцируется» в условиях выбора и свободы. По мнению философа, человек – не пассивное, а активное существо, способное сохранять верность самому себе, чем и определяется его судьба. Выбор, который составляет судьбу, – это не выбор одной возможности, это выбор самого себя, существующий как «решение решать». Выбирая самого себя, человек выбирает бытие. Структура человека определяется его свободой, понимаемой *Н. Аббаньяно* как нормативность, долженствование, обуславливающие человеческое Я. Выбор и свобода служат основаниями для реализации трансцендентальной возможности человека или возможности возможностей.

В философии признается и определяется тесная связь между феноменами творческой активности и саморазвития как сути одного процесса – продвижения человека по пути жизненного самостроительства. Эту мысль находим у *Н.А. Бердяева, М.К. Мамардашвили*, считающих, что саморазвитие личности – это целенаправленный процесс духовно-практического, творческого самопреобразования с целью полноты индивидуального самовыражения и социального служения [4].

Анализ работ отечественных философов позволяет увидеть важные положения для рассмотрения понятия «творческая активность». Так, с опорой на труды *М.С. Кагана* мы видим структуру учебной и воспитательной деятельности как деятельности, в процессе включения в которую в личности работают все основные группы ее потенциалов: гносеологический, определяемый объемом и качеством информации, знаниями личности о внешнем мире, природе и обществе; аксиологический, определяемый системой ценностных ориентаций; творческий, определяемый умениями и навыками, способностями к действию; коммуникативный, определяемый мерой и формой общительности; художественный, определяемый художественными потребностями личности.

При рассмотрении понятия «творческая активность» мы опираемся на принятое в экзистенциальной философии утверждение, что человеческая экзистенция (творческая, позволяющая человеку идти вперед) самоактуализируется в духовных актах создающего Я, что дает возможность увидеть развитие творческой активности в учебной и внеучебной деятельности как созидание, востребующее креативность личности.

Творчество — это всегда свобода, всегда ответственность и всегда выбор, оно не имеет границ и не признает шаблонов и потому востребует в человеке всю меру его духовного Я. Творчество основано на знании, но не предопределено им. Как универсалия культуры «глубинного общения» творчество строится в осуществлении свободного дара «встречи межсубъектности», делающей возможным сдвиг самого «порога распределчиваемости» (*Г.С. Батищев*). Оно имеет две взаимосвязанные ступени. Первая ступень — ступень озарения, своеобразный духовный акт, основанный на понимании себя и доверии к себе, к своим возможностям и способностям. Вторая ступень — предметная деятельность по воплощению образа. Она востребует иной пласт индивидуально-личностного в человеке — это навыки саморегуляции, самоконтроля, упорства [2].

Для того чтобы способствовать развитию творческого начала в человеке, в подростке, образовательный процесс должен выстраиваться как содержащий в себе возможности для творчества, ориентированный на творческий идеал и востребующий творчество (*К. Ясперс*).

Творческая самореализация индивида имеет особое «нравственное звучание» и большую значимость для развития творческой активности личности, если индивидуально творчество согласуется с коллективным. В основе этого утверждения — положение отечественной философской мысли о связи общественного и индивидуального, зависимости полноты человеческого существования от гармонии его бытия с другими. Так, в российской философской мысли сложилась совокупность взглядов, позволяющая увидеть сущность развития творческой активности во взаимосвязи с идеей всеединства как отражения идеи о единстве «сущего и множественного», о проявлении сущего через множественность.

Связь единичного и всеобщего как первоосновы в процессах развития творческой активности проходит через творчество *М. Бубера*. «Встреча одного с другим образует, по М. Буберу, «диалогику» или «со-вторым — бытие», или «бытие человека с человеком» [5]. Идея всеединства всепоглощающа: все, что существует в мире, составляет единый организм, ибо единое — принцип организации всего мировоззрения. В этом всеединстве, определяющем всеобщую целостность, *В.С. Соловьев*, а вслед за ним и другие отечественные философы отводят Человеку, личности ведущее место, причем личности обязательно творческой, проявляющей свою индивидуальность [12]. *В.В. Розанов* отмечает, что «человек творит не общим, но индивидуальным, тем, что у него есть личного, и именно этим человек приносит новое в мир» [11]. Идея всеединства осмысливается у *Г.С. Батищева* как «предустановленное единство», выделяющееся в качестве одной из «универсалий» и одновременно компонента культуры «глубинного общения» — «онтологической сопричастности», унаследованной «пред-общности», как «заранее утверждение нами всех вообще уз сопричастности» [2].

Всеединство как первооснова становления человека, активности процессов развития его творческой составляющей и определило обращение философов к проблеме общения между людьми. Условием осуществления глубинного общения выступает ряд принятых человеком идей. Наиболее значимым является приоритетное безусловно-ценностное отношение человека к миру в целом, к окружающим его людям и их взаимоотношениям, в частности доминантность другого, подразумевающая способность личности понять другого человека, предваряющая утверждение достоинства каждого, дающая ему возможность быть иным и состояться в своей инаковости.

Глубинное общение осуществляется как творческий акт свободной встречи субъектов в том смысле, что оно несет творческие импульсы для самораскрытия, самореализации вступивших в общение. Причем источником, порождающим эти импульсы, становится личность другого участника общения. Универсалия творчества как свободного дара встречи определяет направленность и одновременно неопределенность процесса глубинного общения. Иначе говоря, категории свободы и творчества могут иметь вектор движения как категории, характеризующие энергетику и силу самодвижения, развития человека, но для них нет «рамки» заданности, предопределенности, более того, они сами выступают исходным основанием для распрограммированности, снятия «границ» человеческой жизнедеятельности.

Универсалией глубинного общения является сотрудничество, определяемое духом полифонического сотрудничества, т.е. сотрудничества «множества самостоятельных и неслиянных голосов и сознания» (*М.М. Бахтин*). Именно множественность равноправных сознаний с их мирами сочетается вместе, сохраняя свою неслиянность в единстве некоторого события. «Механизм» глубинного общения — диалог, который в прямом и точном смысле этого понятия

принципиально отличен от «обмена монологами», т.е. такой обмен остается моноликой формой связи людей, а диалог есть «встреча исповедей» [3]. Такое общение имеет своим результатом активизацию стремления человека действовать, актуализируя в нем мотивы достижения, компетентности, значимости для другого и уважения к себе. В результате глубинных процессов, происходящих во время и даже после этого взаимодействия, могущих быть как длительными «де-факто», так и достаточно непродолжительными, человек ощущает «дыхание духа» (П.А. Флоренский), у него возникает ощущение «я могу».

Классики гуманистической психологии всесторонне подходят к рассмотрению феномена «творческая активность», считая, что именно она помогает человеку стать тем, кем он способен стать, реализовать себя в жизни в соответствии с собственными метапотребностями: истиной, красотой, совершенством, о которых на уровне сознания он может и не подозревать. Особенно ценной для понимания идеи процесса развития творческой активности психологи считают идею самодвижения личности по пути познания истинного Я, реализации своего предельного потенциала в деятельности и во взаимоотношениях. Эти процессы, считает А. Маслоу, регулируются внутренним миром субъекта и, в частности, степенью и характером реализации вышеуказанных метапотребностей [9].

Рассматривая определение понятия «творчество» (Л.С. Выготский [7], Л.Д. Столяренко, Н.А. Бердяев [4], Э.В. Ильенков и др.), мы выявили, что, несмотря на различия в определении этого понятия, их объединяет следующее: творчество есть активная самостоятельная деятельность человека, направленная на порождение нечего нового не только для общества, но и для самого субъекта творчества, и сопровождается эта деятельность напряжением всех духовных и мыслительных сил личности.

Мы разделяем позицию К. Роджерса, утверждавшего, что все человечество обладает естественной тенденцией двигаться в направлении независимости, социальной ответственности, креативности и зрелости. «Это главная движущая сила, это стремление, которое присутствует во всей органической и человеческой жизни — распространяться, расширяться, становиться независимым, развиваться, зреть, — тенденция выражать и задействовать все возможности до такой степени, что такая активность усиливает организм или Я [10].

В осмыслении психологического аспекта проблемы помогают работы Л.И. Божович [5], Л.С. Выготского [7], И.С. Кона, С.Л. Рубинштейна, позволяющие обосновать эффективность развития творческой активности личности через знание психологии детства и специфики возраста. Старший подростковый возраст, рассматриваемый нами, — это возраст, когда особенно интенсивно формируется самооценка и самоотношение, поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждой личностью на данном возрастном этапе.

Природа психической активности старшего подростка основана на условии возникновения новообра-

зований, изменений, преобразований в окружающем мире и личности, а по своей структуре способность личности к развитию включает в себя компоненты, отражающие способность к творческому восприятию мира и творческому преобразованию самого себя (К.А. Абульханова-Славская [1], Г.А. Цукерман).

Теоретические концепции обучения и воспитания педагогов Ю.Б. Гатанов, Е.В. Бондаревский, Е.Н. Ильин, Н.Е. Щуркова помогают осознать необходимость организации творческой подростковой и юношеской среды и создания внешних и внутренних условий, обеспечивающих высокую эмоциональную включенность через создание свободы выбора в путях и средствах достижения цели на учебных и внеучебных занятиях, осознание зависимости своих «выигрышей» от собственных знаний, умений, навыков при условии поощрения оригинальности, нестандартности, продуктивности мышления, сотрудничества.

Исследования других отечественных педагогов (О.С. Газман, Л.А. Иванова, В.А. Караковский, Л.Н. Куликова, А.Г. Кузнецова, С.А. Медведева, Л.И. Новикова, А.М. Печенюк, К.Д. Радина, Н.Е. Седова, О.Л. Подлинняев, А.Н. Тубельский, Е.Л. Федотова, А.В. Хуторской и др.) позволяют обосновать определение творческой активности как форму познания окружающего мира, способ собственного самовыражения, когда личность осваивает творческий опыт, становящийся затем основой саморазвития.

Теоретический и научно-методический анализ философских и психолого-педагогических исследований позволяет сделать следующие выводы.

1. Творческая активность — это форма познания окружающего мира, способ собственного самовыражения, когда личность осваивает творческий опыт, становящийся затем основой саморазвития. Кроме того, творческая активность является формой усвоения социального опыта, способствующего освоению молодым человеком сложных явлений и взаимосвязей окружающего мира, отношений людей, формированию положительной «Я-концепции», представляет возможность самопознания, самоактуализации и творческого самовыражения.

2. Процесс развития творческой активности личности является феноменом развертывания внутренних потенциалов самостроительства в избранной деятельности. Развитие творческой активности основывается на признании безусловной ценности процессов самореализации, самовыражения и, соответственно, предполагает поддержку творческих интенций индивида.

3. Интенсивное развитие творческой активности в процессе обучения и воспитания является в дальнейшем полноценным источником процессов саморазвития личности. Творческая активность оптимизируется при возможности выбора и в условиях свободы, детерминируясь внутренними интенциями личности. В традициях гуманистической психологии и педагогики принято рассматривать креативность как побудительную силу, движущую индивида к личностной зрелости.

4. Наиболее продуктивными для развития творческой активности старших подростков являются учебная и игровая деятельность. Данное положение обусловлено утверждением экзистенциальной философии о творческой сути человеческой экзистенции. Учебная деятельность и игра выступают как отражение характера интеграции интеллектуального, аксиологического, творческого компонентов и как результат их синтеза.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М., 1991.
2. *Батищев Г.С.* Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3. С. 103–109.
3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
4. *Бердяев Н.А.* Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. М.: Искусство, 1994.
5. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1995.
6. *Бубер М.* Я и Ты. М., 1993.
7. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
8. *Кьеркегор С.* Наслаждение и долг. Ростов н/Д, 1998. С. 208, 226.
9. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999.
10. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
11. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М., 1990.
12. *Соловьев В.С.* Оправдание добра. М., 1996.
13. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М., 1994. С. 153.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

*И.В. Юстус, доктор пед. наук, профессор;
О.Ю. Трушина, преподаватель
(Ульяновский государственный университет)*

Проблема воспитания толерантности стала особенно актуальна в конце XX столетия, что было обусловлено значительными социальными трансформациями в стране и в мире. В России в последние десятилетия одновременно, но не синхронно происходят изменения во всех сферах жизни – духовной, политической, экономической, что нередко порождает разногласия и социальную напряженность. В этих условиях именно толерантность может стать нравственным и духовным ориентиром развития и укрепления целостности и многообразия человеческого сообщества [2, с. 31].

В педагогическую науку и практику понятие «толерантность» вошло сравнительно недавно, образуя новые воспитательно-образовательные проблемы и задачи. Социальная нестабильность последних десятилетий привела к утрате нравственных ориентиров у подрастающего поколения, к росту проявлений нетерпимости, жестокости, ненависти к инакомыслящим. Появилась необходимость нового содержания образования, основанного на понимании общности и единства человеческих сообществ. По утверждению *Б.С. Гершунского*, воспитание толерантности является важнейшей стратегической задачей образования в XXI в.

В самом широком значении толерантность определяется как уважительное отношение к чужому мнению, лояльность в оценке поступков и поведения других людей, готовность к пониманию и сотрудничеству в решении вопросов межличностного, группового и межнационального взаимодействия [6, с. 78]. Толерантность – это достаточно сложное явление и организация воспитательной работы в целях развития толерантного

сознания личности медицинского работника, которое требует специальной подготовки, стимульного материала, создания соответствующей атмосферы поиска личностных смыслов на положительном эмоциональном фоне медицинского образования.

Сейчас в эпоху современных достижений медицинской науки в деле реанимации, интенсивной терапии все более важным становится проблема умирания и смерти с общечеловеческой точки зрения и в соответствии с этим оказание помощи умирающим людям. Медицинской практикой были выработаны комплексный подход к человеческой смерти и поведение медицинских работников по отношению к умирающим больным. Врач делает все ради спасения жизни больного, и если становится невозможным этиотропное лечение, то следует прибегнуть к паллиативному лечению.

Качество и эффективность организации, применения и управления паллиативной помощью зависит от оптимального подбора кадров для работы в междисциплинарном коллективе, от его специализированного обучения и наличия квалификации. Изменения, происходящие в социально-политической и экономической жизни страны, реформирование отечественного здравоохранения на современном этапе его развития предполагают целенаправленное развитие средних медицинских кадров [1, с. 133]. Задачей среднего профессионального образования вообще и медицинского в частности является подготовка молодого специалиста к практической деятельности, самостоятельной работе в условиях нового общества, рыночных отноше-

ний, когда результаты деятельности выпускника будут зависеть от множества факторов, в первую очередь от его компетентности.

Особое внимание при подготовке медицинских кадров среднего звена должно уделяться воспитанию толерантного отношения к смерти, так как они чаще других людей сталкиваются с таким явлением, как смерть больного человека [4, с. 17]. Медицинские сестры, работающие в тех отделениях, где высока смертность, подвергаются воздействию значительного психологического стресса. В первую очередь это относится к сотрудникам хосписов и отделений паллиативной помощи, онкологических отделений и реанимационных бригад.

В медицинском колледже не готовят к тому, что надлежит делать в тех случаях, «когда ничего уже сделать нельзя», когда и современные медицинские технологии, и фармакологическая помощь равно утрачивают свое значение перед лицом уже неотвратимой смерти. Как надлежит вести себя с умирающим человеком? Как себя держать, соприкасаясь с реакцией горя его родственников? Ощущение собственной беспомощности в подобных ситуациях приводит к усилению дискомфорта: медсестра переживает свою несостоятельность, недостаточность профессиональной компетентности, испытывает сильное чувство вины [3, с. 117]. Поэтому при подготовке медицинского персонала требуется четкое обозначение нравственных критериев, относящихся к явлению человеческой смерти. Это наряду с другими узловыми точками этической парадигмы помогает держать общество в динамическом равновесии морали, не допуская выхода на поверхность агрессивных инстинктов, неконтролируемых массовых убийств и самоубийств.

Нужно ли учить отношению к смерти? В рамках любого религиозного сознания этот вопрос решается, безусловно, положительно. Более того, подготовка к смерти определяет функциональное назначение религии, в частности христианства. Но кроме религии одну из главных ролей во всечеловеческой трагедии смертности играет и медицина. И если роль религии – это выработка средств принятия неизбежности смерти, то роль медицины – сопротивление этой неизбежности, для которой вопрос о смерти есть вопрос о сохранении и поддержании жизни [5, с. 15]. По сути дела, это сопротивление является нравственной сверхзадачей медицинской деятельности, которая всегда определяла и определяет особое социальное положение врачевания и медицины в обществе.

В связи с этим очевидно, что медицинское образование должно быть в ясном и осознанном смысле ориентировано этой нравственной сверхзадачей. В то же время выбор профессии каждым желающим стать средним медицинским работником в значительной степени уже психологически сформирован этой ориентацией. Говорят, что «ни на солнце, ни на смерть нельзя смотреть в упор». Следствием первого является физическое ослепление, следствием второго – нравственное, которое проявляется в цинизме и равнодушии, столь недопустимом для медсестры и столь часто, к сожалению, встречающемся. Из этой

профессиональной и опасной обреченности «смотреть на смерть в упор» вытекает особая необходимость в нравственном самосовершенствовании, в профессиональном морально-этическом сознании как форме духовно-нравственной «защиты» эмоционально-психической стабильности личности медсестры от деструктивных факторов медицинской практики. К таким факторам можно отнести постоянную среду человеческой боли, страданий, смерти, изнуряющую тиранию ответственности в «бездне бессилия», предел и беспредельность возможностей профессионального воздействия на человеческую жизнь.

Необходимо отметить, что в образовательных медицинских учреждениях не на должном уровне представлены организационные и социально-медицинские аспекты паллиативной помощи [7, с. 187]. Это свидетельствует о необходимости введения преподавания основ паллиативной помощи не только студентам ссузов, но и в целом в системе непрерывного медицинского образования. В средних специальных учебных заведениях по подготовке сестринского персонала вопросам организации паллиативной помощи уделяется значительно больше внимания, но вопрос воспитания толерантного отношения к смерти так и остается не рассмотренным.

Согласно Государственному образовательному стандарту 1999 г., в медицинском колледже Ульяновского государственного университета проводится подготовка среднего медицинского персонала повышенного уровня образования с квалификацией «семейная медицинская сестра». К медицинской сестре общей врачебной практики предъявляются определенные требования, в том числе и в области паллиативной медицины, так как сестринский персонал – это медицинские работники, с которыми больной соприкасается в последние дни своей жизни. Этот фактор накладывает на персонал, оказывающий паллиативную помощь, большую моральную ответственность и требует безукоризненного выполнения профессионального и гражданского долга.

Воспитание такого важного качества профессиональной деятельности медицинской сестры, как толерантное отношение к смерти, в настоящее время является краеугольным камнем всей паллиативной помощи, в связи с этим работа с умирающими и их родственниками чрезвычайно сложна и требует больших душевных затрат. У медицинских работников происходит переосмысление собственной системы жизненных ценностей. Надо научиться находиться рядом с пациентом, а не просто выполнять свои функциональные обязанности. Надо научиться справляться со своими негативными эмоциями, причины которых могут быть различны, и честно осознавать причину их возникновения.

Острыми являются проблемы соприкосновения медработников со смертью. «Инстинктивный страх смерти заставляет пациента искать поддержки у окружающих и в первую очередь – у медицинских работников» [8, с. 144]. Поэтому для врачей и медицинских сестер, работающих в онкологических учреждениях и хосписах, необходимо наличие определенной «эмо-

циональной сопротивляемости», позволяющей им сохранить свои лучшие человеческие качества при оказании помощи инкурабельным больным и общении с родственниками умирающих больных.

Все эти аспекты являются составляющими частями общего понятия толерантности, и в частности воспитания толерантного отношения к смерти. Процесс воспитания толерантного отношения к смерти у медицинских сестер создает образ толерантной личности, который сочетает важнейшие характеристики, отражающие психолого-этические линии человеческих отношений:

- *гуманность*, предполагающую внимание к самобытному внутреннему миру умирающего человека, веру в его доброе начало, человечность межличностных отношений, отказ от методов принуждения и форм подавления достоинства умирающего человека;
- *рефлексивность* – глубокое знание личностных особенностей, достоинств и недостатков, установление их соответствия толерантному мировосприятию;
- *ответственность* – проявление внутренней силы в ситуации принятия решения, его качественного выполнения на основе вариативного подхода и системы личных требований;
- *уверенность в себе* – адекватную оценку собственных сил и способностей, веру в возможность преодолеть препятствия;
- *эмпатию* – сопереживание проблемам умирающего человека, эмоциональная оценка событий;
- *перцепцию* – умение подмечать и выделять различные свойства умирающего человека, проникать в его внутренний мир;
- *самообладание* – владение собой, управление эмоциями, поступками.

Таким образом, отношение к смерти и умирающему нельзя поставить ни в какие жесткие правила, стандарты, ни в какую нозологию. Отношение и понимание смерти – это область «человекоощущения», «человеколюбия», область собственно нравственного отношения «медсестра – больной». То, как медсестра ведет себя у постели умирающего, – это в чистом виде нравственное поведение и одно из проявлений медицинского профессионализма. Как и любой профес-

сионализм, нравственная культура медсестры – это не только проявление психологической склонности, но и результат кропотливого изучения истории морали и медицины, логики современных этических и правовых теорий, это индивидуально-личностный, рационально-эмоциональный выбор ценностно-нормативных, духовных опор как для своей жизни, так и для своей профессии.

Литература

1. *Двойников С.И.* Обеспечение качества образования при подготовке специалиста сестринского дела // Главная медицинская сестра. 2005. № 10. С. 133–139.
2. *Жмырова Е.Ю.* К вопросу о понятии «толерантность» (социально-педагогический подход) // Х Державинские чтения: материалы науч. конф. преподавателей и аспирантов. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. С. 31–32.
3. *Зинченко Т.П., Фрумкин А.А., Винокуров Л.В.* Адаптационный синдром и профессиональная психодиагностика // Психологические исследования: сб. науч. и метод. материалов. Вып. 2. СПб., 1999.
4. Мир и смерть: хрестоматия философских, богословских и психологических текстов о смерти / сост. И.В. Юстус. Ульяновск: Вектор-С, 2007.
5. *Силуянова И.В.* Нужно ли учить отношению к смерти // Умирание и смерть: философия, психология, хоспис: сб. материалов / под ред. П.Д. Тищенко, В.В. Миллионщиковой, А.Б. Толстова // www.funeralportal.ru; [window.edu.ru/...](http://window.edu.ru/)
6. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. / под ред. С.К. Бондырева. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002.
7. *Хетагурова А.К.* Паллиативная помощь: медико-социальные, организационные и этические принципы. М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2003.
8. *Эккерт Н.В., Новиков Г.А., Хетагурова А.К., Шарфутдинов М.Г.* Методические рекомендации по организации паллиативной помощи (извлечения) // Главная медицинская сестра. 2009. № 1. С. 113–159.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Л.В. Антипенко, зав. учебной частью Колледжа автоматизации и информационных технологий № 20 (г. Москва)

Профессиональное образование сегодня поднимается на новый уровень демократических, гуманистических преобразований, развиваются педагогика сотрудничества и педагогика формирования личности. Являясь частью общей системы управления коллед-

жем, студенческое самоуправление направлено на то, чтобы максимально учесть интересы и потребности обучающегося на основе регулярного изучения общественного мнения и выдвигаемых студентами конкретных инициатив.

Разрабатывая модель студенческого самоуправления (ССУ) в колледже, мы исходим из того, что самоуправление студентов — это форма самостоятельной общественной деятельности обучающихся по реализации функций управления жизнью студенческого коллектива в соответствии со стоящими перед ним целями и задачами.

Модель включает все сферы деятельности личности обучающегося: психологическую, физическую, коммуникативную, интеллектуальную и др. При этом структура ССУ (рис. 1) повторяет построение общества и позволяет обучающимся в короткие сроки при поддержке со стороны взрослых познакомиться с различными ролями и видами деятельности. Каждый элемент модели на организационном уровне связан с соответствующими направлениями воспитательной работы в колледже, тем самым способствуя единству образовательного пространства, но не претендуя на автономность структуры. Это принципиально отличает рассматриваемую модель от структур, которые, с одной

стороны, могут существовать независимо от колледжа или, с другой стороны, быть полностью подчинены администрации образовательного учреждения.

Структура модели базируется на таких принципах, как развитие индивидуализации личности обучающегося в ходе профессиональной подготовки; развитие базовых функций человека — самостоятельности, ответственности, самореализации, рефлексии, самосовершенствования; использование возможностей дополнительного образования. В модели выделяются ключевые элементы: общеколледжный студенческий совет, малые студенческие советы, совет общежития, объединение клубов, научное студенческое общество. Каждый из таких элементов в свою очередь имеет собственную достаточно разветвленную структуру и включает многочисленные советы, клубы, комиссии, студии, коллективы, которые являются полностью самостоятельными и независимыми, однако работают в тесном взаимодействии друг с другом. При необходимости в модели ССУ могут появляться и новые элементы.



Рис. 1. Структура студенческого самоуправления

Исследование позволило выделить следующие содержательные компоненты реализации модели: технологический подход при ее разработке, методы воспитания, диагностический мониторинг, активность самостоятельной деятельности студентов, приобретение опыта различных видов деятельности как результат работы.

При этом технологический подход позволил сформулировать обязательные признаки при формировании модели студенческого самоуправления.

1. Четкость и определенность, фиксация результата сформированности у обучающихся творческого потенциала, развитие целеустремленности

и воли, умение справляться с жизненными трудностями и т.д.

2. Субъективные ощущения успешности развития личности обучающихся; оценочные показатели успешности внедряемой модели; объективные показатели успешности и эффективности ССУ: изменение социометрического статуса, психологических показателей (уверенность, защищенность и др.), результативности самостоятельной деятельности.
3. Пошаговая и формализованная структура (алгоритм) предлагаемых действий по разработке и внедрению модели ССУ.

4. Условия и область применения используемой технологии. Научное исследование проходило в условиях реального профессионально-воспитательного процесса и продемонстрировало возможность эффективного использования воспитательной работы в деятельности учебного заведения, широкие возможности такой работы при научно-теоретическом подходе к развитию ССУ; разработанные положения и организационная модель ССУ могут быть применены учебными заведениями профессионального образования.

В ходе эксперимента, проводимого в течение трех лет в колледжах, где внедрялись различные виды педагогического сопровождения ССУ, а также формировались его составляющие, были выявлены готовность и способность педагогов работать с разносоциальным (разнофункциональным) составом обучающихся, готовность обучающихся разных социальных групп к самостоятельной жизни, профессиональной деятельности. При этом в основу реализации педагогического мониторинга была положена модель сравнительной оценки и расчет коэффициентов:

- действенности (Д), оценивающий наличие трех элементов: готовности студентов колледжа к

определению жизненного и профессионального пути, целей и перспектив; степени участия в групповой деятельности; умения применять полученные знания;

- надежности (Н): одним из вариантов оценки воспитательной работы и эффективности развития модели ССУ стала диагностика воспитанности студентов;
- согласия (С), по которому отслеживалась степень комфортности воспитательной работы колледжа и бесконфликтность взаимоотношений в системе «преподаватель – студент»;
- устойчивости (У), использовавшийся при проведении мониторинга социальной значимости и перспективы развития модели студенческого самоуправления; самооценки выпускниками учреждений профессионального образования практической значимости их участия в деятельности органов студенческого самоуправления.

В результате обобщения фактов опытно-экспериментальной работы были получены данные, позволяющие выявить динамику развития студенческого самоуправления (рис. 2).

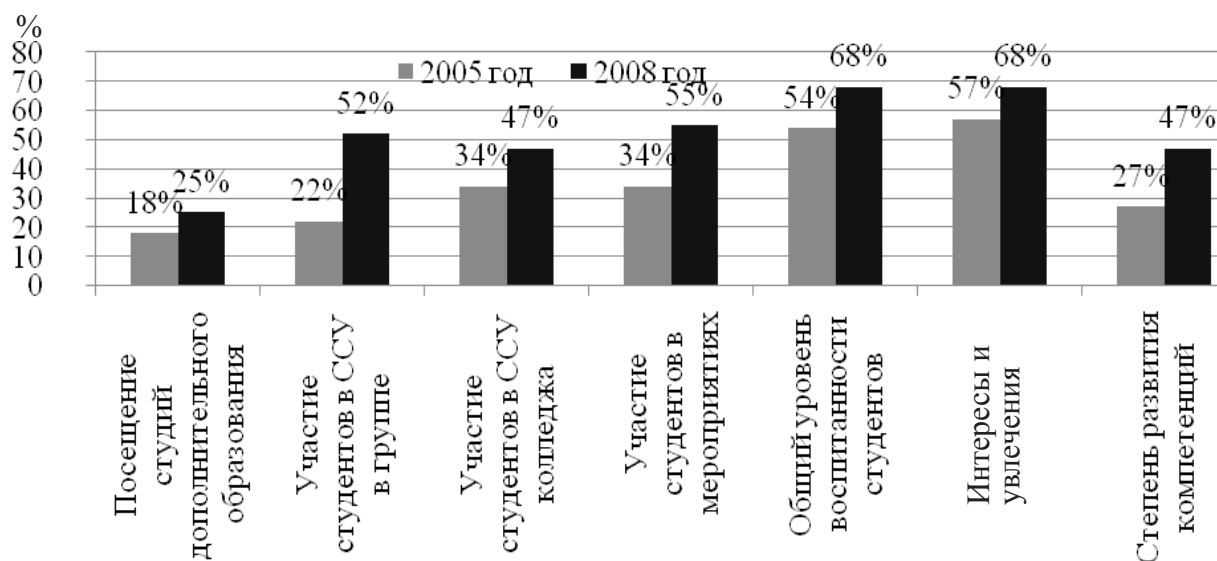


Рис. 2. Динамика развития студенческого самоуправления

Изменилось не только фактическое число обучающихся, занятых в различных формах ССУ, но и увеличился общий уровень их воспитанности, появились новые интересы и увлечения. Обучающиеся познают профессиональные и социальные ценности на собственном опыте, в результате собственного поиска.

Студенческое самоуправление выступает инструментом развития качеств уверенного в себе, творческого и самостоятельного исследователя окружающего мира, ответственного лидера и гражданина. Активное участие в жизни колледжа позволяет студентам применить к себе различные социальные роли и реализовать

свое Я в рамках действующего психологического и социального моратория, который не распространяется за стены образовательного учреждения. Тем самым, став уже выпускниками, молодые люди целенаправленно и осознанно находят свое место в дальнейшей жизни, чувствуют себя профессионалами своего дела.

Таким образом, реализованная в колледже модель студенческого самоуправления включена в общую систему профессиональной подготовки будущих специалистов, что способствует созданию условий для личностно-социального становления обучающихся.

ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.М. Тайчинов
(Московский государственный гуманитарный
университет им. М.А. Шолохова)

Экологическая деятельность направлена на регулирование отношений человека с природой, естественной окружающей средой. Сфера реализации этого феномена определяется четырьмя функциями: природосохранение, природовосстановление, природовозрождение и защита человека от пагубного воздействия природы (землетрясения, ураганы, снежные обвалы и т.п.). Но это не значит, что деятельность человека в природном сообществе – только проявление гуманного акта по отношению к окружающей среде, это и забота человека о среде собственного обитания с учетом преемственности поколений. Следовательно, экологическая деятельность – всенародное дело, направленное на сохранение и обогащение природы как своего «дома», и она формируется в ходе образования и воспитания как передача и освоение социального опыта человека.

Экологическое образование – это прежде всего воспитание целостной личности, умеющей чувствовать, понимать, творить во благо всего живущего на Земле. В связи с этим очень большое значение имеет раскрытие связей живой природы и человека. Привычное словосочетание «человек и природа» не совсем точно, поскольку человек существует не рядом с природой, а внутри нее, являясь ее частью. Связи между человеком и природой проявляются в той многообразной роли, которую природа играет в материальной и духовной жизни человека. Вместе с тем они проявляются и в обратном воздействии человека на природу, которое в свою очередь может быть положительным, однако в отдельных случаях это воздействие имеет и негативные последствия, которые в некоторых промышленных регионах земного шара достигают значительных размеров. Воздействие человека на те или иные элементы природного окружения бывает непосредственным, прямым (например, неразумное уничтожение дикорастущих растений) и косвенным (нарушение местообитания живых организмов, т.е. устойчивого состояния неживой и живой природы, загрязнение речных бассейнов и т.п.).

Таким образом, вопросы охраны природы в нашей стране, как и во всем мире, становятся все острее. Они превратились сейчас в важнейшую государственную проблему, требующую решения не только в естественно-научном, но и в педагогическом плане.

Анализ философской, социологической литературы позволил нам прийти к выводу о том, что взаимодействие с природой можно рассматривать как средство социального воспитания, экологической этики. Осознание социальной обусловленности данной проблемы определило в наше время природоохранительный аспект образования и воспитания. Значительное место во взаимодействии подростка с природой должно быть отведено созидательно-

добротворческой, эстетико-экологической деятельности. Такая направленность побуждает подростков участвовать в природоохранной деятельности, ибо от осознанного интереса развивающейся личности к той или иной деятельности зависит успех воспитательно-образовательного процесса.

Как показывает анализ научно-педагогической литературы, наиболее важным фактором воспитания бережного отношения к природным ресурсам является информация, полученная в учебной деятельности. Воздействие других факторов – влияние родителей, природоведческие экскурсии, созидательно-деятельное общение с природой, наблюдение за природными явлениями менее значимы и остаются практически неизменными, с незначительными колебаниями. Но, заметим, полезная природоохранная деятельность обучающихся находится на очень низком уровне, особенно у городских детей.

Каковы же эффективные пути формирования у подростков потребности к разумной природоохранной деятельности? Во-первых, это понимание социальной значимости природы для комфортной жизнедеятельности человека, которая возможна при участии детей с самого раннего возраста в созидательно-добротворческой деятельности по охране природы. Во-вторых, изучение социальной литературы, особенно произведений народного творчества (сказки, легенды, назидания, религиозные заповеди и т.п.), способствующие осознанию единства человека и природы. В-третьих, широкое использование народных традиций, этнопедагогической культуры. В-четвертых, предоставление обучающимся природных материалов для развития эмоциональной сферы личности.

Для активного включения обучающихся в движение по охране природы необходимы соответствующие мотивы, побуждающие их к этому. В целях формирования ответственного отношения к природе как основе экологической этики следует акцентировать внимание на следующих мотивах:

- эмоционально-эстетических – проявляются в потребности сохранять красоту природной среды;
- экономических – основаны на признании природы как источника ресурсов для устойчивого развития как личности, так и общества в целом;
- гражданско-патриотических – основаны на желании приумножать богатство природы и связаны с чувством долга перед обществом в деле охраны природы своей Родины.

Мотивы ответственного отношения к окружающей природной среде – эмоционально-эстетические, гражданско-патриотические, познавательные, правовые – хорошо согласуются с нравственными мотива-

ми. Созидание, добротворчество составляют основу экологической этики.

Неотъемлемой составной частью всей деятельности, направленной на формирование чувства ответственности, милосердия, воспитания экологической культуры в целом в процессе экологосодержательного образования и созидательно-добротворческой деятельности, является целенаправленное педагогическое руководство.

Для реализации задач по формированию экологической культуры обучающихся целесообразно привлечение их совместно со взрослыми к активной экологосодержательной созидательной деятельности. В городских условиях педагогически эффективной является деятельность разновозрастных клубов друзей природы, преследующих двуединую цель: изучение окружающих природных явлений и охрана природы, ее возрождение. При такой продуктивной природоохранной, природосозидательной деятельности молодежи мир природы для нее становится притягательным не только как объект потребления, но и с интеллектуальной, духовной, эмоциональной, созидательно-трудовой сторон (охрана и восстановление объектов природы, созерцание красоты природы и т.п.).

Достижение основной цели экологического воспитания невозможно без систематической педагогической деятельности по формированию социально-экологической ответственности обучающихся, экологической этики подрастающего поколения в целом. Большое значение в этой связи приобретает система подготовки не только педагогических, но и эколого-компетентных кадров во всех типах образовательных учреждений.

В соответствии с Законом РФ «Об охране окружающей природной среды» для повышения экологи-

ческой культуры общества и профессиональной подготовки специалистов установлена система всеобщего комплексного и непрерывного экологического воспитания, охватывающая процесс дошкольного, школьного воспитания и образования, профессиональной подготовки специалистов в ссузах и вузах. Содержание экологического образования и воспитания реализуется через все предметы и основывается на системе научных идей: развитие и целостность природы, взаимосвязь истории общества и природы, изменение природы в процессе труда, влияние среды на здоровье человека, природа — фактор духовно-нравственно-эстетического развития личности.

Существенное значение для развития экологического образования имеет определение оптимального объема и структуры междисциплинарной профессионально значимой системы экологических знаний, подлежащих изучению в процессе теоретической профессиональной подготовки в ссузах.

В этом плане заслуживает внимания опыт работы педколледжа № 10 г. Москвы по экологически ориентированному образованию студентов — будущих учителей. В колледже разработана программа, составленная на междисциплинарной основе, с определением минимума содержания экологических знаний и требований к уровню подготовки выпускников, к организации воспитательной деятельности и по формированию основ экологической культуры обучающихся.

Такой подход свидетельствует о вдумчивом отношении к вопросам экологического образования и воспитания молодежи, а если посмотреть на эту проблему шире, то экологическое образование является составной частью обеспечения экологической безопасности, которая должна быть предметом особой заботы государства и общества в целом.

ИНФОРМАТИВНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

*А.А. Панфилова, ст. преподаватель кафедры
иностраннных языков Московского филиала РМАТ*

Для эффективного речевого воздействия преподавателю важно овладеть пластическими умениями. Пластическая выразительность человеческого тела, как отмечается в ряде исследований *Б.А. Успенского, А.Н. Ковалева, В.С. Найденова, Т.М. Николаевой, О.С. Ахмановой* и других ученых, обладает большими возможностями для трансляции информации, так как отдельные позы, определенные движения и экспрессивная окраска жеста преподавателя вызывают у студентов соответствующие реакции. Трансляция информации с помощью пластического образа

влияет на настроение и самочувствие, поэтому поза преподавателя на занятии должна способствовать комфортному восприятию информации. Поза, которую принимает человек, содержит в себе большое количество информации, не требующей специальной расшифровки. По утверждению *Алана Пиза*, невербальным языком (пластика, мимика, жест) передается от 55 до 80% информации, в то время как вербальными средствами — от 20 до 40%, причем большая часть принадлежит тону, интонации, экспрессии [2].

Оптимальная пластическая поза преподавателя – «открытая поза» (ноги – на ширине плеч, руки опущены или слегка согнуты в локтях, ладони раскрыты и направлены к аудитории) и соответствующая дистанция общения способствуют установлению контакта со студентами.

Во время передачи информации большое значение имеет баланс «диагонали» и «вертикали». «Диагональ» (легкий наклон туловища вперед) важна в момент изложения сложной для восприятия и понимания информации. «Вертикаль» (прямое положение тела) демонстрирует временную паузу в разговоре, предоставляя аудитории возможность отдохнуть и обдумать услышанное. Чередование «диагонали» и «вертикали», приближение преподавателя к аудитории и удаление от нее повышают эффективность речевого воздействия [3].

Жестикуляция преподавателя также является важным элементом его пластики. С помощью психологических жестов информация читается легко и не требует дополнительного речевого пояснения. Использование психологических жестов способствует насыщенному и комфортному общению со студентами.

Пластику движений можно сравнить с мелодичностью музыки. Движение и жесты должны гармонизировать с внешним видом преподавателя, его речью, соответствовать теме и стилю общения. Мелодичная и скоординированная пластика привлекает и располагает аудиторию, способствует ее активному взаимодействию с преподавателем.

Для обеспечения информативного речевого воздействия педагогу важно овладеть логическими умениями, а именно: конструировать содержание своего общения с аудиторией. Доступность информации обеспечивается соблюдением логической цепочки «тезис – аргумент – иллюстрация». Такая последовательность обусловлена умениями преподавателя формировать законченность мысли и интонационную убедительность, что побуждает аудиторию к анализу и размышлению. Выдвинутое в тезисе положение должно быть подкреплено соответствующими аргументами и иллюстрациями для того, чтобы обучающиеся могли образно представить то, о чем говорит педагог. Необходимо использовать репродуктивные, риторические и проблемные вопросы, новую интерпретацию уже известной информации, обращение к ярким цитатам и оригинальным суждениям.

Экспрессивные умения являются одними из важнейших в профессиональном мастерстве современного преподавателя. Выразительная речь помогает ему создавать психологическую атмосферу коллективного переживания сопричастности к воссоздаваемым на занятиях ситуациям учебного и профессионального характера, эстетизации выстраиваемых коммуникаций. Выразительность речи и образные средства языка демонстрируют оценочное отношение преподавателя к окружающему миру, что является важным условием интеллектуально-эмоционального воздействия на студентов.

Выразительная речь, передавая массу оттенков мысли и придавая содержанию художественную об-

разность, делает его более доступным для восприятия студентов. В такой речи можно выделить два компонента: образность и интонационную выразительность.

Образ – чувственное воспроизведение мысли, которая может быть передана такими средствами выразительной речи, как, например, метафора, сравнение, аналогия, символ.

В качестве примера обычно приводятся как случаи, произошедшие в обыденных условиях, так и примеры из жизни знаменитых личностей – «прием персоналий». В качестве символа могут использоваться предметы, рисунки, схемы, жесты и т.д. Приемы метафоры, аналогии, различных видов сравнения помогают преподавателю создать четкий и ясный образ, описать явление, сформировать понятие в доступной для слушателей форме [2].

Эмоциональность содержания достигается за счет интонационного разнообразия речи педагога. Чем богаче палитра голосовых оттенков, тем выразительнее и доступнее информация. Информация является отражением эмоциональной жизни, культуры чувств и эмоциональных взаимоотношений. Использование экспрессивных умений вызывает эмоционально-чувственный отклик у слушателей. Происходит мощная стимуляция душевных и интеллектуальных резервов студентов.

Владение дискуссионными умениями дает возможность преподавателю ставить перед студентами учебные и профессиональные проблемы, вовлекать их в обмен мнениями. С помощью дискуссии удается создать два образа: сотрудничества и собеседования.

Любая деятельность (учебная, трудовая, эстетическая и др.), организуемая преподавателем в аудитории, должна учитывать наличие совокупного субъекта – коллектива учебной группы. Совместный характер деятельности способствует тому, что каждый участник может ощутить свою сопричастность общему труду и внести вклад в общее дело, что в итоге и рождает образ сотрудничества.

Образ собеседования складывается из способности уяснить смысл разговора или отдельных фраз, определять исходные понятия и употребляемые термины. В результате создаются условия, исключающие недосказанность, что помогает лучше и глубже понять партнера по дискуссии.

Информативное демонстрационное воздействие обеспечивается умением преподавателя воспринимать окружающий мир так, как воспринимают его студенты, с учетом их особенностей отражения действительности, и выстраивать свое взаимодействие с ними. Такое воздействие имеет свои закономерности, которые предоставляют педагогу возможность более тонкого прикосновения к личности в работе со студентами.

Демонстрационный материал воспринимается человеком чувственно. Качество познания возрастает, когда задействовано максимальное количество органов чувств, а для этого необходимо, чтобы материал был доступен, прост и понятен, обязательно подкреплен

речью. Доска, экран, таблица должны иметь горизонтальное расположение с соотношением сторон 3:4, а размеры букв на доске быть не менее 1/3 лица педагога, чтобы запись легко читалась. Использование цвета облегчает восприятие, так как он распознается легче и быстрее, чем форма, размер, число [1].

Информативное воздействие – важный компонент профессионального мастерства педагога, с помощью которого он управляет вниманием слушателей, завоевывает их симпатию и доверие. В этой связи совершенствование профессиональных умений преподавателя по реализации информативного воздействия является актуальной задачей профессиональной педагогики, требующей дальнейшего изучения закономерностей и методики такого воздействия в процессе общения преподавателя со студентами.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ САМОКОНТРОЛЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Ю.В. Попандоуло, ст. преподаватель
Московского государственного университета леса;
И.И. Корнишин, доцент, заведующий кафедрой
Московского государственного агроинженерного
университета им В.П. Горячкина*

Самоконтроль, будучи одной из задач обучения, должен быть правильно организован, что не представляется возможным без определения педагогических условий, необходимых для его эффективного функционирования.

Согласно Ю.К. Бабанскому [2], под педагогическими условиями понимается комплекс мер, который должен обеспечить успешное функционирование педагогической системы.

Анализ психолого-педагогической литературы и опыт педагогической работы позволяют определить одно из таких необходимых педагогических условий для успешного развития и функционирования педагогической системы – «самоконтроль»: формирование и развитие у студентов рефлексивной позиции.

Формирование и развитие такой позиции продиктовано тем, что в основе самоконтроля человека лежат рефлексивные процессы:

- 1) рефлексивный анализ субъектом (индивидуальным или коллективным) собственного сознания и деятельности;
- 2) понимание одним субъектом другого; выяснение того, как другой субъект знает и понимает «рефлексирующего», его эмоциональные реакции, его представления; анализ возможных размышлений с позиции других субъектов, чтобы сделать собственное правильное умозаключение.

В педагогике и психологии определение рефлексии (от лат. *reflexio* – обращение назад) базируется на философском понимании ее сущности – это внутрен-

Литература

1. Иоч Э.О. Основы педагогического мастерства преподавателей высшей школы // Совершенствование педагогической работы в вузе / сост. Э.О. Иоч. Челябинск, 1979.
2. Лиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам. Новгород, 1992.
3. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Гном и Д, 2001.
4. Рубцов Н.Н. Символ в искусстве и жизни. М.: Наука, 1991.
5. Савкова З.В. Средства речевой выразительности. Л., 1982.
6. Севостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. М., 1999.

няя психическая деятельность человека, направленная на осмысление собственных действий и состояний. Г.П. Звенигородская [3] считает рефлексией основой самоконтроля человека, а формирование и развитие у студентов рефлексивной позиции – фундаментом обучения.

И.А. Петухова и В.Ю. Шишкина [6] выделяют следующие характеристики рефлексии:

- направленность на собственные процессы в сознании, наличие специфической рефлексивной интенции, обусловленной, как правило, внешними факторами, затруднениями в деятельности, потребностью ее усовершенствования;
- сознательность протекания рефлексивных процессов;
- созидательность – способность рефлексии выступать в качестве момента развития любой деятельности и ее субъекта;
- объектность – направленность процессов рефлексии на тот или иной идеальный объект (конкретные действия, знания, умения) в поле сознания, что необходимо при обучении самоконтролю, так как целенаправленная рефлексия актуальных действий и знаний положительно сказывается на их системности и прочности.

Раскрывая универсальность рефлексивного принципа в различных сферах сознания и деятельности субъекта (мышление, коммуникация, самосознание), П.К. Анохин [1] применительно к процессу теоретического мышления выделяет четыре типа рефлексии:

- интеллектуальную (осмысление совершаемого субъектом движения в содержании проблемной ситуации);
- личностную (критическое переосмысление себя как субъекта мыслительной деятельности);
- кооперативную (переосмысление знаний о структуре и организации коллективного взаимодействия);
- коммуникативную (переосмысление представлений о внутреннем мире другого человека).

Самоконтролируемая учебная деятельность студента подразумевает, помимо анализа себя как субъекта учебной деятельности, своих учебных действий и т.д., мыслительные процессы, осуществляемые в ходе коммуникации и взаимодействия с другими членами учебного процесса (преподавателями и студентами), следовательно, в такой деятельности применяются все четыре типа рефлексии. Это означает, что у студентов необходимо формировать все названные типы рефлексии. А для этого необходимо целенаправленно формировать рефлексивные умения (А.М. Новиков) [5]:

- умение осуществлять контроль своих умственных и практических действий;
- контролировать логику развертывания своей мысли (суждения);
- умение видеть противоречие (в известном – неизвестное, в привычном – непривычное), которое является причиной движения мысли;
- умение встать на позиции разных «наблюдателей»;
- преобразовывать объяснения анализируемого явления в зависимости от цели и условий;
- определять последовательность этапов деятельности, опираясь на рефлексию над опытом своей прошлой деятельности через поиск ее причин и смысла.

Наиболее убедительно доказывает необходимость включения процессов рефлексии в деятельность человека Г.П. Щедровицкий [7]. Осуществляя деятельность, личность всегда стремится сформулировать свое отношение к ней, занять определенную позицию. Рефлексивная позиция – это ситуация, когда субъект выходит из позиции деятеля в новую позицию, внешнюю по отношению к выполняемой деятельности. Основная деятельность становится предметом специальной обработки в результате того, что на нее направляется вторичная – рефлексивная деятельность. Ее специфичная задача состоит в анализе исходной деятельности, выделении в ее процессе каких-то новых образований, которые могли бы служить средствами построения новых, более совершенных процессов деятельности. Для выхода на рефлексивную позицию индивид должен владеть особыми специфическими средствами понимания, позволяющими объединять в себе две позиции – объекта и субъекта деятельности.

Исходя из изложенного, предполагается, что формирование и развитие рефлексии у студентов будет способствовать их выходу на рефлексивную позицию по отношению к обучению самоконтролю, а также

обеспечит развитие личности или коллектива, поскольку рефлексия:

- приводит к целостному представлению, знанию о целях, содержании, формах, способах и средствах собственной деятельности;
- позволяет критически отнестись к себе и к своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем;
- делает человека, социальную систему субъектом своей активности.

Более того, по мнению И.С. Ладенко, С.Ю. Степанова [4], без рефлексии не может быть творческой деятельности. А творческий компонент должен присутствовать в каждом виде деятельности студентов, в том числе в самоконтроле учебного труда.

Говоря о важности рефлексивных процессов, которые, по мнению А.М. Новикова [5], должны пронизывать всю деятельность обучающихся, необходимо представить психологические механизмы рефлексии (движение в рефлексивном плане) в определенной последовательности.

1. Остановка. Прекращение деятельности в ситуации, связанной с исчерпанием возможностей ее разрешения. Ситуация воспринимается как неразрешимая в данных условиях, так как прежний опыт не может обеспечить положительные результаты. Попытки решить проблему известными способами неэффективны, поэтому они прекращаются как бессмысленные.

2. Фиксация. Анализ хода и результатов предшествующей работы и формирование суждений.

3. Отстранение. Изучение «себя действующего» в отстраненной позиции. Реализуется способность видеть свои действия в зависимости от произвольно выбранной ситуации.

4. Объективация. Анализ своих действий в системе существующих или возможных действий. Восстановление прошлого опыта и конструирование образа собственного будущего. Отслеживание причин и возможных последствий своих действий. Переконструирование образа ситуации.

5. Оборачивание. Возвращение к начальной ситуации, но с новой позиции и с новыми возможностями.

Движение в рефлексивном плане имеет циклический характер и проходит многократные повторения.

Литература

1. Анохин П.К. Избранные труды. М., 1989.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика. М., 1988.
3. Звенигородская Г.П. О феноменологии и рефлексии в образовании. Хабаровск, 2001.
4. Ладенко И.С., Степанов С.Ю. Рефлексивные процессы и творчество: метод. рекомендации. Новосибирск: НГУ, 1990.
5. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005.
6. Петухова И.А., Шишкина В.Ю. Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности // Психология студента как субъекта учебной деятельности: сб. науч. тр. / под ред. И.А. Зимней. М., 1989. С. 56–65.
7. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ МАТРИЦ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

*Н.М. Зорина, ст. преподаватель
Российского государственного университета
туризма и сервиса*

Вхождение России в мировое образовательное пространство сопровождается развивающимися негативными тенденциями, среди которых отметим снижение конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг. Наряду с ресурсным истощением, низкой инвестиционной привлекательностью образования одной из причин низкой конкурентоспособности российского образования мы можем назвать резкое снижение духовной культуры русского общества и, как следствие, низкий уровень языковой и соответственно речевой и коммуникативной компетенции обучающихся.

Именно компетентностный подход в настоящее время лежит в основе новых государственных образовательных стандартов, отличающихся практической направленностью и определяющих перечень и содержание компетенций, которыми должен овладеть студент в процессе обучения в среднем специальном и высшем учебных заведениях и которые станут составляющими его профессиональной компетенции. Одной из таких составляющих несомненно выступает коммуникативная компетенция.

В настоящее время именно коммуникативная компетенция является наиболее значимым критерием уровня профессионализма представителей так называемых коммуникативных профессий, к которым относятся и профессии, представляющие сферу услуг.

Исследования показывают, что в настоящее время крупные организации, желая сохранить и расширить клиентскую базу, направляют своих сотрудников на тренинги по обучению коммуникативному поведению. Вместе с тем, оценивая необходимость соответствующих курсов, следует подчеркнуть важность формирования и развития коммуникативной компетенции будущих специалистов на уровне средних специальных и высших учебных заведений.

Сфера услуг представляет в настоящее время перспективную сферу экономики как субъектов Российской Федерации, так и муниципальных образований. Однако уровень обслуживания все еще не соответствует международным стандартам. Именно в сфере услуг сталкиваются модели речевого поведения, в которых изначально заложена конфликтность со стороны коммуникантов. В связи с этим возрастает роль речеведческих курсов, особенно курса «Русский язык в профессиональном общении», в рамках которого должна быть решена задача обучения студентов сервисных специальностей, находящихся в зоне речевой ответственности, речевой активности, умениям и навыкам оценивать и анализировать коммуникативную ситуацию, статусно-ролевые признаки, интенции участников общения, отбирать языковые средства, адекватные конкретной коммуникативной ситуации, наиболее точно и ярко выражающие интенцию говорящего, вы-

страивать стратегии и тактики речевого поведения и таким образом выстраивать высококвалифицированную профессиональную речь.

Обучение коммуникативной компетенции студентов-нефилологов является методически актуальной, теоретически и практически сложной проблемой преподавания культуры русской речи, тем более в сфере формирования профессиональной культуры общения.

Существенную помощь в решении указанной методической проблемы может и должна оказывать уже существующая, получившая широкое признание и продолжающая развиваться лингвопрагматическая наука, в частности – теория дискурса.

За последние десятилетия вопросы лингвопрагматики, теории речевых актов, дискурса и дискурс-анализа получили серьезную лингвистическую теоретическую разработку и в настоящее время достаточно активно внедряются в методическую практику. Вместе с тем остается актуальной задача методического обеспечения презентации, а также адаптации теории дискурса, дискурс-анализа к содержанию учебного процесса.

В свою очередь уровень дискурсивной компетенции специалиста, по мнению многих ученых (*В.Г. Борботько, В.И. Карасик, М.Л. Макаров, Л.В. Московкин, Ю.Е. Прохоров, К.Ф. Седов* и др.), определяет в немалой степени и уровень коммуникативной компетенции.

Сформировать дискурсивную компетенцию будущего специалиста – это значит обучить его умениям и навыкам создания и восприятия различных типов реального дискурса, в том числе и статусно ориентированного; умениям оценивать и анализировать коммуникативную ситуацию, статусно-ролевые признаки, интенции участников общения, отбирать языковые средства, адекватные конкретной коммуникативной ситуации.

В настоящее время в научной литературе отсутствует единая формулировка понятия «дискурс». Вместе с тем при большом разнообразии толкований понятия ученые в основном солидарны в подходе к дискурсу как к речевому произведению, обладающему целым рядом коммуникативно-прагматических функций, которые позволяют вписывать данное речевое произведение в конкретную коммуникативную ситуацию, анализировать и оценивать его, учитывая интенциональные замыслы, целеустановки, социальные признаки коммуникантов, а также отбор и использование языковых единиц, соответствующих, адекватных ситуации.

Теория дискурса начинает складываться в 50–70-е гг. XX столетия. В настоящее время имеется несколько подходов к изучению дискурса, дискурс-анализа, среди которых мы выделяем основные,

дающие возможность методистам-исследователям, осмыслив различные позиции, оценки, разработать методики презентации теории дискурса, дискурс-анализа для конкретных дидактических целей обучения: теория речевых актов (*Дж. Остин, Дж.Р. Серль*), логико-прагматическая теория коммуникации (*Г.П. Грайс, Р.С. Столнейкер*), лингвистический дискурс-анализ (Бирмингемская школа), теория дискурса *Э. Лакло* и *Ш. Муффа*, критический дискурс-анализ (*Н. Фэркло, Р. Водак, Т. ван Дейк*).

Теория дискурса, дискурс-анализ получают развитие и в работах авторитетных отечественных ученых: *В.Г. Борботько, Н.И. Формановской, Ю.Е. Прохорова, К.Ф. Седова, И.П. Сусова, Г.А. Золотовой, О.С. Иссерс, В.И. Карасика, В.В. Красных, М.Л. Макарова, Т.Г. Винокур, А.В. Олянич, Н.Н. Романовой, И.А. Стернина, О.Ф. Русаковой, А.В. Филиппова, Е.В. Харченко* и др.

Опираясь на основные положения научных исследований отечественных и западных ученых в области теории дискурса и дискурс-анализа, работы известных методистов в области преподавания русского языка (*А.В. Текучев, М.Т. Баранов, Л.П. Федоренко, М.Р. Львов, А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова* и др.), мы разработали систему дискурсивных матриц, состоящую из трех подсистем, или трех матриц, каждая из которых представлена определенным типом делового дискурса и набором различных жанровых стереотипов (фреймов), отрабатывая которые обучающийся овладевает соответствующими коммуникативными умениями и навыками. Владение широким спектром дискурсивных жанров институциональной коммуникации, жанровыми нормами и их языковыми ресурсами значительно повышает уровень коммуникативной компетенции обучающегося.

В рамках матрицы и соответственно того или иного речевого жанра осуществляется обучение стратегиям и тактикам речевого поведения, дальнейшее развитие письменной и устной речи.

По мере продвижения по системе происходит закрепление тех знаний и умений, которые будут совершенствоваться в период всего обучения студента в среднем специальном и высшем учебных заведениях.

Слово «матрица» латинского происхождения, проникло в русский язык через язык-посредник (немецкий) и в переводе с нем. (*Matrize*) означает «матка, источник, начало». Лексическое значение слова зафиксировано в лингвистических словарях: 1. Одна из основных частей штампа с углублением или отверстием, соответствующим форме обрабатываемой детали, в которую входит пуансон. 2. Углубленная форма для отливки наборных литер и стереотипов для изготовления набора в наборных машинах (полиграф.). 3. Таблица расположенных в виде прямоугольника каких-нибудь математических объектов — чисел, алгебраических выражений (мат., инф.). Матричный — в виде матрицы, относящийся к матрицам [4, с. 468].

Мы будем понимать под термином «матрица» формообразование, включающее типовые речевые модели, объединенные каким-либо общим признаком. Мы раскладываем речевые модели по трем матрицам и получаем таким образом систему матриц.

Принимая во внимание, что основной единицей общения является дискурс, матрицы будут представлены дискурсами: монологическим институциональным деловым дискурсом, диалогическим институциональным деловым дискурсом, коммуникативно-сопровождающим деловым дискурсом.

Институциональный дискурс — это статусно ориентированный дискурс, т.е. речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом. В данном случае мы имеем в виду институт сервиса как социальный институт. В статусно ориентированном дискурсе в отличие от лично ориентированного дискурса, в котором участники общения стремятся раскрыть свой внутренний мир адресату и понять адресата как личность во всем многообразии личностных характеристик, раскрывается непосредственно профессиональное общение (общение начальника с подчиненным, общение с коллегами, общение с партнерами по бизнесу и т.д.), представление мира, действительности адресату с позиции принадлежности к определенной социальной группе, организации (компания, фирма).

Предлагаемая нами система включает матрицы, представляющие различные типы именно институционального делового дискурса.

Основным принципом построения матриц является принцип ситуативности.

I матрица («Монологический институциональный деловой дискурс») включает модели, представляющие собой выступления в стандартных (нестандартных) коммуникативных ситуациях. В качестве вариантов мы выбрали наиболее часто используемые модели.

Модель 1. Выступление на презентации (публичный деловой дискурс).

Модель 2. Выступление на собрании (совещании) (публичный деловой дискурс, профессиональный деловой дискурс).

Модель 3. Выступление в условиях кризисной ситуации (публичный деловой дискурс).

Основная функция матрицы как элемента системы — сформировать навыки составления монологического дискурса, профессионального делового и публичного делового в первую очередь, в условиях стандартных коммуникативных ситуаций.

Разрабатывая дискурсы, входящие в матрицу «Монологический институциональный деловой дискурс», обучающийся овладевает следующими знаниями, навыками и умениями.

1. Знаниями языковой системы с позиций коммуникативно-прагматического подхода к описанию языка.
2. Знаниями устойчивых языковых формул и грамматических конструкций, отражающих особенности стандартной коммуникативной ситуации, навыками аргументативной деятельности, отбора языковых средств, адекватных конкретной коммуникативной ситуации.
3. Навыками анализа и оценки коммуникативной ситуации, умением выстраивать дискурс в соот-

ветствии с особенностями конкретной коммуникативной ситуации.

4. Навыками создания и презентации различных типов и жанров институционального монологического делового дискурса.

II матрица («Коммуникативно-сопровождающий институциональный деловой дискурс») включает модели, представляющие собой различные варианты письменного сопровождения коммуникативных ситуаций: деловые бумаги и документы.

Модель 1. Докладная записка.

Модель 2. Объяснительная записка.

Модель 3. Заявление.

Модель 4. Деловая корреспонденция.

Основная функция – сформировать навыки составления деловых бумаг, обеспечивающих письменное сопровождение деловой речи.

Разрабатывая дискурсы, входящие в матрицу «Коммуникативно-сопровождающий деловой дискурс», обучающийся овладевает следующими знаниями, навыками и умениями.

1. Знаниями текстовых и языковых норм составления деловых документов и умениями использовать их в соответствующем дискурсе.
2. Умениями и навыками создания коммуникативно-сопровождающего делового дискурса, отражающего субординацию, социальные роли, вертикальные / горизонтальные связи участников профессионального общения.

III матрица («Диалогический институциональный деловой дискурс») включает модели, представляющие собой различные варианты диалогического общения.

Модель 1. Деловая беседа.

Модель 2. Деловые переговоры (профессиональный деловой дискурс).

Модель 3. Телеинтервью.

Модель 4. Пресс-конференция.

Модель 5. Телефонный разговор.

Работая с III матрицей, обучающиеся овладевают навыками делового общения, навыками социального взаимодействия. Здесь мы отрабатываем в первую очередь основную модель матрицы – деловую беседу.

Разрабатывая дискурсы, входящие в матрицу «Диалогический институциональный деловой дискурс», обучающийся овладевает следующими знаниями, навыками и умениями.

1. Навыками создания и восприятия различных типов институционального диалогического делового дискурса.
2. Умениями оценивать и анализировать коммуникативную ситуацию, статусно-ролевые признаки, интенции участников профессионального общения.
3. Знаниями причин коммуникативных неудач и умениями предотвращать их, снижать речевую агрессию.

В рамках каждой матрицы разработаны упражнения, выполняемые в аудитории и способствующие закреплению навыков анализа и оценки коммуникативной ситуации, отбора языковых средств, адекватных коммуникативной ситуации, аргументов, аргументативной деятельности, способствующих формированию умений создания самостоятельного дискурса; знаний жанровых фреймов и умений использовать эти знания в реальном дискурсе.

Данные упражнения имеют творческий характер и в первую очередь развивают мыслительные операции абстрагирования, синтеза, анализа и т.д. С одной стороны, студенту предлагается образец, стереотип; с другой – творческий поиск выхода из стандартной / нестандартной ситуации и выражение через дискурс, созданный от лица того или иного адресанта (студент, создавая дискурс, проигрывает различные социальные роли), собственного Я, самостоятельной личностно-индивидуальной оценки действительности и статусно-ролевой функции.

В качестве образца приведем следующие виды заданий из III матрицы.

Упражнение № 1. Допишите фрагмент сценария, раскрывающего речевое поведение специалиста сервиса, работающего в контактной зоне. Проанализируйте речевые тактики, используемые специалистом сервиса при общении с клиентом.

Туристическое агентство: общение менеджера по продажам с клиентом

Клиент: Добрый день! Я хотел бы приобрести семейную путевку в пансионат на Черноморском побережье Крыма и обязательно в период с 25 июля по 20 августа.

Менеджер: _____

Клиент: Это дорого. Мне не нравится.

Менеджер: _____

Клиент: Это меня не интересует.

Менеджер: _____

Клиент: Мы с ребенком. Этот вариант нам не подходит.

Менеджер: _____

Клиент: Вот это то, что нужно.

Упражнение № 2. Допишите фрагменты сценариев, принимая во внимание коммуникативную задачу, стоящую перед специалистом в области сервиса, – урегулировать коммуникативную ситуацию, снять речевую агрессию, используя тактики речевого поведения, аргументы, этикетные формулы. Охарактеризуйте тактики речевого поведения, аргументы, особенности речи клиента.

Гостиница: общение администратора с клиентом

Клиент: Для меня забронирован номер на фамилию Смирнов с 3 по 11 мая.

Менеджер: _____

Клиент: Что значит такой брони нет? Как нет? Чем

вы здесь вообще занимаетесь? Позовите главного администратора или хозяина гостиницы! Срочно!

Менеджер: _____

Клиент: Я объясняю: неделю назад наша компания забронировала в вашей гостинице для меня номер.

Менеджер: _____

Клиент: Да, я приехал на конференцию.

Менеджер: _____

Клиент: Все вопросы нужно решать оперативно.

Менеджер: _____

Разработка, составление любого типа дискурса — дело творческое, но в то же время поддающееся структурированию и описанию стереотипных элементов.

Все матрицы, как элементы одной системы, связаны между собой: дискурсы, разрабатываемые и анализируемые обучающимися, содержат языковые ресурсы, организующие определенный тип дискурса и являющиеся основным языковым материалом для последующих моделей, и представляют собой образцы для других матриц.

Описание матричных моделей осуществляется по единой схеме, тем самым в коммуникативном сознании обучающихся постепенно складывается стереотип коммуникативной ситуации и используемых в ней элементов, моделей речевого поведения, которые впоследствии трансформируются в соответствующие навыки и умения, составляющие основу коммуникативной компетенции.

Итак, на основе вышеизложенного сделаем выводы. Разработанная в рамках курса «Русский язык в профессиональном общении» в целях формирования речевой и коммуникативной коммуникации студентов нефилологических специальностей система дискурсивных матриц позволяет сформировать коммуникативные знания и умения:

- знание жанровых стереотипов (фреймов) институционального делового общения и умение выстраивать речевое поведение в соответствии с жанровыми нормами;
- знание кооперативных тактик и умение использовать их в профессиональном общении;
- знание языковых и стилистических характеристик коммуникативных единиц и умение использовать стилистически маркированные единицы в зависимости от обстановки общения (официальная/неофициальная), формы речи (устная/письменная), типа общения;
- знание законов логики и умение использовать их в реальном дискурсе.

Литература

1. *Борботько В.Г.* Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. М.: КомКнига, 2006.
2. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.
3. *Красных В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность. М.: Флинта-Наука, 2003.
4. *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2007.
5. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003.
6. *Прохоров Ю.Е.* Действительность. Текст. Дискурс. РКИ. М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2003.
7. *Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.* Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта-Наука, 2007.
8. *Романова Н.Н.* Специфика содержания и методов обучения монологической речи студентов нефилологических специальностей / ГОУ ВПО «МГУС». М., 2006
9. *Седов К.Ф.* Дискурс и личность. М., 2004.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

О.С. Маркина
(г. Москва)

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года обозначены основные направления обновления воспитания через разработку его гуманистических компонентов, позволяющих развивать отношения сотрудничества, поиск средств и форм педагогической поддержки процесса саморазвития личности, ее самопознания и самоопределения. Реализация этих задач возможна только в том случае, если они становятся приоритетными в деятельности администрации учебного заведения и прежде всего — заместителя директора по воспитательной работе (ЗДВР).

«ЗДВР — это представитель администрации, главный педагог-воспитатель, творческий специалист, организующий и направляющий воспитательную деятельность взрослых и детей в образовательном учреждении. Деятельность ЗДВР многоаспектная, творческая и разноплановая» [6]. «Современный ЗДВР — стратег и тактик в организации школьного воспитания» (*Н.Л. Селиванова*). В современном образовательном учреждении основной функцией ЗДВР является организация деятельности различных субъектов воспитательного процесса. Особенно управления формированием взаимоотношений различного уровня

и повышения квалификации педагогов как воспитателей. Классный руководитель как центральная фигура воспитательного процесса осуществляет функции воспитателя, организатора творческой деятельности обучающихся, создает условия для развития их задатков и способностей. Именно классные руководители ощущают сегодня потребность в повышении качества профессиональной компетентности.

Для определения научно-теоретической основы изучения профессиональной компетентности классного руководителя необходимо рассмотреть ряд понятий.

В словарях компетентность определяется как характеристика личности, обладающей знаниями, позволяющими авторитетно судить о чем-либо.

В представлениях исследователей-педагогов (*И.А. Зимняя, А.Н. Дахин*) термин «компетентность» обычно характеризуется как «мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем». В этом смысле термин «компетентность» выступает синонимом термина «квалификация», но включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие личностные качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Британский философ и социолог *К. Уинч* считает, что компетентность основывается на поведении, деятельности, определенных какими-либо условиями, на способности выполнять задание в соответствии с определенными предложенными параметрами в конкретной ситуации. По мнению американского исследователя *Р. Мейтерса*, компетентность относится к способности человека выполнять задания в заранее предопределенных условиях на компетентных уровнях, принятых в производстве, либо соответствующих какой-либо другой официальной стандартизации.

Компетентность подразумевает не только соответствие определенным деятельностным критериям, но и демонстрацию выполнения поведенческих задач. Компетентность включает в себя умение понимать и выполнять задание, а также способность переносить его в другие условия.

Компетентность предполагает раскрытие личностных качеств человека и раскрывается через основные компоненты:

- знания и опыт;
- ценностно-смысловое отношение;
- способности, личностные качества.

В отечественной науке *Н.В. Кузьмина* определяет профессионально-педагогическую компетентность как способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется [2]. Автор понятие профессиональной

компетентности связывает с определенной областью деятельности педагога.

Понятие «профессиональная компетентность педагога» выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Понятие «педагогическая компетентность» включает в себя, по мнению *Л.М. Митиной*, знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности [3].

Основные элементы педагогической компетентности связаны прежде всего с определенной областью деятельности педагога, в частности они характерны и для классного руководителя и рассматриваются в рамках модели профессиональной компетентности классного руководителя.

Ряд ученых (*И.А. Зимняя, В.М. Басова, А.В. Хуторской*) рассматривает понятие «компетентность» и «компетенция» в качестве взаимодополняемых. По определению *В.В. Краевского*, компетенция является результатом и может рассматриваться как интегральная характеристика качества подготовки обучающихся, их способность целевого, осмысленного применения комплекса знаний и способов деятельности [1].

Сам термин «компетентность» является основным качественным показателем образования педагога, в частности классного руководителя, а достижения в воспитании происходят через самообразование и приобретение определенных компетенций, что составляет педагогическую цель его деятельности.

Рассматривая *компетентность* в воспитательной деятельности, следует отметить, что она обладает инвариантной и вариативной частями.

Инвариантная часть обосновывает ключевые и базовые компетенции, которые характеризуются знанием основ психолого-педагогических наук, необходимых для практической профессиональной деятельности, четким определением функции педагога в обучении, воспитании и развитии обучающихся, сформированностью мотивации на воспитательную деятельность.

Вариативная часть в педагогической компетентности рассматривается как специальная компетенция, которая отражает профессиональную организацию воспитательной деятельности и рассматривается как конкретный вид воспитательной работы с каждым обучающимся, с учетом его особенностей и социальных условий.

Исходя из рассматриваемых определений, на основе анализа литературы по данной проблеме, изучения теоретико-методологических вопросов моделирования содержания педагогической компетентности, деятельность ЗДВР рассматривается через призму формирования профессиональной компетентности классных руководителей. При этом профессиональную компетентность классного руководителя в процессе педагогической деятельности можно предствить как непрерывное динамическое явление, направленное на последовательное усвоение и совершенствование *профессионально-личностных качеств*.

Компетентностный подход является наиболее адекватным для решения многих современных проблем образования, в том числе и проблемы повышения эффективности деятельности института классных руководителей.

Рассматривая специфику и особенности профессиональной компетентности классного руководителя, следует заметить, что наряду с классификацией компетенций существуют также и уровни компетентности: от полной некомпетентности до высокой компетентности. Однако диагностический инструментарий для определения этих уровней профессиональной компетентности в педагогической науке и практике пока не разработан. Это дело ближайшего времени.

В современных условиях в свете решения актуальных проблем обновления содержания воспитательного процесса классному руководителю бывает очень сложно перейти от разнообразных необходимых форм и направлений воспитательной работы к системной, эффективной деятельности, которая выражает единство теоретической и практической готовности классного руководителя на основе профессионализма к повышению качества воспитательной работы с обучающимися.

Процесс формирования профессиональной педагогической компетентности классного руководителя в условиях образовательного учреждения будет эффективным, если:

- его основа строится на гуманистическом подходе и принципах:
- *аксиологическом* – приобщение к миру общечеловеческих ценностей;
- *когнитивном* – внедрение культуры в контекст обновления образования;
- *деятельностно-творческом* – создание воспитательного пространства, способствующего развитию разнообразных творческих способностей;
- *личностном* – индивидуальное самовыражение обучающихся с учетом возрастных способностей;
- используется потенциал воспитательной среды в целях взаимообогащения, взаимопонимания между субъектами воспитательного процесса, удовлетворения познавательных, культурных, творческих интересов и потребностей обучающихся. Воспитание их в духе мира, толерантности, способствующих приобщению молодежи к российской, этнической (родной) и мировой культуре;
- вносятся необходимые коррективы в структуру управления ОУ и в деятельность классных руководителей, которая направлена на обновление содержания организационно-воспитательных форм и развитие профессиональной компетентности;
- обеспечена подготовка и повышение квалификации классных руководителей через систему самообразования и переподготовки педагогических кадров.

Рассматривая основные задачи, которые решаются классными руководителями, необходимо выделить следующие:

- диагностические (должен знать своих подопечных, личностные и индивидуальные их качества);
- социальные (защита, помощь по всем направлениям, включение в систему социальных связей);
- методические (разработка и организация разнообразных форм воспитательной работы с учетом интересов обучающихся);
- воспитательные (постановка подростка в ситуацию нравственного выбора).

Основными компонентами модели профессиональной компетентности классного руководителя являются:

- научно-методическое обоснование воспитательной работы;
- мастерство педагогического общения;
- опыт разработки и внедрения новых организационных форм и методов работы классного руководителя.

Рассматривая формирование профессиональной компетентности классного руководителя в системе повышения квалификации, следует особо отметить формы достижения указанной цели:

- через активное участие в деятельности методического объединения в образовательном учреждении;
- систему семинарских занятий районного, окружного или городского уровней;
- организацию открытых мероприятий для распространения собственного опыта и изучение опыта других педагогов;
- участие в конкурсах разного уровня «Самый классный классный»;
- участие в заседаниях, конференциях – как условие распространения собственного опыта и знакомство с передовым опытом других педагогов;
- обучение на курсах повышения квалификации.

Непрерывное педагогическое образование – особая система, влияющая на формирование профессиональной зрелости классного руководителя, которая определяется не только потребностями самого специалиста, но и содержанием и условиями воспитательного процесса в образовательном учреждении, где он работает.

Основным условием профессионального роста классного руководителя служит внешняя поддержка со стороны ЗДВР, директора ОУ. Теоретическая модель профессиональной компетентности должна быть конкретизирована к определенным условиям ОУ, компетентности классных руководителей, которые работают с конкретными обучающимися в современных условиях.

Литература

1. Краевский В.В. Общепедагогические и дидактические характеристики целостного учебно-воспитательного процесса // Педагогические основы обучения в советской школе. М., 1989. С. 34–36.
2. Кузьмина Н.В. Приемы и методы управления процессом формирования педагогической направленности у студентов. Курск: КПИ, 1980.
3. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Советская педагогика. 1989. № 9. С. 34–36.
4. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4.
5. Сергеева В.П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности. М., 2008.
6. Сергеева В.П., Маркина О.С. Технология деятельности заместителя директора образовательного учреждения по воспитательной работе: метод. пособие. М.: УЦ «Перспектива», 2009. С. 5–6.
7. Фадеева Е.И. Компетентностный подход к формированию имиджа современного педагога // Наука и школа. 2008. № 1. С. 12–14.

**КРАСНОЯРСКОМУ БАЗОВОМУ МЕДИЦИНСКОМУ КОЛЛЕДЖУ
ИМ. В.М. КРУТОВСКОГО – 120 ЛЕТ**

*С.Г. Климова, директор колледжа,
отличник здравоохранения*

Из истории

В декабре 2009 г. у красноярцев два юбилея: Красноярскому краю – 75 лет, Красноярскому базовому медицинскому колледжу им. В.М. Крутовского – преемнику первой в Сибири фельдшерской школы – 120 лет.

В 1885 г. в Енисейской губернии проживало 417 тыс. человек, было 29 врачей, 15 фельдшеров, медицинскую помощь оказывали повитухи, зеленщицы, костоправы. Потребность в фельдшерах, медицинских сестрах была острейшая: с открытием золотых приисков, со строительством железной дороги народа в Сибирь прибывало все больше.

В 1886 г. врачи Красноярска, понимая необходимость профилактики холеры, туберкулеза, сифилиса, выработки системы борьбы с заболеваниями и определения системы развития медицины и здравоохранения, объединились в Общество врачей Енисейской губернии. Врачей-энтузиастов было всего 9 человек.

Был среди них и *Владимир Михайлович Крутовский*, выпускник Императорской Санкт-Петербургской медико-хирургической академии. На свой страх и риск при первой городской больнице он организовал частные курсы медицинских сестер. В 1889 г. Обществом врачей Енисейской губернии, благодаря меценатам Кузнецову, Данилову, Переплетчикову, Матвееву, при больнице была открыта школа фельдшерниц.

Обучение шло во время приема больных, лекции читали в коридоре. Директором школы стал Владимир Михайлович Крутовский – незаурядный, широкоэрудированный врач. Преподавание врачи вели бесплатно. Первый выпуск в 1891 г. – 8 человек.

За 120 лет школа фельдшерниц носила разные названия: фельдшерско-акушерская школа, медицинский техникум и медицинское училище.

В 1995 г. училище получило статус колледжа, став затем базовым для девяти училищ Красноярского края, а с 2003 г. колледж носит имя своего основателя Владимира Михайловича Крутовского.

За эти годы наше учебное заведение готовило фельдшерниц и медицинских сестер, акушерок, дезинфекторов, зубных врачей и зубных техников, санитарных фельдшеров, специалистов-медиков ускоренной подготовки (в годы войны).

Колледж им. В.М. Крутовского сегодня

Сегодня это крупнейшее образовательное учреждение края, осуществляющее многоуровневую подготовку специалистов со средним медицинским образованием. Мы обучаем 1200 студентов на базовом и повышенном уровнях подготовки по специальностям среднего медицинского образования: фельдшер, медицинская сестра, зубной техник, медицинская сестра повышенного уровня образования по направлениям – «Организатор сестринского дела», «Анестезиология и реанимация», «Медицинская косметология». Осуществляем подготовку по специальности начального профессионального образования «Младшая медицинская сестра по уходу за пациентами».

Ежегодно до 400 наших выпускников приходят работать в лечебно-профилактические учреждения. Каждый третий средний медицинский работник в крае – наш выпускник.

В колледже трудится стабильный педагогический коллектив с высоким уровнем профессионализма: 4 кандидата наук, 1 – соискатель, около 50% преподавателей имеют высшую квалификационную категорию, 12 педагогов – знаки отличия. Показательно, что каждый пятый преподаватель является выпускником колледжа.

Более 25 лет работают в нашем учебном заведении педагоги: Людмила Васильевна Лащинская, Галина Ивановна Петрова, Любовь Алексеевна Беляева, Анна Алексеевна Дворяшина, Леонид Семенович Москаленко, Людмила Владимировна Простакова, Сергей Александрович Буриштейн, Галина Сергеевна Неудахина, Людмила Васильевна Мироненко, Тамара Анисимовна Дорохова, Людмила Анатольевна Кашицкая, Ирина Васильевна Базаева, Людмила Ипполитовна Тетерская. Они энтузиасты своего дела, наставники молодых преподавателей.

Сочетание высокого уровня профессионального мастерства и опыта педагогического коллектива дает возможность колледжу развиваться как инновационному образовательному учреждению. В колледже создан совет НИР. Его возглавляет заместитель директора по НМР Татьяна Владимировна Фомина. Под руководством совета НИР осуществляется реализация краткосрочных и долгосрочных проектов: «Разработка модели образовательного процесса, обеспечивающей включение студента в активную познавательную деятельность в условиях здоровьесохраняющего пространства», «Разработка и внедрение системы менеджмента качества КГБОУ СПО КБМК им. В.М. Крутовского на основе типовой модели», «Совершенствование форм и методов организации и контроля внеаудиторной самостоятельной работы студентов», «Использование компьютерных технологий в учебном процессе».

Главную роль в формировании специалиста играет сегодня производственная практика. Успешность студента как будущего профессионала формируется именно при прохождении практики, когда теоретические знания и отработка манипуляций на фантомах и муляжах трансформируются в конкретные умения и навыки по оказанию медицинской помощи конкретному пациенту. Возможность помочь больному, облегчить его страдания, увидеть конкретные результаты своей работы позволяет студенту осознать важность своей профессии и заложить фундамент будущей успешности.

Службой практического обучения колледжа, возглавляемой заместителем директора Ольгой Владимировной Криско, и заведующей практикой Ларисой Александровной Лопатиной заключены договоры на организацию практики студентов с 60 лечебно-профилактическими учреждениями г. Красноярска. Наиболее плодотворное и взаимовыгодное сотрудничество у нас сложилось с такими лечебно-профилактическими учреждениями, как городская клиническая больница № 6 им. Н.С. Карповича, Красноярская краевая клиническая больница, Красноярская краевая клиническая детская больница, краевой госпиталь ветеранов войны, городская клиническая детская больница № 1 и др.

Из наших новых партнеров хотелось бы отметить городскую детскую больницу № 4, городскую клиническую больницу № 7, городскую поликлинику № 1, краевую офтальмологическую больницу им. проф. П.Г. Макарова.

В дни юбилея мы выражаем глубокую благодарность за поддержку и обеспечение качественного

практического обучения на базах этих ЛПУ главным врачам: Аркадию Борисовичу Когану, Алексею Викторовичу Подкорытову, Борису Павловичу Маштакову, Лидии Алексеевне Соловьевой, Андрею Арсеньевичу Модестову, Станиславу Станиславовичу Ильясову, Дмитрию Юрьевичу Лопатину, Елене Геннадьевне Корепиной, Анне Викторовне Колодиной.

В нашем колледже четко отработан механизм организации стажировки выпускников на будущем рабочем месте – монопрофильная квалификационная практика на основе обоюдного сотрудничества с ЛПУ. Такой вид стажировки предлагается студентам при соблюдении обязательных условий:

- студенты должны четко определиться в выборе будущего места работы;
- медицинские учреждения предоставляют не просто сведения о свободных рабочих местах, но и заявки на проведение преддипломной практики выпускников с гарантией их последующего трудоустройства.

Результаты анализа проведения стажировки на будущем рабочем месте показывают высокий процент трудоустройства выпускников именно в тех учреждениях, где они проходили практику, и повышение заинтересованности медицинских учреждений в организации именно такого вида стажировки. Один из последних примеров успешности проведения монопрофильной практики по заявке медицинского учреждения – это подготовка медицинских сестер для работы в кардиохирургическом и сосудистом центре по заявке Красноярской краевой клинической больницы (главный врач Б.П. Маштаков) в 2008 г. Из 19 выпускников отделения «Сестринское дело» остались работать на месте стажировки 14 человек.

В колледже создаются условия для формирования личности студентов. Разработана концепция развития воспитательной деятельности, создания и совершенствования здоровьесберегающего пространства. Всю воспитательную работу направляет Совет, возглавляемый заместителем директора по воспитательной работе Г.М. Мингалеевой, отличником здравоохранения, лауреатом премии им. В.М. Крутовского. Совет решает задачи повышения качества и эффективности системы воспитательной работы.

Созданы условия для проявления и развития творческих способностей студентов: работают спортивные секции, молодежные студии, студенческое научное общество. Научно-исследовательская работа студентов осуществляется в тесном контакте с Красноярским медицинским университетом, лечебно-профилактическими учреждениями г. Красноярска. Есть опыт совместных работ с профильными кафедрами стоматологии, клинической фармакологии, патологической анатомии. Исследовательская работа проводится и по заявкам лечебно-профилактических учреждений. Под руководством Совета НИР совместно с научно-методическим отделом традиционно проводятся Дни науки и студенческого творчества, программа которых предусматривает малую студенческую научно-практическую конференцию, выставку творческих работ студентов

и преподавателей, компьютерный салон и конференцию НИРС. Студенты являются постоянными участниками районных, краевых и межрегиональных выставок, конференций, соревнований краевых профессиональных конкурсов. Победы наших студентов, присуждение губернаторской премии им. Е.А. Крутовской студентке IV курса нашего колледжа (отделение «Лечебное дело») *Анне Фокиной* – один из показателей работы педагогического коллектива.

Большое внимание в системе воспитательной работы уделяется формированию таких профессионально-личностных качеств, как милосердие, терпение, заботливость. В колледже организована работа двух волонтерских отрядов. Один из них под руководством преподавателя *Н.П. Мякининой* совместно с Краевым центром СПИД в течение нескольких лет проводит большую профилактическую работу со студентами и школьниками. Второй отряд под руководством *О.В. Клипацкой* работает в наиболее хлопотных отделениях ЛПУ, оказывает помощь по уходу, общается с больными в детском отделении психоневрологического диспансера, доме-интернате № 1, неврологическом отделении городской больницы № 6, ожоговом отделении краевой клинической больницы № 1.

КБМК им. Крутовского является базовым колледжем, осуществляющим методическую помощь восьми медицинским техникумам Красноярского края. В нашем колледже созданы и систематически проводятся методические объединения заместителей директоров и методистов, на которых решаются вопросы основных направлений совместной деятельности, проводятся консультации по планированию работы и обмен опытом. По нашей инициативе на базе колледжа организована работа краевой экспертной методической комиссии, осуществляющей экспертизу материалов издательской деятельности. Заместители директора – руководители объединений осуществляют практическую помощь в составлении планов, оформлении документации по аттестации преподавателей и по другим вопросам, выезжают в техникумы.

Мы являемся инициаторами проведения краевых профессиональных конкурсов, конференций НИРС, организаторами краевой педагогической конференции.

Первый в Красноярском крае выпуск студентов, слушателей курсов дополнительного образования, получивших вместе с дипломом медицинской сестры или фельдшера свидетельства о дополнительном образовании, состоялся в 1998 г. А с 2001 г. в колледже успешно функционирует центр трудоустройства и дополнительных образовательных услуг.

Задача центра – повышение конкурентоспособности выпускников колледжа на рынке труда в системе здравоохранения путем организации для них дополнительного профессионального обучения на курсах специализации и обеспечение их социальной защищенности через содействие в трудоустройстве.

Обучение в центре позволяет выпускникам вместе с дипломом об окончании медицинского колледжа

получить свидетельство о специализации по наиболее востребованным в здравоохранении специальностям. А лечебно-профилактические учреждения города и края получают молодых специалистов повышенного уровня квалификации для работы в должностях, требующих дополнительного профессионального образования.

За время работы центра в нем прошел обучение 3461 человек. Ежегодный выпуск слушателей курсов дополнительного образования сопоставим с ежегодным общим выпуском колледжа. В 2009 г. он составил 732 человека. Из них третья часть – выпускники медицинских образовательных учреждений г. Красноярска, столько же – работающие специалисты со средним медицинским образованием, 12% – безработные специалисты по направлениям центров занятости города и края.

В настоящее время работа центра трудоустройства и дополнительных образовательных услуг ведется по нескольким направлениям.

1. Организация дополнительного профессионального образования для выпускников средних медицинских учебных учреждений, специалистов со средним профессиональным образованием, студентов физкультурного техникума, физкультурных работников в целях получения дополнительной квалификации.
2. Проведение профессионального обучения безработных граждан и незанятого населения по направлениям Департаментов и служб занятости города и края.
3. Оказание дополнительных образовательных услуг:
 - обучение населения основам медицинских знаний, организации здорового образа жизни, оказанию первой медицинской помощи;
 - обучение работников службы спасения оказанию неотложной медицинской помощи в чрезвычайных ситуациях;
 - обучение инструкторов производств оказанию первой помощи при несчастных случаях на производстве.

Перспективы развития

Педагогическим коллективом ведется целенаправленная работа по совершенствованию условий для подготовки специалиста современной формации, востребованного на рынке труда. Разработана перспективная программа развития, в которой выделены следующие приоритеты.

1. Развитие системы многоуровневой, непрерывной подготовки специалистов.
2. Обновление содержания образования на основе внедрения новых ГОС СПО, основанных на модульно-компетентностном подходе.
3. Создание условий для повышения научно-методического и профессионального роста преподавателей.
4. Организация воспитательной и методической работы на основе программного и проектного методов управления.

5. Совершенствование системы информационно-обеспечения преподавателей и студентов.

Мы живем и действуем в пространстве, где возникает множество глобальных и сиюминутных проблем, которые требуют принятия оптимальных решений на всех уровнях.

Мы четко понимаем свои задачи и проблемы. Педагогический коллектив вопреки сложностям –

уменьшение числа поступающих и отсутствие общежития, финансово-экономический кризис и недостаток средств на материальное обеспечение учебного процесса – ищет и находит пути дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса, обеспечения практического здравоохранения грамотными, конкурентоспособными специалистами.

E-mail: kbm@ktk.ru

ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПРОМЫШЛЕННО-ГУМАНИТАРНЫЙ КОЛЛЕДЖ. 75-ЛЕТНИЙ ЮБИЛЕЙ В РЕЖИМЕ ИННОВАЦИЙ

В юбилейном году мы обращаемся к истории нашего учебного заведения, с благодарностью вспоминая тех, кто стоял у его истоков.

Подготовка квалифицированных специалистов для кинопроката началась на Воронежских курсах техников и механиков звукового кино, которые были организованы в 1934 г. А через три года к ним присоединились и курсы киномехаников, переведенные из Ленинграда. За время существования курсы дали стране 2100 квалифицированных механиков и киномехаников – целую армию работников культуры, которые помогли донести до широких масс даже отдаленных уголков страны важнейшее и самое массовое из искусств. Руководил курсами *К.М. Шихеев*, многое сделавший для развития нашего учебного заведения. Большинство учащихся курсов были отличниками учебы, в дальнейшем некоторые из них стали замечательными педагогами. Многие из выпускников работают и сегодня, являются уважаемыми людьми в колледже. Они щедро делятся с молодым поколением своим богатым жизненным и профессиональным опытом.

Во время Великой Отечественной войны курсы были эвакуированы на Дальний Восток, а после освобождения Воронежа на их базе организовано ФЗУ, выпускавшее киномехаников.

Параллельно со школой киномехаников в этом же здании с 1958 по 1962 г. располагался Воронежский кинотехникум, который затем был переведен в Находку. Подготовкой киномехаников с 1954 по 1962 г. руководил *А.П. Капустин*.

С 10 сентября 1962 г. и до ухода в 1983 г. на пенсию директором учебного заведения была *Т.Я. Огиенко*.

До 1972 г. функционировала только школа киномехаников, в которой обучались представители многих регионов России, Украины, Узбекистана, Азербайджана, Белоруссии. Учащимся создали хорошие условия для успешной учебы, лаборатории и мастерские были оборудованы по последнему слову техники, в них установили все виды действующей киноаппаратуры. Большой вклад в подготовку киномехаников внесли ветераны *Л.В. Тихомиров, Н.Л. Бюллер, И.И. Перетяцько*.

Л.И. Анищева, директор колледжа, заслуженный учитель профтехобразования РФ, доктор пед. наук

В 1972 г. в связи с переходом из Госкино СССР в систему профтехобразования школа киномехаников преобразована в ПТУ № 16, которое наряду с киномеханиками стало готовить специалистов по рабочим профессиям в области микро- и радиоэлектроники. Около 20 лет училище готовило кадры для ведущих предприятий города и области.

Были созданы новые мастерские для обучения монтажников радиоэлектронной аппаратуры, сборщиков микросхем и операторов прецизионной фотолитографии, переоборудованы учебные аудитории. Оборудование выделили базовые предприятия: НПО «Электроника», ПО «Полюс», ПО «Электросигнал», они же обеспечили учебное заведение инженерно-педагогическими кадрами. Много сделали для училища начальник областного управления кинофикации *М.И. Лантев* и зам. генерального директора ПО «Полюс» *В.Т. Аксенов*.

У нас появился и компьютерный класс, где первым преподавателем стала *Т.В. Климанова*, позднее – заведующая отделением вычислительной техники ВГПГК. Стоит назвать лучших тружеников того времени. К сожалению, некоторых уже нет с нами, другие – на пенсии, многие, к счастью, еще трудятся, теперь уже в колледже. Это мастера производственного обучения: *А.П. Быченко, Н.В. Лазебный, А.Н. Применко, Н.М. Пономарев, С.М. Нежелская, А.А. Эктов, Н.П. Хрулева, И.А. Низовая, М.Ф. Романенкова, И.А. Зацепилин*. Преподаватели: *И.Ф. Аксинин, Л.А. Липатникова, В.Г. Низовой, Л.В. Павкина, Г.И. Корпусенко*.

С 1983 г. учебным заведением успешно руководила *З.М. Ефименко* – почетный работник среднего профессионального образования Российской Федерации.

В мае 1990 г. училище возглавила *Л.И. Анищева*. Началось быстрое и эффективное развитие учебного заведения. Коллектив ПУ № 16 приступил к его модернизации – созданию инновационного учреждения нового типа, способного готовить специалистов разного уровня.

ня по запросам предприятий и организаций. В 1991-м учебное заведение получило статус лицея, а в 1994-м преобразовано в индустриально-педагогический колледж, который с 1997 г. называется Воронежским государственным промышленно-гуманитарным колледжем (ВГПГК).

В результате новых подходов стало возможным создание модели и организация подготовки специалиста, способного адекватно реагировать на потребности рынка, быть всесторонне развитой личностью, востребованной и конкурентоспособной, умеющей адаптироваться на рынке труда и менять профессиональную и образовательную траекторию.

Успешно решить такую задачу смог только коллектив единомышленников, управляемый командой руководителей-профессионалов. Когда удалось этого достичь, началась истинная модернизация учебного заведения: переход на новые государственные стандарты среднего профессионального образования, разработка новых образовательных программ, создание и практическая реализация инновационной модели учебного заведения и, что очень важно, формирование нового кадрового состава — за два года утроилось количество преподавателей с учеными степенями и званиями, специалисты со средним профессиональным образованием поступили в педагогический университет, а имеющие вузовский диплом стали получать второе высшее или повышать свою квалификацию в Воронеже, Москве, Санкт-Петербурге, получая при этом и международные сертификаты.

Сегодня обучение студентов в колледже и его филиалах осуществляют 235 человек. Среди преподавателей и мастеров производственного обучения 44% специалистов имеют ученую степень (звание) или высшую квалификационную категорию, 32% — первую квалификационную категорию; 100% педагогов имеют высшее образование.

Качество образования и научной работы в колледже рассматривается в прямой связи с качеством подготовки педагогических кадров. С 2004 г. повышение квалификации прошли 100% состава администрации, преподавателей и мастеров производственного обучения. Преподаватели колледжа получили 49 сертификатов стран Европейского Союза и Кореи.

В колледже ведется большая научно-исследовательская и проектная деятельность. С 2004 г. педагогами опубликовано 808 изданий общим объемом 1072,22 п.л., в том числе 39 учебных пособий (12 электронных), 433 единицы учебно-методической литературы и документации. Для решения образовательных задач и задач управления учебным заведением разработаны и внедрены 55 авторских компьютерных программ.

По результатам научных исследований сотрудниками колледжа защищены одна докторская и восемь кандидатских диссертаций (*Т.И. Волкова, М.В. Карташов, В.П. Писаревский, В.М. Моисеева, Е.Г. Жданова, Н.А. Гальмук, Т.В. Лаврова, Н.А. Филонова*).

Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж представляет собой крупный многопрофильный региональный колледж, на шести отделениях которого (радиоэлектроника, вычисли-

тельная техника, социальная педагогика, право и налогообложение, экономика и заочное обучение) по 22 специальностям и профессиям обучаются около 2500 студентов. Колледж имеет филиалы в г. Богучаре и г. Россоши Воронежской области.

В результате эффективного использования средств колледжа и федерального бюджета за последние пять лет полностью переоборудована или заново создана учебно-материальная база в соответствии с требованиями новых направлений подготовки студентов и современных достижений науки и техники. Ассигнования на образовательную деятельность колледжа за счет федерального бюджета и внебюджетных источников возросли более чем в два раза.

Модернизированы, оборудованы и введены в эксплуатацию 15 учебных аудиторий в здании колледжа. Лаборатории, мастерские, полигоны и учебно-производственный участок колледжа на ОАО «ВЗПП-Сборка» оснащены оборудованием, лабораторными стендами и контрольно-измерительными приборами. Компьютерная инфраструктура, включающая 12 компьютерных классов, 4 локальные компьютерные сети, и телекоммуникационная инфраструктура объединяют около 350 компьютеров в колледже и его филиалах.

За последние пять лет выполнен большой объем ремонтных работ в помещениях колледжа и его филиалов. Оказывается материальная и другие виды социальной помощи студентам и сотрудникам колледжа.

Большое внимание уделяется совершенствованию воспитательной системы. Формирование личности специалиста осуществляется в соответствии с «Концепцией воспитательной работы Воронежского государственного промышленно-гуманитарного колледжа», утвержденной педагогическим советом.

В студиях и кружках художественной самодеятельности, спортивных секциях колледжа ежегодно занимаются около 300 студентов. В колледже работает студенческое научное общество, объединяющее 258 студентов.

Студенты колледжа успешно участвовали в трех всероссийских смотрах-конкурсах научно-технического творчества студентов учреждений СПО в г. Твери (2006, 2007, 2008), в III и IV Всероссийских студенческо-преподавательских научно-практических конференциях «Глобальные проблемы современности» (г. Тверь, 2007, 2008).

В 2006–2009 гг. в колледже проведены четыре всероссийских поэтических конкурса студентов средних профессиональных учебных заведений «Поэзия — душа святая», в которых приняли участие около 400 авторов-студентов колледжей и техникумов из всех федеральных округов России.

Ежегодно в мае в колледже проводятся студенческие научно-практические конференции «От студенческих исследований — к научным открытиям», в которых помимо студентов ВГПГК участвуют студенты сузов и вузов г. Воронежа.

В апреле 2007 г. колледжем успешно проведена Всероссийская олимпиада профессионального мастерства обучающихся учреждений среднего профессионального образования по специальности 210308 «Техническое

обслуживание и ремонт радиоэлектронной техники (по отраслям)».

Колледж стал победителем областного смотра «Студенческая весна-2008», а спортивный коллектив занял 3-е место по результатам спартакиады ссузов г. Воронежа. В 3-м областном конкурсе «Организация воспитательного процесса в образовательном учреждении» коллектив колледжа удостоен диплома III степени.

Колледж целенаправленно расширяет образовательное пространство в Воронежской области и Центрально-Черноземном регионе, являясь учредителем «Регионального университетского учебного округа общего и многоуровневого профессионального образования» при Воронежском государственном университете, членом ассоциации «Региональный университетский округ непрерывного педагогического образования». Активную работу проводят Региональный центр дистанционного обучения консорциума «Открытый колледж» и региональное представительство центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» МГУ.

С 2003 г. колледж успешно участвовал в реализации трех проектов европейского сотрудничества: российско-финского «Развитие социального партнерства в системе среднего профессионального образования», российско-ирландского «Обучение взрослого населения» и проекта Европейского союза «Развитие образовательных связей и инициатив в области высшего и профессионального образования – Этап II – ДЕЛФИ II» совместно с учреждениями профессионального образования Финляндии, Ирландии, Испании, Великобритании, Нидерландов, Германии. Кроме того, колледж является лауреатом Международного конкурса Ассоциации содействия промышленности Франции (SPI), директор Л.И. Анищева награждена Золотой медалью SPI.

Интеграция в европейскую систему образования, участие в международных образовательных проектах, научно-практических конференциях, стажировка преподавателей и студентов в учебных заведениях европейских стран, осуществление воспитательных и оздоровительных программ – все это способствует росту востребованности наших выпускников на рынке труда.

С 2003 г. колледж представлял результаты своей деятельности на всероссийских образовательных форумах «Школа-2003», «Школа-2004», «Школа-2005» и был удостоен званий лауреата.

В 2005, 2006 и 2007 г. на форумах «Образовательная среда-2005, -2006, -2007» экспозиции колледжа были удостоены дипломов ВВЦ, серебряной и золотой медалей. В 2008 г. на X **Всероссийском форуме «Образовательная среда-2008»** колледж получил Гран-при. В апреле 2008 и 2009 г. колледж стал лауреатом Международного конгресса-выставки «Global Education – Образование без границ-2008».

Колледж признан лауреатом конкурса в номинации «100 лучших ссузов России-2007 и 2008» и награжден почетным дипломом и золотой медалью «Европейское качество».

Колледж активно участвует в реализации приоритетного национального проекта «Образование». В 2008

и в 2009 г. колледж дважды стал победителем конкурсов по отбору государственных образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, внедряющих инновационные образовательные программы (ИОП) в целях государственной поддержки подготовки рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств. Тематами инновационных программ, выполняемых сотрудниками колледжа, стали: в 2008 г. – «Создание инновационной профессионально-образовательной среды с целью объединения ресурсов колледжа и социальных партнеров для кадрового обеспечения производства изделий микроэлектроники и аппаратуры на их основе»; в 2009 г. – «Создание Центра повышения квалификации и переподготовки специалистов в области твердотельной электроники и нанотехнологий». Участие колледжа в инновационных проектах поддерживает и обеспечивает софинансированием стратегический социальный партнер ОАО «Воронежский завод полупроводниковых приборов – Сборка» и его генеральный директор *Б.Г. Рязанцев*.

Инновационная образовательная среда, создаваемая в результате выполнения проектов, отличается интегрированным использованием современных педагогических, микроэлектронных и информационно-коммуникационных технологий, а также включает в себя комплекс научно-методического и информационного обеспечения инновационного образовательного процесса по твердотельной электронике и специальностям радиоэлектронного профиля.

Когда в колледж приходят новые люди, они восхищаются порядком, красотой, оснащенностью учебной базы. Для того чтобы не создавалось иллюзий легкого счастья, гостей, первокурсников приглашают в музей. Проводятся экскурсии для первокурсников – уроки и различные мероприятия, чтобы они видели и знали, как все было в нашей истории. Поучительно все содержание музея, поскольку в нем яркой нитью проходит неразрывность судьбы государства и народа, частью которого были и есть воспитанники и сотрудники всех поколений нашего учебного заведения.

Как сказал выпускник школы киномехаников 1947 г., писатель и журналист Василий Михайлович Песков: «Родина подобна огромному дереву, на котором не сосчитать листьев. И все, что мы делаем доброго, прибавляет сил ему. Но всякое дерево имеет корни... Корни – это то, чем мы жили вчера, год назад, сто, тысячу лет назад. Это наша история. Человеку важно знать свои корни – отдельному человеку, семье, народу, тогда и воздух, которым мы дышим, будет целен и вкусен, дорожка будет взрастившая нас земля и легче будет почувствовать назначение и смысл человеческой жизни».

Мы рассказали только о части той огромной работы, которая является историей и достижениями коллектива учебного заведения, отмечающего 75-летие. Наша стратегия сегодня – инновации, постоянный поиск и движение вперед к новым целям.

E-mail: v9p9k@comch.ru

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

*Н.В. Круглова,
декан факультета иностранных языков
Международного гуманитарно-лингвистического
института*

В настоящее время колледжи и вузы находятся в ситуации, когда возникла необходимость пересмотра подходов к системе профессиональной подготовки обучающихся. Будущий специалист должен обладать профессиональной мобильностью, уметь оперативно реагировать на изменения в научной и практической деятельности, быть открытым новому опыту, творчески относиться к своему делу. Для этого необходимо активизировать творческий потенциал личности, способствовать развитию креативности студентов.

При разработке и внедрении практических курсов, проводимых нами на аудиторных и внеаудиторных занятиях, мы опирались на концепцию *косвенного управления креативным процессом*, в которой можно выделить шесть этапов.

I этап – целеполагание и техническое обеспечение достижения поставленных целей.

В ходе занятий была поставлена цель – развить креативность студентов при изучении дисциплин культурологического цикла. В соответствии с ней разработано пособие для преподавателей со сценариями занятий; оформлено несколько проектных работ студентов по различным темам в рамках изучения предметов культурологического цикла; издан альбом с репродукциями картин и иллюстрациями, используемыми на занятиях; создан и систематизирован демонстрационный фонд: слайды, аудиокассеты, видеокассеты, диски.

II этап – создание условий творческого микроклимата и проблемной ситуации, которые способствуют повышению мотивации креативного познания.

Несомненно, нельзя вырастить творцов по заказу, но можно создать духовную атмосферу, среду, благоприятствующую их появлению. Для того чтобы развить творческую активность студентов, в сценарии занятий были включены творческие задания, выполнение которых создавало эмоционально-образные ситуации. Такая ситуация характеризуется прежде всего определенным психическим состоянием личности, возникающим при решении ситуативного задания. Именно эти продуктивные эмоции являются содержанием творческой деятельности. Решение эмоционально-образной ситуации всегда связано с творческим мышлением, воображением, ассоциативной способностью, умением комбинировать и варьировать известное в новых сочетаниях. Такое состояние всегда связано с самостоятельным поиском, с выбором, импровизацией и творчеством. В процессе решения эмоционально-образной ситуации студенты приобретали новые знания, умения и креативный опыт.

Эмоционально-образная ситуация несет на себе тройную нагрузку:

- выступает в качестве подготовительного этапа, создает творческий микроклимат, настраивает личность на творческий процесс;
- побуждает студентов к поиску эмоционально-образного решения;
- обеспечивает нахождение способа выполнения действия посредством выбора необходимых вербальных и невербальных выразительных средств.

Основная суть эмоционально-образных ситуаций, которые мы создавали на занятиях, состояла в том, что перед студентами ставилась проблема выбора средств и способов выражения своих чувств, переживаний и мыслей. Наиболее ценным зерном эмоционально-образных ситуаций является приобретение нового эмоционального опыта посредством решения возникающих проблем. На занятиях по предметам культурологического цикла нами была создана проблемно-поисковая атмосфера, которая необходима для формирования целевой установки и положительных мотивов креативной деятельности. Динамика ситуаций заключалась в естественном переходе от одной ситуации к другой, в вызывании посредством данной ситуации все новых ситуаций, позволяющих таким образом все стороны осветить познавательные моменты, явления, процессы или события, а также возникающие между ними отношения, связи и зависимости.

Таким образом, используя в своей работе эмоционально-образные и проблемные ситуации, мы сделали вывод о том, что они развивают познавательную потребность, побуждающую личность к интеллектуально-созидательной деятельности, и обогащают ее эмоционально-образную сферу.

III этап – сотворчество; реализация сотворческого взаимодействия; выбор стратегии и тактики творческого решения проблем.

Необходимо отметить, что именно в результате сотворчества личность самостоятельно приходит к новым знаниям, которые являются не количественным приобретением, а качественным преобразованием. Смысл нашего подхода состоит в собственных творческих находках студентов и преподавателя, рожденных в сотрудничестве. Известно, что процесс обучения в основном опирается на вербальную информацию, но большую роль занимают и невербальные средства коммуникации: жесты, мимика, интонации, паузы, позы, смех и т.д., которые мы активно использовали в учебном процессе, обогащая процесс обучения креативным взаимодействием студентов и преподавателя.

Учебный процесс был бы невозможен без использования вербальных средств коммуникации: устной и письменной речи, слушания и чтения. Посредством устной и письменной речи текст производится (процесс передачи информации), а благодаря слушанию и чтению воспринимается заложенная в нем информация. Обращенный текст состоит в передаче информации, которая не известна для адресата или которую отправитель информации считает для собеседника или читателя новой. Текст сообщает, воздействует, побуждает, а иногда имеет форму вопроса, на который необходимо найти ответ.

Используя на наших занятиях анализ и интерпретацию текстов, мы предполагали, что студенты, читая и анализируя их, учатся мыслить, «накладывают» свою личность на этот текст, видят и «чувствуют» различные контексты, используют многовариантность для понимания информации.

Что такое сообщение новой информации? Это снятие неопределенности — выбор из двух и более возможностей. Если сказано: *Цезарь завоеует Рим*, тем самым отрицается, что Цезарь Рим не завоеует, хотя такая возможность не исключается. Номинативные единицы языка, будучи зеркалом действительности, предоставляют поле для выбора, а говорящий этот выбор осуществляет. Так язык в качестве социального средства коммуникации обеспечивает выполнение индивидуальных коммуникативных задач. Практикуя анализ текстов, носящих культурологический характер, мы увидели — и хотим подчеркнуть это — неразрывную связь языка и культуры.

Наши идеи реализовывались на занятиях в виде модели обучения, представляющей собой индивидуальную интерпретацию концепции метода-направления. Таким образом, через посредство модели обучения осуществлялась связь между методом-направлением и способом деятельности преподавателя и студента.

IV этап — креативная практика.

Креативная практика является важным этапом в развитии творческой индивидуальности. Креативная стратегия обучения предполагает технологическую вариативность тактик и психолого-педагогических техник. В процессе изучения дисциплин культурологического цикла мы использовали эвристическую полемику на основе диалоговых отношений; игровые и интерактивные формы обучения: работу в группах, в центрах активности, проектную деятельность студентов. Многие сценарии наших занятий включали в себя систему художественно-творческих заданий, благодаря которым студенты понимали, что значит быть автором художественного произведения, приобрели опыт «пребывания в авторской позиции». На наших занятиях мы старались организовать креативную деятельность студентов таким образом, чтобы каждый из них мог пройти «путь творца»: от художественного восприятия, рождения художественного замысла, поиска средств и путей его воплощения к созданию художественного образа в материале.

Говоря о креативной практике, необходимо отметить, что в процессе изучения студентами дисциплин

культурологического цикла мы проводили нестандартные лекции и семинары, на которых осуществлялось тестирование, анкетирование, работа с текстами и др. Мы искали способы активизации практической деятельности студентов, старались разнообразить формы объяснения и обратной связи. Планировали ход занятия с учетом уровня и особенностей как аудитории в целом, так и отдельных студентов, получавших конкретные задания накануне; продумывали последовательность операций. Занятия можно систематизировать следующим образом.

1. Проводимые в форме соревнований и игр: конкурс, турнир, эстафета, дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, викторина и т.д.
2. Основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментариев, «мозговой штурм», интервью, репортаж, рецензия и т.д.
3. Основанные на нетрадиционной организации учебного процесса: урок мудрости, откровения, урок перевоплощения и т.д.
4. Напоминающие формы общения: пресс-конференция, брифинг, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, телепередача, телемост, репортаж, диалог и т.д.
5. Основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, патентное бюро, ученый совет и т.д.
6. Основанные на имитации деятельности при проведении мероприятий: заочная экскурсия, экскурсия в прошлое, путешествие, кругосветное плавание и т.д.
7. Опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз и т.д.

В качестве примеров можно привести некоторые элементы работы, используемые нами на занятиях дисциплин культурологического цикла:

- *семинар-викторина*, который включал все изученные ранее темы;
- *«генерация идей»* — так называемый «семинар-разминка», который проводился нами в целях активизации умственной деятельности студентов;
- *«сократовские беседы»*;
- *установление ассоциативных переходов между двумя понятиями*;
- *«бессмысленные» вопросы*;
- *использование сокровищницы народной педагогики (загадки, пословицы и поговорки разных народов)*;
- *поиск нестандартных решений*.

Отвечая на поставленные вопросы, студенты использовали различные ассоциативные приемы активизации творческого мышления.

V этап — осознание результата творческой деятельности.

Студенты пытались осмыслить и самостоятельно освоить для себя новый опыт в определенной области

знаний и с помощью рефлексивного опыта сознательно применить его в креативной практике. Рефлексия выступала как логическое рассуждение на уровне «зеркального отражения» и взаимоотражения, как сознательная реконструкция личного образа мыслей, поступков через взгляд и оценку другого человека. Поступающая информация анализировалась на уровне оценочных процессов. Таким образом была осуществлена своеобразная комбинация осознаваемых и неосознаваемых объективно-субъективных процессов с помощью обратной связи.

VI этап — достижение креативно-личностного результата в процессе самоактуализации.

Креативно-личностная самоактуализация происходила в свободном общении, обмене мнениями, идеями, в творческой дискуссии. Определяющим в организации занятий была личностная включенность обучающихся в творчество. Для развития творческой познавательной и профессиональной деятельности студентов нами были подобраны и включены в учебный процесс задания, побуждающие к многовариантным решениям.

Итак, при создании творческой обстановки при изучении дисциплин культурологического цикла можно дать следующие рекомендации для достижения креативно-личностного результата в процессе самоактуализации личности.

1. *Устранять внутренние препятствия творческим проявлениям.* Чтобы студенты были готовы к творческому поиску, необходимо помочь им обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими. Их не должно тревожить, будут ли приняты или осмеяны их идеи. Они не должны бояться сделать ошибку.

2. *Уделять внимание работе подсознания.* Даже когда проблема не находится непосредственно в центре вни-

мания, наше подсознание может незаметно для нас работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение «показаться на поверхности», важно вовремя зафиксировать их, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить и использовать.

3. *Воздерживаться от оценок.* Это позволяет студентам расширить поток идей, больше времени и внимания уделить свободному размышлению над проблемой.

4. *Показывать студентам возможности использования метафор и аналогий для творческого поиска, поиска новых ассоциаций и связей.* Возможности творческого поиска расширяются за счет неочевидных сопоставлений, сравнений. В профессиональной школе работа с метафорами предполагает не просто побуждение к образному мышлению, но и сочетание спонтанности в создании образов и целенаправленности в их осмыслении, включение в решение творческой задачи.

5. *Поддерживать живость воображения,* которое является фундаментом творческого мышления.

6. *Контролировать воображение и фантазию.* После создания обстановки внутренней свободы, «созревания идей», все предложения обсуждаются и критически пересматриваются.

7. *Развивать восприимчивость, повышать чувствительность, широту и насыщенность восприятия всего окружающего.*

8. *Помогать студентам видеть смысл, общую направленность их творческой деятельности,* осознавать в этом развитие собственных возможностей при решении творческих задач.

Данная исследовательская ориентация помогла нам достичь креативно-личностного результата в процессе самоактуализации личности и сконцентрировать инновационный подход к процессу изучения дисциплин культурологического цикла, целью которого является обучение студентов развитию креативности.

КЕЙС-МЕТОД:

АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИНЯТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ

С.Ю. Темина, доцент Московского городского педагогического университета, канд. пед. наук

В настоящее время в образовательную практику все шире внедряются инновационные методы и технологии, позволяющие усилить практическую ориентацию профессионального образования, установить обратную связь между теоретическими положениями и профессиональными действиями специалистов в данной области, активизировать интеллектуально-творческую деятельность студентов. Одним из таких методов является метод конкретных ситуаций.

Метод конкретных ситуаций (или кейс-метод) базируется на ситуационном подходе; его основной задачей является развитие у студентов прак-

тических умений и навыков принятия решений в профессиональной деятельности. Кейс-метод был разработан в Гарвардском университете (США) в 20–30-х гг. XX в., а широкое распространение получил во второй половине прошлого столетия в сфере бизнес-образования, когда известными педагогами-реформаторами разрабатывались и вводились в практику так называемые методы активного обучения [2; 3]. В соответствии с идеями активного обучения, одним из ярких выразителей которых в XX в. являлся Дж. Дьюи, необходимо было в образовательной практике соединить знание и действие.

В Гарвардской школе бизнеса к середине прошлого столетия поставили задачу интеграции знаний и практики, для решения которой был разработан и использовался кейс-метод. Кроме того, здесь также создавались программы обучения преподавателей применению метода конкретных ситуаций.

В результате проведенных исследований организаторы обучения преподавателей кейс-методу выработали три принципа подготовки педагогов:

- 1) преподаватель должен руководить процессом обсуждения, в ходе которого отдельные студенты и группа в целом исследуют конкретную ситуацию во всей ее сложности;
- 2) ключевым условием эффективности руководства дискуссией является умение преподавателя использовать детали, содержащиеся в описании ситуации;
- 3) преподавателей можно обучить технологии ведения обсуждения [1].

Кейс-метод может быть применен в любой отрасли профессионального образования, особенно при подготовке специалистов, в деятельности которых важнейшее значение придается принятию решений и велика ответственность за их результаты. Несомненно, что к такого рода деятельности относится профессия педагога, однако до настоящего времени в России крайне мало использовались кейс-технологии в педагогическом образовании.

Суть реализации кейс-метода в профессиональной подготовке учителя состоит в анализе на практических занятиях специально разработанных проблемных педагогических ситуаций, путей и способов их разрешения, в оценке и прогнозировании последствий принятых решений. Ходом обсуждения обычно руководит преподаватель (при групповой форме работы – лидеры групп). В процессе общей дискуссии студенты выявляют наиболее существенные проблемы, требующие разрешения, анализируют доступную им информацию, отбирают из нее наиболее значимую, на основе имеющихся у них психолого-педагогических знаний предлагают возможные пути решения, оценивают вероятность успеха того или иного варианта. В процессе обсуждения конкретных ситуаций происходит актуализация теоретических знаний студентов, развиваются их практические умения и навыки, они учатся работать с информацией, принимать профессиональные решения. Следует также заметить, что одним из важнейших требований в применении кейс-метода является реальность описываемых в ситуациях событий, поэтому конкретные ситуации разрабатываются на основе подлинных фактов.

В практике применения кейс-метода используются два основных подхода:

- разработка специальных учебных кейсов для их последующего обсуждения в студенческой аудитории;
- использование кейса как иллюстративного материала для ознакомления обучающихся с возможными профессиональными проблемами и способами их разрешения.

В первом случае конкретные ситуации составляются на основе реальных событий, описываемая в них проблема не решена, студенты должны предложить свои варианты решений и оценить вероятность успеха в каждом случае, учиться прогнозированию ситуации. Второй подход предполагает не только постановку проблемы, но и указание предпринятых действий по ее разрешению. В этом случае студенты оценивают уже готовые решения, высказывают мнение о дальнейшем возможном развитии ситуации.

Таким образом, применение кейс-метода базируется на организации учебных дискуссий, в ходе которых с разных позиций анализируется данная конкретная ситуация, выявляются причины возникновения проблем и конфликтов, предлагаются действия по их преодолению, оценивается их эффективность, делаются прогнозы по дальнейшему развитию ситуации. Активное взаимодействие преподавателя и студентов в ходе обсуждения конкретных ситуаций позволяет также причислить кейс-метод к интерактивным методам обучения.

В отечественной системе профессионального образования кейс-метод используется с конца 80-х гг. XX в. в основном при подготовке и переподготовке специалистов экономического профиля, представителей управленческой сферы. Важнейшей целью применения данного метода являлось обучение студентов принятию профессиональных решений. Данная проблема поднималась в исследованиях в области социологии, менеджмента, психологии управления, к примеру, в работах Ю.Ю. *Екатеринославского*, Ю.Д. *Красовского*, Д.А. *Поспелова* и др. [4; 5; 7].

В 1990-е гг. в практике вузовского и послевузовского образования получили распространение кейс-технологии, применявшиеся в основном в преподавании менеджмента, маркетинга, социологии, политологии, юридических дисциплин [4; 5; 6; 7; 8]. К концу XX – началу XXI столетия кейс-метод внедряется в практику подготовки преподавателей экономических, юридических, психолого-социальных курсов, а также учителей средней школы (преимущественно информатики, естественно-математических дисциплин, экономики) [5; 7; 9; 10]. В этот же период начинается более интенсивная разработка отечественных кейсов для проведения дискуссий на семинарских занятиях и в качестве заданий для обучающихся на дистанционных образовательных курсах.

Однако в области профессионального педагогического образования кейс-метод до настоящего времени используется явно недостаточно. В ходе проведенной автором опытной работы студентам давалось задание самостоятельно разработать кейс, в котором должна была быть отражена реальная проблема, с которой они или известные им педагоги встретились в профессиональной деятельности. Изложение проблемной ситуации могло быть дано в свободной литературной форме, рекомендовалось также отразить в нем следующие вопросы:

- описание возникшей проблемы (подробная характеристика участников, место возникновения ситуации, действия участников и т.д.);

- что предшествовало возникновению ситуации (события, имеющие отношения к ситуации, инциденты, поводы);
- какие возрастные и индивидуальные особенности участников проявились в ситуации;
- ситуация глазами обучающегося и педагога;
- личностная позиция педагога в возникшей ситуации, его реальные цели при взаимодействии с обучающимся;
- что нового узнал педагог о подопечных из ситуации;
- причины возникновения данной проблемы;
- какие задачи ставились педагогом для разрешения проблемы;
- какие действия предпринял педагог;
- оценка их успешности;
- какие сомнения, вопросы остались по поводу разрешения данной проблемы;
- прогноз дальнейшего хода развития ситуации;
- другие возможные варианты разрешения ситуации;
- выводы.

Объем кейса – 2–3 печатных листа (формат А4).

При описании проблемной ситуации в соответствии с этическими требованиями к составлению кейсов фамилии и имена участников должны быть изменены.

Работа над кейсом в аудитории предполагает домашнюю подготовку, в процессе которой студенты подробно изучают, анализируют по определенной схеме содержание кейса, отвечают на поставленные в конце описания ситуации вопросы.

В ходе анализа кейсов, проведения дискуссий у студентов происходит актуализация психолого-педагогических знаний, они стремятся обосновать принимаемые ими решения, базируясь на педагогических закономерностях и принципах, представлениях о возрастных и личностных особенностях школьников, осуществляют наиболее оптимальный в их понимании выбор из известных им методов и средств учебно-воспитательной деятельности. Студенты используют на практике знания, усвоенные ими из теоретических курсов. Тем самым воплощается в жизнь идея Дж. Дьюи о соединении знаний и действия. В процессе реализации различных методов работы с

кейсами осуществляется уточнение и корректировка полученных студентами из психолого-педагогических курсов знаний, они становятся более осознанными, студенты глубже понимают сущность как педагогической деятельности в целом, так и содержащихся в ней проблем.

Таким образом, применение кейс-технологий в педагогическом образовании позволяет решить важнейшие задачи системы профессиональной подготовки:

- обеспечить конструктивное взаимодействие педагогической теории и практики;
- подготовить будущих учителей к решению профессиональных проблем;
- содействовать развитию их интеллектуального и творческого потенциала.

Литература

1. Барнс Л.Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература). М.: Гардарики, 2000. С. 77.
2. Дроздова Н.П. и др. Активные методы обучения: учеб.-метод. пособие / под ред. Ф.-Й. Кайзер, Г.Г. Богомазова, З.А. Сабаева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999.
4. Екатеринбургский Ю.Ю. Управленческие ситуации: анализ и решения. М.: Экономика, 1988.
5. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стадии / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, 2003.
6. Красовский Ю.Д. Организационное поведение. М.: ЮНИТИ, 1999.
7. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005.
8. Поспелов Д.А. Ситуационное управление: Теория и практика. М.: Наука, 1986.
9. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. Киев: Центр инноваций и развития, 2002.
10. Смолянинова О.Г. Кейс-метод обучения в подготовке педагогов и психологов // Информатика и образование. 2001. № 6. С. 60–63.

ПРОСТРАНСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*Е.А. Савельева, зав. кафедрой
Уфимского филиала Московского государственного
гуманитарного университета им. М.А. Шолохова,
канд. пед. наук, доцент*

Лежащие в основе современной педагогики субъект-субъектные отношения учителя и ученика настоятельно требуют углубленной разработки и внедрения методик, способствующих осуществлению педагогического

взаимодействия. Дисциплины эстетического цикла в силу специфики материала, который в равной мере затрагивает обучение и воспитание, играют особую роль в реализации этих задач. Уроки изобразительного ис-

кусства служат связующим звеном между воспитанником и миром культуры. Это взаимодействие возникает и в том случае, когда обучающиеся знакомятся с такой важной составляющей этого мира, как музей.

Перед современным художественным образованием ставятся сегодня новые задачи: стать посредником между музеем и личностью и создать с помощью музейных экспозиций механизмы включения обучающегося в мир региональной и мировой культуры. Важнейшая особенность музеев состоит в том, что они, как правило, органично вписываются в культурное пространство региона, отражая его колорит и специфику.

Музей, в традиционном представлении предназначенный для накопления и сохранения объектов культуры, в современных условиях превращается в полифункциональное явление, стремящееся реализовать в том числе и свой педагогический потенциал. При этом обязанности педагогов делегируются экскурсоводам, а собственно педагоги (классные руководители) выполняют, как правило, «трансферные» функции. Работники музеев в силу отсутствия профессиональных педагогических навыков сталкиваются с определенными трудностями в создании методик работы с подростками, а педагоги-предметники, способные им помочь, слабо представляют специфику музейного пространства. На наш взгляд, именно взаимодействие учебного заведения и музея приведет к появлению развитых музейно-педагогических систем.

Несмотря на обозначенные трудности, в уфимских музеях разработан ряд программ по вовлечению обучающихся в мир культуры и искусства. Башкирский государственный художественный музей им. М.В. Нестерова, Национальный музей Республики Башкортостан, Уфимская художественная галерея, Малый зал Союза художников, галерея «Урал», Музей современного искусства им. Н. Латфуллина включают учащихся в организованный процесс восприятия ценностей истории и культуры, в ходе которого обеспечивается целостное духовное развитие личности. Музейные обучающие системы обеспечивают эстетическую ориентацию подростков, позволяют им приобретать начальные знания о культуре Башкортостана.

Система создания музеефицированной культурной среды получила сегодня широкое распространение по всей республике, где ее обогатили традициями музейной педагогики, основанными на идеях *В.Н. Волкова*, *С.Н. Бакушинского*. Экспозиции, созданные в музеях Уфы с помощью компьютерной техники, переносят юных посетителей в глубь веков, средствами музейной педагогики раскрывают им непреходящие ценности регионально-этнической культуры Башкортостана.

Названные выше системы при всех своих достоинствах имеют и недостатки, обусловленные самой спецификой художественного музея, а именно: ценность и культурная значимость экспонатов не позволяет посетителю непосредственно прикасаться к ним. Компьютерные версии при этом не могут служить равноценной заменой прямого контакта с экспонатом. Особенности детского и подросткового

восприятия требуют специфического построения экспозиции и принципиально новых методик педагогического взаимодействия. При традиционной методике пропаганды шедевров искусства юные посетители не в состоянии самостоятельно осмыслить творчество *Р.Х. Давлекильдеева*, *В. Ханнанова*, *Д. Бурлюка*. Молодому поколению нужен свой музей, где можно потрогать муляжи, макеты, копии произведений искусства, где предоставлена возможность «погрузиться» в неведомый мир.

Таким музеем стал литературно-художественный центр им. М.А. Шолохова в Уфимском филиале ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова». Наряду с работами ведущих художников Башкортостана и подлинными произведениями народного декоративно-прикладного искусства, основу экспозиции музея составляют работы студентов художественно-графического факультета филиала: куклы, одетые в костюмы разных народов, населяющих нашу республику, макеты дома и школы, где жил и учился М.А. Шолохов. Музейную экспозицию дополняет киноvideокомплекс, воспроизводящий страницы истории и культуры казачества и народностей, населяющих Башкортостан. Каждый экспонат можно потрогать, а с некоторыми поделками даже поиграть.

В общении с музейными сокровищами эмоциональная активность детей и подростков должна подкрепляться их эстетическим образованием. Надо уметь осмыслить увиденное, а это требует знаний, общекультурной эрудиции, которые формируются с помощью непрерывного образования, поэтому роль экскурсоводов в музее филиала играют студенты, будущие учителя изобразительного искусства.

В процессе диалога с детской аудиторией литературно-художественный центр им. М.А. Шолохова организует коллективные дискуссии, диспуты, творческие уроки общения с историческими раритетами, викторины, основанные на материалах музейной экспозиции. Традиционные экскурсии в значительной мере стали интерактивными. Основой педагогического взаимодействия в организованном в соответствии с современными задачами педагогическом процессе стала методика многомерного диалога, активными участниками которого становятся обучающийся, педагог и музей, олицетворяющий прошлое и настоящее.

Личностная ориентация на юного посетителя нашла свое отражение в дифференцированных программных работах литературно-художественного центра им. М.А. Шолохова с разными группами детей и подростков. Для дошкольников и младших школьников предназначены яркие и увлекательные игровые программы.

Студенты-художники проводят регулярные мониторинги, отслеживая адекватность методов включения школьников в педагогическое взаимодействие с регионально-этнической культурой. Дети дают высокую оценку деятельности музея, по-новому представляющего окружающий их мир.

Культурная среда литературно-художественного центра им. М.А. Шолохова – редкая возможность для

обучающихся оказаться не просто наблюдателями, но и непосредственными участниками культурного процесса.

Литература

1. *Бакушинский А.В.* Художественное творчество и воспитание. М., 1925.
2. *Ванслова Е.Г.* Культура и дети глазами музейного педагога, или Как стать счастливее. М., 2004.
3. *Ванслова Е.Г.* Музей и культура. Программа для учителей начальных классов и музейных работников. М., 2001.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Н.В. Морозова, преподаватель МАТИ РГТУ

В педагогической практике средних профессиональных учебных заведений понятия «компетентность», «компетентностный подход», «компетенция» получили широкое распространение. Обращение к понятию «компетентность» нами рассматривается как инновационная организующая тенденция развития всей системы отечественного образования, в том числе и среднего профессионального.

Исследуя и обобщая опыт работы педагогов, методологов и психологов, мы пришли к убеждению, что инновационная практика в учебных заведениях системы СПО наиболее эффективно реализуется при рефлексивном подходе к управлению творческим педагогическим процессом [2; 3]. Ключевые проявления рефлексивного подхода к организации и управлению инновационной педагогической деятельностью заключаются в том, что такой подход способствует максимально полному и достаточно глубокому вовлечению личности в общение и индивидуально-созидательный процесс. Нами предлагается модель управления педагогическим процессом и процессом развития профессиональной компетентности преподавателя словесности на основе механизмов рефлексии, децентрации и идентификации (рис.). Выделенные характеристики, с нашей точки зрения, дают возможность установить взаимодействие и взаимопонимание с подростками.

Идентификация в нашем подходе рассматривается в процессе развития профессиональной компетентности педагога как восприятие субъектом другого человека в качестве продолжения себя самого. Идентификация в данной ситуации позволяет выделить компетентность как совокупность результатов профессиональной деятельности. Следовательно, идентификация определяется как механизм, состоящий в уподоблении педагога высококомпетентному в педагогической сфере профессионалу, как образцу на основании эмоциональной связи с ним. Таким образом, в основе психологического механизма идентификации лежит формирование определенного ролевого типа как эталона, которому стремится соответствовать педагог в процессе педагогической деятельности. Тем не менее влияние идентификации на развитие профессиональной компетентности не

исключает возможности гибкой модификации эталона педагогической деятельности адекватно индивидуальным особенностям педагога.

Децентрация рассматривается нами как механизм формирования дивергентного мышления студентов колледжа при изучении русского языка. Мы определили децентрацию как психолого-педагогический механизм преодоления педагогического индивидуализма, который заключается в изменении точки зрения, позиции педагога в результате столкновения, сопоставления и интеграции с позициями, отличными от его собственной, и пересмотре собственной позиции через принятие роли другого человека, т.е. с межличностной рефлексией.

В ходе реформ современной системы среднего профессионального образования особое внимание уделяется развитию природных задатков и способностей каждого обучающегося. Будущие профессионалы должны уметь актуализировать знания и приобретать навыки, необходимые для развития общества, что требует перехода от процесса передачи студентам готовых знаний к приоритетности развития личности, ее способностей к самосовершенствованию, что обеспечивает успешность принятия решений, самостоятельное функционирование в постоянно меняющихся социальных условиях. Но обучающиеся зачастую не могут принять правильное решение по той или иной проблеме из-за линейного (одномерного, конвергентного) стиля мышления, предполагающего жестко определенный ход мысли, однозначную связь между явлениями.

Противоположностью линейному мышлению является многомерное (многовариантное, альтернативное) дивергентное мышление [1]. Дивергентность активизирует способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать полученный материал.

Одним из основных методов развития дивергентного мышления педагогов в процессе профессиональной деятельности выступает интерпретация. Именно посредством интерпретации рождается множество точек зрения. Совершенствуется искусство интерпре-

тации – совершенствуется дивергентное мышление. Итак, посредством диалога в процессе преподавания русского языка формируется нелинейное, дивергентное мышление.

Обретение компетентности происходит в процессе постоянного осмысления, анализа собственной

педагогической деятельности, поступков, поведения. Осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования своей деятельности осуществляются с помощью педагогической рефлексии, осознания практики деятельности.

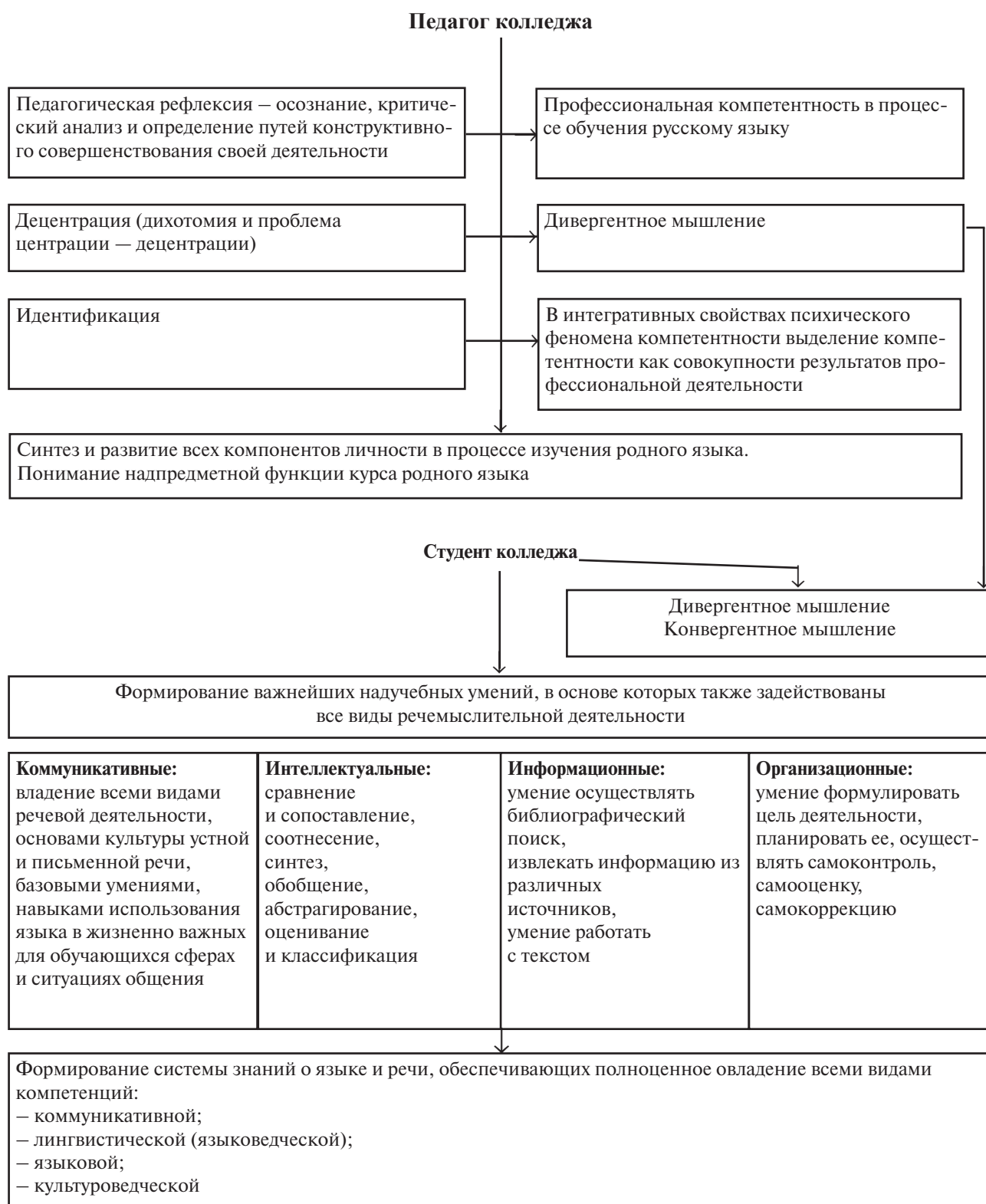


Рис. Модель влияния механизмов децентрации, идентификации и педагогической рефлексии на формирование профессиональной компетентности педагога колледжа

Рефлексия – это «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [4, с. 579].

Педагогическая рефлексия – проявление этих характеристик. Именно педагогическая рефлексия определяет отношение педагога к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Способность сравнивать, сопоставлять самосознание с оценками других участников взаимодействия помогает педагогу осознать то, как он воспринимается и оценивается другими участниками педагогического процесса.

ПРОГРАММА СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Н.В. Трусова, преподаватель
Уральского государственного колледжа (г. Челябинск)*

В период перехода к юности, когда уже осуществлен выбор профессии и начинается процесс ее освоения через овладение и принятие норм профессиональной деятельности и профессионального общения, важна способность определить соответствие своего Я тем социальным требованиям, которые выдвигает выбранная профессия [2]. Особую роль в этом процессе играет обретение профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность рассматривается нами как часть профессионального самоопределения, проявляющаяся в осознании себя представителем определенной профессии, профессионального сообщества и профессионального развития, характеризующаяся изменением всех сторон системы отношений личности.

Рассматривая феномен профессиональной идентичности в координатах системы отношений личности (социальная ситуация развития), мы видим, что в периоде перехода к юности процесс профессионального развития продолжается с поступлением в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз), т.е. изменяется объективная сторона социальной ситуации развития.

Субъективная сторона социальной ситуации характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми ценностно-мотивационными взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью. Ведущая деятельность – профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии.

Все эти изменения не могут не вызывать психической напряженности, внутренней работы личности по преодолению конфликтов, вызванных изменением объективных и субъективных сторон социальной си-

Литература

1. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965.
2. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. С. 5.
3. *Роголина Е.В.* Взаимодействие психологических механизмов стереотипизации и рефлексии как условие развития профессиональной компетентности учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Череповец, 2000. С. 7.
4. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Сов. энцикл., 1983. С. 10.

туации развития. По мере проживания нормативного кризиса развития все эти изменения задают специфическую динамику нормативного кризиса профессионального становления личности. В нормативном кризисе идентичность проходит ряд закономерных статусных изменений (от предрешенного статуса к диффузному, а затем к автономному). Человек должен пройти в нормативном кризисе путь через диффузную, размытую фазу сомнений, только тогда он обретет автономную (собственную) идентичность [4].

Освоение профессии – задача этапа юности, а это значит, что в кризисе перехода к юности должна сформироваться психологическая готовность к решению данной задачи. Психологическая готовность в контексте профессионального самоопределения – это профессиональная идентичность как интеграция латентно сформированных новообразований в предшествующем кризису этапе развития и как новообразование нормативного кризиса.

Программа сопровождения развития профессиональной идентичности включает в себя три блока.

1. *Отношение к себе как к профессионалу* – переживание уникальности своего бытия и неповторимости личностных свойств, тождественность самому себе, представление о том, кто Я есть и что является Моим в конкретных жизненных ситуациях и отношениях. Произвольная самоидентификация свойственна человеку, самоактуализирующему свой идеал Человека-Мастера, свои творческие возможности, стремящемуся к самосовершенствованию личности в качестве субъекта профессиональной деятельности. Самоидентификация при принятии ответственности есть следствие достижения высших, достойных целей профессиональной деятельности. Профессиональная самоидентификация способствует формированию

мотивационно-ценностного отношения к своей деятельности и устойчивого «образа Я».

2. *Отношение к выбранной профессии* включает в себя осознанное отношение к профессии, а также лично приемлемые профессиональные традиции, ценности и смыслы творческой деятельности.

3. *Отношение к профессиональному сообществу* определяет социальное взаимодействие и специфические формы профессиональных интеракций. Эти формы тесно связаны с границами профессиональных групп (обсуждение значимых вопросов происходит преимущественно в пределах профессиональной группы). Положительные эмоциональные отношения с коллегами играют важную роль в профессиональной деятельности. Профидентичность через отношения в профессиональном сообществе предполагает владение умениями в соответствующей форме предложить помощь тому, кто в ней в данный момент нуждается, умение сотрудничать, умение соответствующим образом представить результаты своей деятельности коллегам, дать адекватную оценку деятельности других специалистов. Кроме того, она включает сформированность особого чувства сопричастности ко всему, что происходит в профессиональном сообществе, сопереживание другим людям, коллегам по работе, учебе, осознание себя и других в качестве единой общности – Мы.

Для психологического сопровождения студентов в процессе принятия новой идентичности проводится курс «Самообразовательные технологии», где наряду с блоками, направленными на адаптацию к учебной деятельности, включена программа профессиональной адаптации и развития профессиональной идентичности. Программа проводится в активной форме, в тренинговом режиме. В качестве базовых тренинговых техник использованы упражнения театральной педагогики, ролевые игры, а также приемы, применяемые в различных психологических и психотерапевтических школах. Данная программа состоит из трех взаимосвязанных блоков.

Первый блок «Я и мой внутренний мир» посвящен осознанию участниками некоторых своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе, к своей личности (собственная идентичность). Задачами блока являются повышение способности к самопознанию, тренировка безоценочного принятия своих качеств и качеств участников группы.

Второй блок «Я и профессия» направлен на осознание себя в системе профессиональной деятельности (профессиональная идентичность), профессионального самоопределения.

Третий блок «Я и мое профессиональное сообщество. Я и другие» ориентирован на осознание себя в системе профессионального общения и оптимизацию отношений к этой системе.

Программа тренинга рассчитана на 6 занятий (по 2 часа каждое) один раз в неделю. Необходимо помещение, которое может обеспечить аудиторную работу (за партами), работу «в кругу» и двигательные упражнения [1; 3].

Представленная программа проводилась в рамках исследования «Развитие профессиональной идентичности в условиях ранней профессионализации». В исследовании приняли участие 180 человек, студенты ГОУ СПО «Уральский государственный колледж» и его отделения № 2. Все студенты I курса, поступившие в учебное заведение после 9-го класса, средний возраст которых 16–17 лет.

Обсуждение результатов эффективности программы.

Критериями оценки эффективности программы были особенности показателей направленности на себя (Я), на общение (О), на дело (Д), особенности самооценки по критерию «уверенность в себе» как показателю доверия собственным ресурсам, статусы эго-идентичности.

Полученные результаты (табл. 1) формирующего эксперимента показали, что произошли существенные изменения в ряде показателей экспериментальной группы (ЭГ).

Таблица 1

Результаты сравнения изменений в ЭГ по показателям СЭИ-теста (критерий Фишера)

Шкала	Статус	$\Phi_{\text{эмп.}}$	Шкала	Статус	$\Phi_{\text{эмп.}}$
ТС	А	2,83*	ЭЗ	А	2,64*
	С	0,46		С	3,31*
	Ф	2,46*		Ф	0,93
СЭ	А	3,43*	ПН	А	5,31*
	С	0,86		С	6,43*
	Ф	2,62*		Ф	1,39
ОЖ	А	3,21*	ОЦ	А	8,44*
	С	2,72*		С	7,25*
	Ф	0,51		Ф	0
СС	А	4,52*	Общ.	А	9,01*
	С	1,38		С	1,00
	Ф	2,40*		Ф	7,33*

Условные обозначения шкал СЭИ-теста (тест структуры и статусов эго-идентичности [5]): ТС – творческая сила; СЭ – сила эго; ОЖ – осознанность жизненного пути; ЭЗ – эмоциональная зрелость; ПН – принятие настоящего; ОЦ – осознанность собственных ценностей; СС – соответствие себе.

Показатели статуса эго-идентичности: А – автономная; С – диффузная; Ф – предпрешенная.

* Уровень значимости: $p < 0,01$.

$\varphi_{\text{эмп.}} > \varphi_{\text{крит.}}$ по всем значениям шкал, кроме шкал ТС, СЭ, СС (статус С), ОЖ, ЭЗ, ПН, ОЦ (статус Ф). $\varphi_{\text{эмп.}}$ по эго-идентичности находится в зоне значимости; следовательно, различия в статусах эго-идентичности внутри ЭГ до начала экспериментального взаимодействия и после него значимы.

Значимые различия внутри ЭГ до и после проведения формирующего эксперимента получены по показателю автономии (А) шкалы «Ответственность за выбор»; это значит, что после проведения программы большинство испытуемых сделали выбор в пользу собственной ответственности за принятие своего решения.

По шкале «Самодостаточность», статус автономия (А) также значимы различия, это свидетельствует о том, что у испытуемых повысилась вера в себя, в свою самодостаточность, появилась уверенность в собственных ресурсах.

Значимые различия также выявлены по шкале «Осознанность жизненного пути», статус автономия (А). Большинство испытуемых после проведения программы более реалистично представляют свой жизненный путь, свои способности и возможности осознанного влияния на свою жизнь.

Шкала «Соответствие себе» описывает отношение к себе как к уникальной системе, способной к изменениям. Значимые различия по показателю статуса автономии (А) свидетельствуют, что большинство испытуемых сделали выбор в пользу соответствия своему Я, мужеству быть собой.

Значимые различия также выявлены по шкале «Осознанность собственных ценностей», статус автономия (А). Большинство испытуемых сделали выбор в пользу осознаваемого самоотношения, рационально-реалистического взгляда на свои собственные цели и убеждения.

Шкала «Принятие настоящего» дифференцирует отношение к реальности («здесь-и-сейчас») как к ценности. Значимые различия по показателю диффузии, сомнения (С) могут свидетельствовать о том, что большинство испытуемых осознали принятие важности настоящего, переживаний сегодняшнего дня, не сравнивая их с прошлым.

Значимые различия по шкале «Эмоциональная зрелость» больше проявилась по статусу диффузная, сомнения (С). Это может объясняться тем, что в силу возрастных особенностей у испытуемых еще не совсем сформирована эмоциональная зрелость, хотя программа помогла им изменить отношение к собственным переживаниям и эмоциональным проявлениям.

Значимые различия в ЭГ до и после проведения формирующего эксперимента подтверждают существенные изменения в представлениях обучаемых.

При рассмотрении и анализе полученных значений по показателям направленности личности (табл. 2)

значимые различия обнаружены по большинству показателей.

Таблица 2

Результаты сравнения внутри ЭГ по показателям направленности (критерий Фишера)

Показатели направленности	$\varphi_{\text{эмп.}}$
Направленность на себя (Я)	2,32*
Направленность на общение (О)	0
Направленность на дело (Д)	5,64*

* Уровень значимости: $p < 0,01$.

$\varphi_{\text{эмп.}} > \varphi_{\text{крит.}}$ по всем показателям направленности, кроме направленности на общение (О). $\varphi_{\text{эмп.}}$ по показателям направленности находится в зоне значимости, следовательно, различия в направленностях внутри ЭГ до начала экспериментального взаимодействия и после него значимы.

Самое большое значимое изменение внутри ЭГ до и после проведения формирующего эксперимента было получено по показателю «направленность на дело (Д)». Это может свидетельствовать о том, что большинство испытуемых заинтересованы в деловом, профессиональном сотрудничестве, ориентированы на выполнение профессиональных и профессионально-учебных задач.

Полученные результаты позволяют утверждать, что проведение программы сопровождения развития профессиональной идентичности у студентов колледжа создает условия для развития адекватного понимания себя, формирования профессионального самосознания. Это обеспечивает студентам чувство профессиональной значимости, придает им уверенность в себе, что способствует развитию профессиональной идентичности.

Литература

1. Безюлёва Г.В. Психологическая служба в колледжах // Инновации в профессиональной школе. М.: НП АПО, 2009.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие. М.: Академия, 2003.
3. Митина Л.М., Кореляков Ю.А., Шавырина Г.В. и др. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Л.М. Митиной. М.: Академия, 2005.
4. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: моногр. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007.
5. Солдатова Е.Л. Эго-идентичность в нормативных кризисах развития // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 75–84.

ПОВЫШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ

*Т.О. Смолева, зав. кафедрой
Иркутского государственного педагогического
университета, доцент, канд. пед. наук*

В структуре педагогической компетентности педагога выделяют две подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы педагогического общения). Повышению коммуникативной компетентности (в аспекте руководства детским коллективом) способствует осознание будущими специалистами необходимости сохранения благополучия детей в референтной (возрастной) группе в процессе изучения психологии детских отношений.

В процессе подготовки будущие педагоги изучают теорию психологии детских отношений в группе сверстников, разрабатываемую в свое время сотрудниками лаборатории формирования личности ребенка Научно-исследовательского института дошкольного воспитания АПН РФ. Исследования были направлены на создание методов изучения личности ребенка в референтной группе (возрастная группа детского сада и семья); особенностей общения; взаимоотношений детей; структуры группы на разных этапах дошкольного возраста; динамики самосознания дошкольника.

Исследования показали, что в дошкольный период потребность ребенка в общении со сверстниками, возникающая несколько позже, чем потребность в общении со взрослыми, определяет его социальное развитие. Неудовлетворенность этой потребности приводит к негативным переживаниям, дискомфорту, задержке социального развития ребенка, а в отдельных случаях и к нарушению целостного развития личности. Удовлетворение потребностей в общении со сверстниками способствует созданию благоприятных условий становления личности.

Группа сверстников, в которой оказывается ребенок в детском саду, является тем социально-психологическим пространством, где дошкольник не только развивается, но и усваивает нравственно-этические нормы, модели отношений.

В.Н. Мясищев дает определение отношений как целостной системы индивидуальных, избирательных, осознанных связей личности с окружающими людьми [7]. Данная система отношений складывается из личного опыта ребенка и определяет, на наш взгляд, его первое переживание неблагополучия – в микросоциуме группы. Существенную роль в опыте ребенка играет его статусное положение «принятого», «предпочитаемого» или «звезды» в детском обществе [9]. В группе наблюдается и отвержение определенной группы детей, занимающих неблагоприятное статусное положение «изгоев».

В старших возрастных группах детского сада не проявляется система управления, как в коллективе школьников, но регулирование отношений зача-

стую происходит по линии неформального лидерства в ореоле взаимодействий со значимыми взрослыми, воспитателями [3]. При позитивном, чутком и компетентном подходе к руководству со стороны взрослых взаимоотношения детей в группе ровесников значительно отличаются от взаимоотношений в группе с преобладанием авторитарных тенденций педагогического общения [2].

Демократические тенденции в стиле педагогического общения, оптимистичные формы оценки, обращений оказывают положительное влияние на взаимоотношения между детьми. Дружеские проявления старших дошкольников во взаимной помощи, заботе друг о друге приобретают гуманную, общественную направленность.

Устойчивый характер отношений старших дошкольников имеет немаловажное значение для нравственного становления, социальной адаптации и успешной подготовки ребенка к обучению в школе [9]. Группа детского сада, по мнению автора, обладает огромным воспитательным потенциалом воздействия на личность ребенка, формирование определенного поведения. Соответствие нравственным нормам в микросоциуме детского коллектива обуславливает принятие ребенком сверстниками. Психологическое благополучие во многом зависит от того, проявляет ли он доброжелательность или агрессивность в отношениях с детьми [10].

Важность изучения будущими педагогами психологии детских взаимоотношений позволяет осознать, что поступление ребенка в детский сад существенно изменяет ситуацию его социального развития. Группа детского сада – первая организованная группа детей, первое детское общество, возникающее на основе сюжетно-ролевой игры, самостоятельной деятельности детей.

Особенностью отношений детей на дошкольном этапе является их многообразие и относительно устойчивая система эмоциональных связей, которые находят свое выражение:

- в общении с ровесниками и совместной деятельности;
- во взаимных оценках сверстниками друг друга;
- взаимных переживаниях, носящих избирательный характер.

А.Н. Леонтьевым наряду с личными отношениями выделены деловые отношения, связанные с выполнением определенных общественных функций [4]. Поскольку в группе детского сада дошкольники не занимаются общественно значимой деятельностью, то и отношения их сложно подвергнуть анализу по функциональному разделению. Однако в детской психологии выделены основные виды отношений,

в определение которых положены особенности проявления эмоциональной, познавательной и поведенческой сфер: собственно личностные отношения, оценочные и «деловые». К собственно личностным отношениям отнесены симпатия, безразличие и неприязнь со множеством эмоциональных градаций внутри них. Эти отношения более непосредственные и эмоционально окрашенные, чем отношения оценочные и деловые [3].

Деловые отношения обнаруживаются при взаимодействии детей в их совместной деятельности и общении, в дежурствах по подготовке к занятиям, где ставится не только цель самообслуживания, но и социально значимая цель — труд на благо микросоциума детского сада. В деловых отношениях наиболее интенсивно формируется общественная направленность личности ребенка [5].

Опосредованные и осознанные целями и задачами совместной деятельности оценочные отношения проявляются в оценке дошкольниками различных качеств друг друга в зависимости от выраженности их у сверстников, от особенностей собственных ценностных ориентаций и оценочных эталонов. В осознании ребенком качеств личности проявляются его субъектность и рефлексия (*В.А. Петровский*).

Сравнение особенностей отношений детей разного возраста показывает: в отношениях оценочных и деловых в большей степени, чем в отношениях собственно личностных, преобладает рациональное начало. Вместе с тем, по сравнению с оценочными и деловыми отношениями детей школьного возраста, для дошкольников характерны большие аффективная окраска, слитность оценочных и деловых отношений с собственно личностными [9].

В процессе изучения будущими педагогами психологии детских отношений студенты узнают, что наиболее зримо отношения проявляются в общении. Ребенка привлекает общение со сверстниками, не регламентированное взрослыми. В дошкольный период у ребенка проявляются избирательность, осознанный выбор партнеров по совместной деятельности. Однако по поведению и реальному общению детей в группе не всегда можно установить объективную картину межличностных отношений, так как стремление ребенка играть и дружить с симпатичным ему сверстником в силу ряда причин может не реализоваться. Этому могут помешать отсутствие опыта игры, проявлений взаимной симпатии, а также невозможность по каким-либо причинам прервать ранее сложившиеся связи с другими детьми.

Вместе с тем детей, играющих вместе, не всегда связывает чувство симпатии — они могут привлечь в свою группу ровесника на непривлекательные игровые роли. В игре дошкольник проживает первоначальный опыт разнообразия отношений: от дружеских, индифферентных до конфликтных [10].

Собственно личностные и оценочные отношения могут быть скрыты от непосредственного наблюдения. Эти отношения можно обнаружить в полной мере с помощью социометрического эксперимента при обосновании дошкольниками своих социометриче-

ских выборов (старшие дошкольники способны дать осознанную словесную оценку качествам сверстника, к которому они питают симпатию) [9].

Сформированные в детском саду умения устанавливать положительные отношения со сверстниками, способность к взаимодействию (умение договориться, обсудить общую цель, распределить задания, взять на себя ответственность за определенный аспект совместной деятельности) и сопереживанию (радоваться успехам других, огорчаться, если их постигла неудача, оказать поддержку и помощь тому, кто в ней нуждается). Все это составляет опыт межличностных отношений, влияет на адаптацию ребенка.

Адаптация, проявляющаяся в психологическом благополучии / неблагополучии дошкольников, как один из основных механизмов социализации личности может быть затруднена вследствие переживания ребенком на этапе дошкольного возраста определенных трудностей во взаимоотношениях со сверстниками. Трудности при установлении контактов с ровесниками могут быть связаны с мотивационной сферой: с несформированностью соответствующих возрасту потребностей и мотивов.

Трудности, проявляющиеся во взаимодействии со сверстниками, операционального характера связаны с низким уровнем коммуникативных или игровых умений детей. В совместных играх ребенок приобретает социальный опыт, необходимый для развития у него коммуникативных качеств, общественной направленности. Игровые взаимоотношения зачастую оказывают влияние на реальные взаимоотношения и наоборот.

Т. Шибутани подчеркивает, что дети, которых родители удерживают от игр со сверстниками, часто в дальнейшем в своей жизни испытывают затруднения во взаимоотношениях с окружающими [13]. Трудности дошкольников в большинстве своем также могут быть связаны со сферой социальной перцепции — с особенностями восприятия и понимания одного ребенка другим. Они проявляются в связи с неумением адекватно понять состояние сверстника, увидеть его затруднения, огорчения и понять их причины [10].

Важную роль в общении как коммуникативном средстве играют умения выражать свои чувства, способность понимать и принимать эмоциональные состояния партнеров по совместной деятельности.

Группа ровесников приучает ребенка к совместным действиям, к осознанным поступкам, рефлексии отношений. Только в общении с ровесниками формируется такое качество, как гибкость (умение уступить, договориться). Отсутствие данного опыта общения ребенка со сверстниками приводит к задержке развития способности понимать других людей [9].

Опыт первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка, его социального благополучия, определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру (*В.Г. Маралов, Е.Е. Субботский* [6; 12]). Негативный опыт отношений может стать источником страданий ребенка, глубоких переживаний окружающих его взрослых, что

может отрицательно сказываться на развитии личности в целом.

Особенностью дошкольного возраста является опосредование отношений ребенка со сверстниками отношениями, сложившимися со значимыми для него взрослыми (*М.И. Лисина, В.А. Петровский, Т.А. Репина*).

Вопрос о том, что влияет на положение ребенка в детской группе, имеет исключительное значение в связи с возможностью педагога содействовать созданию пространства социального развития и благополучия дошкольника. Анализируя личностные качества и способности наиболее популярных детей, будущие педагоги отмечают их доброжелательность, инициативность, ценностно-значимые свойства как факторы благополучия, а также успешность деятельности, признание этой деятельности со стороны окружающих, что положительно влияет на положение ребенка в группе сверстников. Другими словами, если успехи ребенка признаются окружающими, что связано с ценностными установками группы, то улучшается отношение к нему со стороны сверстников. В свою очередь и ребенок становится более активным в подобной ситуации, повышается его самооценка и уровень притязаний [11].

Становление личности в детском обществе происходит в соответствии с одним из основных механизмов ее развития: противоречия являются главной движущей силой такого развития. Уже в дошкольном возрасте, подчеркивает В.Н. Мясищев, можно отметить в отдельных реакциях и поступках детей сложную борьбу различных по значимости мотивов: личных стремлений, потребностей, интересов и требований микросоциума, правил, обязанностей или конкретных просьб, требований взрослых.

Под влиянием обстоятельств и воспитания отношения между детьми претерпевают изменения: ребенок все более руководствуется в своем поведении не только личными желаниями и потребностями, но и требованиями, интересами окружающих взрослых и сверстников. Таким образом формируются соподчинение мотивов, осознанная и обоснованная направленность поступков и поведения.

В процессе подготовки будущие педагоги в контексте научно-исследовательской деятельности изучают социальное благополучие ребенка на этапе старшего дошкольного возраста, выявляют его детерминанты в условиях группы детского сада.

Гипотетически студенты выделяют и подтверждают эмпирическим исследованием показатели социального благополучия:

- положительные эмоции ребенка, связанные с удовлетворением базовых социальных потребностей;
- адекватные представления о своих возможностях, неадекватность самооценки;
- благоприятные отношения со сверстниками.

Предпринятое теоретическое и эмпирическое исследование подтверждает положение о том, что социальному благополучию ребенка способствует его благоприятное статусное положение в обществе сверстников, обусловливаемое высоким уровнем развития игровых и коммуникативных способностей.

Существенное влияние на психологический микроклимат детского общества оказывает стиль педагогического общения: при авторитарном стиле, по сравнению с демократическим, отношения между детьми более конфликтные, больше детей испытывает психологический дискомфорт.

Изменение педагогического общения в сторону демократизации положительно влияет на взаимоотношения дошкольников в группе сверстников.

Изучение студентами психологии детских отношений, осознание их опосредованности отношениями взрослых значительно повышает коммуникативную компетентность будущих педагогов.

Литература

1. Антонова Т.В., Репина Т.А., Смолева Т.О. и др. Как помочь ребенку войти в современный мир? М., 1995.
2. Башлакова Л.Н. Влияние общения воспитателя с дошкольниками на взаимоотношения детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1976.
3. Коломинский Я.Л. Психология общения. М.: Знание, 1974.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
6. Маралов В.Г. Развитие самосознания и проблема подготовки детей к школе. Вологда: ВГПИ, 1986.
7. Мясищев В.Н. О потребностях как отношениях человека // Учен. записки ЛГУ. 1959. Вып. 16. № 265.
8. Петровский В.А., Виноградова А.М., Кларина А.М. и др. Учимся общаться с ребенком. М., 1993.
9. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.
10. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М., 1988.
11. Стеркина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
12. Субботский Е.В. Стиль общения как способ формирования личности ребенка // Психолого-педагогические проблемы общения. М.: НИИОП, 1979.
13. Шибутани Т. Социальная психология. М.: Прогресс, 1969.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

*Н.Ю. Андреева, ст. преподаватель
Челябинского государственного педагогического
университета*

На развитие личности серьезное влияние оказывает профессиональная деятельность. Одним из проявлений отрицательного воздействия профессии на личность является синдром профессионального выгорания, который принято рассматривать как сложный психофизиологический феномен и определять как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки [2; 10], а также профессиональный кризис, связанный с работой в целом [13].

В психологии профессиональной деятельности много работ посвящено изучению признаков [12; 14], факторов [1; 4; 6] и последствий профессионального выгорания [3; 8]. Существуют различные модели синдрома психического выгорания (О.И. Бабич, В.В. Бойко и др.). Наиболее признанной считается модель Маслач-Джексона (С. Maslach и S.E. Jackson), согласно которой синдром психического выгорания представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [11]. Синдром выгорания связывают с возникновением устойчивых изменений личности, таких, как агрессивность, личностная тревожность, неудовлетворенность собой и др. (Л.Н. Корнеева) и рассматривают его как процесс, который носит стадийный характер (М. Burish, 1994).

Существует множество работ, рассматривающих отдельные стороны столь сложного феномена. В данной работе осуществлена попытка исследовать профессиональное выгорание как результат процесса дисгармоничного развития эго-идентичности вследствие неконструктивного выхода личности из нормативных

кризисов развития. Одной из основных линий развития взрослого человека, оказывающих существенное влияние на развитие личности и эго-идентичности, является профессионализация, в результате которой приобретает профессиональная идентичность. Деформации личности, связанные с неконструктивным выходом из кризисов развития, приводят к профессиональному выгоранию, которое проявляется в совокупности некоторых свойств и отражается в определенных состояниях.

Согласно концепции нормативного кризиса развития Е.Л. Солдатовой, личность проходит три фазы нормативного кризиса, для каждой из которых характерен определенный статус эго-идентичности: в дебюте кризиса – предрешенная, в апогее кризиса – размытая, или диффузная, в завершении кризиса – автономная, или достигнутая, эго-идентичность [5]. Это нормальный путь выхода из кризиса (конструктивный вариант). Идентичность понимается как соотнесенность с самим собой в связности и непрерывности собственной изменчивости, тождественность самому себе [5; 7; 9].

В рамках данной концепции мы рассматриваем неконструктивный вариант выхода личности из кризиса – дисгармоничное развитие эго-идентичности. В случае недостаточной рефлексии и непринятия собственных изменений в предкритической и собственно критической фазах нормативного кризиса личность переходит в фазу выгорания, а предрешенная и диффузная идентичности становятся составляющими дисгармоничной эго-идентичности, которая выражается в определенных свойствах и состояниях личности (рис.).



Рис. Модель профессионального выгорания как дисгармоничного прохождения нормативных кризисов развития личности

Дисгармоничная идентичность составляет совокупность таких свойств личности, как неуверенность в себе, избегание ответственности, низкая рефлексивность, внутриличностные конфликты, связанные с расхождением ценностей и их достижимости, кон-

фликтность личности в межличностных отношениях, а также состояний высокой тревожности, переутомления и перенапряжения.

В данной работе исследуется профессиональная идентичность педагога в связи с кризисами профессио-

нального развития, которая в случае деструктивного варианта выхода из кризиса (профессионального выгорания) становится дисгармоничной.

Профессиональное выгорание оказывает негативное влияние на личность и профессиональную деятельность педагога. В этой связи становится актуальной задача разработки программы предупреждения профессионального выгорания педагогов и проверки ее эффективности. Теоретической основой предупреждения выгорания служит концепция нормативного кризиса развития Е.Л. Солдатовой, согласно которой выход из кризиса связан с адаптацией к задачам возраста и приобретением личностных новообразований, т.е. достижением автономной идентичности. Обязательным условием непрерывности развития личности и сохранения самоощущенности в ситуации глубоких изменений является рефлексия и принятие собственных изменений в кризисе. Конstellация таких факторов, как рефлексия, уверенность в себе, способность к целеполаганию и планированию своей жизни, создает предпосылки для личностного и профессионального развития, расширяет компетенцию индивида и снижает вероятность развития симптомов выгорания.

Программа предупреждения профессионального выгорания педагогов

Цель программы – предупреждение и коррекция профессионального выгорания у педагога.

Основными методами формирующего взаимодействия стали мини-лекции, тренинговые модули «Развитие рефлексивных способностей», «Развитие навыков снятия психоэмоционального напряжения», «Развитие уверенности в себе», «Развитие целеполагания».

1. *Содержательная структура коррекционно-профилактической программы.* Данная программа носит комплексный характер и направлена, *во-первых*, на развитие умений и навыков рефлексии и на рефлексивное осмысление самовосприятия, собственных возможностей в жизни, изменение убеждений, негативных установок, в том числе профессиональных, способствующих развитию профессионального выгорания у педагогов; *во-вторых*, на овладение педагогами приемами снятия психоэмоционального напряжения в целях повышения устойчивости к профессиональному выгоранию; *в-третьих*, на повышение уверенности в себе; *в-четвертых*, на развитие навыков целеполагания и осмысление своей жизни.
2. *Организационная структура коррекционно-профилактической программы.* При организации программы мы руководствовались принципами соответствия: данная структура обязательна как для всей программы в целом, так и для каждого ее модуля и этапа.

Этапы коррекционно-профилактической программы.

1. Организационный этап – ориентация в специфике тренинга как метода обучения; первичная диагностика ожиданий участников; выявление

и коррекция мотивации участников; самоопределение членов группы и определение группой целей своей работы; создание групповой атмосферы, способствующей самопознанию и самопроявлению; дестабилизация стереотипных представлений о себе.

2. Этап проектирования и конструирования эффективных средств снижения профессионального выгорания; развитие умений и формирование навыков рефлексии, снижения психоэмоционального напряжения, повышения уверенности в себе, целеполагания; отработка индивидуальных стратегий и тактик достижения автономной идентичности в процессе прохождения нормативного кризиса развития.
3. Этап переосмысления представлений о себе на основе обратной связи, анализа происходящего в группе и рефлексии; присвоение полученного опыта; расширение осознаваемого в понимании своих поступков; рефлексия изменений, происшедших в участниках группы за время тренинга; прогнозирование жизненных планов участниками группы.

Коррекционно-профилактическая программа апробировалась в течение двух лет. В экспериментальном взаимодействии приняли участие 100 педагогов дошкольных и общеобразовательных учреждений. Апробация программы проходила на базе Костанайского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, на курсах повышения квалификации и переподготовки педагогов.

Были использованы методики, позволившие отследить эффективность работы в программе: СЭИ-тест (Е.Л. Солдатова), анкета-тест «Здоровье учителя» (А. Анпел), методика измерения уровня тревожности (Ж. Тейлор), методика «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных сферах» (Е.Б. Фанталова), методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), опросник «Мини-мульти».

В результате проведения коррекционно-профилактической программы удалось снизить показатели профессионального выгорания и зафиксировать положительные изменения в статусе и структуре эгоидентичности и рефлексивности. Изменения в экспериментальной группе подтверждены статистическими методами. Динамика исследуемых показателей в контрольной и экспериментальной группах подтверждает данные результаты.

В результате формирующего эксперимента у педагогов произошли значимые изменения в уровне тревожности: в экспериментальной группе (ЭГ) среднее значение понизилось на 4,83 балла (до проведения программы – 21,36, после проведения программы – 16,53), $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}$, $\varphi_{эмп} = 4,07294$, $p \leq 0,001$; в степени истощенности жизненных сил среднее значение понизилось на 2,26 балла (до проведения программы – 7,22,

* φ – критерий Фишера.

после проведения программы – 4,96), $\varphi_{\text{эмп}} > \varphi_{\text{кр}}$, $\varphi_{\text{эмп}} = 4,87904$, $p \leq 0,001$; в соотношении «ценности» и «доступности» среднее значение внутреннего конфликта понизилось на 3,01 балла (до проведения программы – 15,22, после проведения программы – 12,21), $\varphi_{\text{эмп}} > \varphi_{\text{кр}}$, $\varphi_{\text{эмп}} = 3,60624$, $p \leq 0,001$.

В экспериментальной группе также выявлены изменения в средних значениях (среднее значение рефлексивности до проведения программы 123,34, после проведения программы – 135,53; среднее значение ретроспективной рефлексивности до проведения про-

граммы 34,41, после проведения программы – 37,64; среднее значение рефлексии настоящей деятельности до проведения программы 33,43, после проведения программы – 37,18; среднее значение рассмотрения будущей деятельности до проведения программы 37,23, после проведения программы – 40,39; среднее значение рефлексии общения до проведения программы 39,23, после проведения программы – 42,13) и положительные сдвиги в показателях рефлексивности и ее видов на уровне значимости ($p \leq 0,001$, $p \leq 0,01$), которые представлены в таблице.

Таблица

Эмпирические значения критерия φ Фишера, полученные по рефлексивности в ЭГ

Вид рефлексивности	$\varphi_{\text{эмп.}}$
Рефлексивность	4,8154**
Ретроспективная рефлексивность	2,77893***
Рефлексия настоящей деятельности	3,74059**
Рассмотрение будущей деятельности	2,58801***
Рефлексия общения	4,47599**

** $p \leq 0,001$;

*** $p \leq 0,01$.

Наиболее значимые сдвиги произошли в показателях рефлексивности, рефлексии общения и рефлексии настоящей деятельности. Произошли сдвиги, хотя и менее значимые, в показателях ретроспективной рефлексивности и рассмотрения будущей деятельности. Следовательно, повышение уровня рефлексивности и развития рефлексивных способностей оказалось эффективным.

В экспериментальной группе выявлены положительные сдвиги в показателях диффузной ($\varphi_{\text{эмп}} > \varphi_{\text{кр}}$, $\varphi_{\text{эмп}} = 7,24077$) и предрешенной ($\varphi_{\text{эмп}} > \varphi_{\text{кр}}$, $\varphi_{\text{эмп}} = 7,99031$) идентичности на уровне значимости ($p \leq 0,001$). Среднее значение диффузной идентичности понизилось на 2,93 балла (до проведения программы – 15,08, после проведения программы – 12,15), среднее значение предрешенной идентичности понизилось на 2,23 балла (до проведения программы – 11,93, после проведения программы – 9,7).

В экспериментальной группе выявлены положительные сдвиги в показателях 1, 2, 3, 6 шкал опросника «Мини-муль» на уровне значимости ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$). Наиболее значимые сдвиги произошли в показателе шкалы психастении ($\varphi_{\text{эмп}} = 2,5173$, $p \leq 0,01$). Менее значимые сдвиги произошли в показателях шкал ипохондрии ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,81726$, $p \leq 0,05$), депрессии ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,9304$, $p \leq 0,05$), истерии ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,9304$, $p \leq 0,05$). В результате формирующего эксперимента у педагогов выявлена более активная позиция и адаптивность, повысилась уверенность в себе, решительность и ответственность, снизились тревожность и боязливость.

Таким образом, у педагогов экспериментальной группы получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровнях значимости $p \leq 0,001$, $p \leq 0,01$ или $p \leq 0,05$ в показателях уровня тревожности, степени истощенности жизненных сил, внутренних конфликтов, свойств личности, рефлексивности и ее видов, диффузной и предрешенной идентичности.

Обобщая результаты анализа качественно-количественных характеристик, необходимо подчеркнуть, что разработанная программа является достаточно эффективной для коррекции профессионального выгорания как дисгармоничной идентичности. Гипотеза о том, что показатели профессионального выгорания будут изменяться в сторону уменьшения, если будет применяться коррекционно-профилактическая программа, направленная на предупреждение и коррекцию профессионального выгорания у педагогов в нормативном кризисе развития, подтвердилась.

Литература

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005.
2. Ключева Н.В. Технологии работы психолога с учителем. М.: ТЦ «Сфера», 2000. С. 19.
3. Корнеева Л.Н. Психогигиена профессиональной деятельности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1991.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.
5. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: моногр. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007.
6. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
7. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис / пер. с англ. М.: Прогресс, 1996.
8. Kondo K. Burnout syndrome // Asian Medical J. 1991. N 34 (11).

9. *Marcia J.E.* Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity // An International Journal of Theory and Research*. 2002. N 2. P. 7–28.
10. *Maslach C.* Burnout: A multidimensional perspective // *Professional burnout: Recent developments in the theory and research / ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach, T. Marek. Washington D.C.: Taylor & Francis, 1993. P. 19–32.*
11. *Maslach C.* Burnout Inventory Manual (Third Edition). Palo Alto, California Consulting Psychological Press, Inc., 1996.
12. *Maslach C.* Burnout: The cost of caring. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1982.
13. *Maslach C., Leiter M.P.* The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about in. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
14. *Paine W.S.* Job stress and Burnout. Beverly Hills: Sage, 1982.

ЯМАЛЬСКИЙ ПОЛЯРНЫЙ АГРОЭКОНОМИЧЕСКИЙ ТЕХНИКУМ: ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РАБОТЫ

Н.В. Фиголь, начальник организационно-правового управления Департамента по развитию АПК ЯНАО (г. Салехард)

Анализ результатов приемных кампаний в техникум за последние 3 года показал, что за этот период произошло увеличение конкурса при зачислении по специальностям 080110 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» в 1,3 раза; по специальности 030503 «Правоведение» – в 1,7 раза; по специальности 260302 «Технология рыбы и рыбных продуктов» – в 1,3 раза. Это говорит о повышении престижности ряда специальностей сельскохозяйственного профиля. В целом по техникуму конкурс при зачислении имеет тенденцию к росту.

Сравнительный анализ результатов вступительных экзаменов 2008 г. и результатов летней сессии 2009 г. показывает, что качество профессиональной подготовки специалистов постепенно улучшается в связи с появлением у техникума возможности реального выбора, качественного отбора абитуриентов при зачислении.

По нашему мнению, большое значение имеет профориентационная работа, проводимая коллективом образовательного учреждения совместно с общеобразовательными школами, социальными партнерами, администрацией округа.

Основные направления работы связаны с установлением интеграционных связей техникума и общеобразовательных школ по совместной профориентационной работе в целях обеспечения эффективности набора учащихся и студентов на отделения начального и среднего профессионального образования. Со школами были заключены договоры, разработаны и утверждены в управлениях образования конкретные рабочие планы совместной профориентационной работы. Главные из направлений такой работы следующие.

1. Анализ фактического состояния профориентационной работы школ и колледжей и определение наиболее приоритетных совместных профориентационных мероприятий с учетом положительного опыта профориентационной работы ряда образовательных учреждений ЯНАО.
2. Выявление причин массового стремления выпускников школ различного уровня общеобразовательной подготовки к поступлению в техникум.

звательной подготовки в вузы и использование этой ситуации через применение схемы непрерывного образования «школа – техникум – вуз».

3. Состояние и перспективы развития занятости населения округа: востребованность рабочих кадров и адекватность профессиональных направлений, необходимых в регионе специальностей, которые дает техникум.
4. Подготовка и размещение материалов на сайте техникума.

Главная цель плана мероприятий – обеспечить стабильный набор выпускников общеобразовательных школ по наиболее востребованным экономикой округа профессиям и специальностям. На основе типового плана техникум и школы разрабатывают и утверждают в управлениях образования свои оперативные рабочие планы профориентационной работы и совместно реализуют их. В разработке и реализации рабочих планов участвуют как равноправные партнеры окружные центры занятости населения, центры профессиональной ориентации и социальной адаптации молодежи, социальные партнеры. В свою очередь сотрудники техникума и школ участвуют в мероприятиях, проводимых профориентационным центром и социальными партнерами.

Выполнение плана координирует ответственный сотрудник окружного управления образования. При разработке и согласовании рабочих планов в целях повышения эффективности профориентационной работы необходимо придерживаться следующих принципиальных положений:

- школы и техникум координируют единые целевые векторы общеобразовательной и профессиональной подготовки, проводят единую социально-образовательную политику, в том числе и в рамках формирующихся схем непрерывного образования: основное общее образование – начальное профессиональное образова-

- ние – предприятие – вуз; общее полное среднее образование – среднее профессиональное образование – предприятие – вуз; общее полное среднее образование – среднее профессиональное образование – вуз;
- для того чтобы создание профориентационного объединения «техникум – школа» было не случайным, а обоснованным, подбор схемы непрерывного образования осуществляется окружным центром профориентации и социальной адаптации молодежи на основе изучения, мониторинга интересов, склонностей, задатков, здоровья учащихся школ, непосредственного совпадения и сочетания профильного обучения в школе и профессий и специальностей в техникуме;
 - техникум создает оптимальные, комфортные и привлекательные условия в пространствах теоретического и практического обучения студентов, а школы, соответственно, повышают образовательный уровень дисциплины «Технология», предпрофильного и профильного обучения;
 - школы используют потенциальные возможности профильного обучения, выявляя на его основе интересы, склонности, способности, возможности учащихся, ведут учет сделанного учащимися выбора профессионального образования;
 - техникум оказывает школам помощь в организации эффективных занятий по предмету «Технология», в том числе предоставляя профильным классам свою учебную и производственную материальную базу, считая уроки технологии пробным полигоном профессиональных проб и технологических практик для правильного выбора молодежью профессиональной образовательной траектории.

Предлагаем возможный перечень профориентационных мероприятий, форм и методов, который может быть изменен, дополнен в содержательном и организационном плане с учетом специфики образовательного учреждения, особенностей реальной деятельности социальных партнеров и других факторов:

- разработка совместного плана профориентационной работы, выбор рабочей комиссии;
- взаимное ознакомительное посещение школ, колледжей и других учреждений;
- заключение договоров со школами о сотрудничестве (организация предпрофильного, профильного, допрофессионального, начального профессионального обучения учащихся школ на базе техникума, проведение уроков «Технология» на площадках техникума);
- закрепление сотрудников техникума за школами и выделение сотрудников школ, ответственных за профориентационную работу;
- организация индивидуального отбора каждого абитуриента и желающего учиться в техникуме;
- взаимодействие с социальными партнерами,

- окружным центром труда и занятости, центром профориентации и социальной адаптации молодежи;
- организация тематических вечеров по профессиям;
- показ-презентация и выступление агитбригад техникума;
- организация круглых столов по профориентации в профильных школах;
- проведение дней открытых дверей «Профессии, востребованные временем»;
- беседы ведущих преподавателей техникума с родителями и школьниками;
- организация бесед работников предприятий – социальных партнеров с родителями и школьниками, экскурсии по учебным кабинетам, классам, учебным мастерским, музеям техникума с показом рекламных фильмов о техникуме;
- работа в школах с профориентационной программой «Техникум в гостях у школы»;
- работа с родителями на родительских собраниях по профессиональной ориентации;
- посещение родителями приемных комиссий, мест проведения практик, производственных объектов социальных партнеров;
- посещение студентами техникума школ с профориентационной программой (листовки, объявления, информационный, рекламный материал);
- проведение совместных вечеров отдыха, дискотек, викторин, конкурсов;
- проведение акций «Учишься сам – приведи друга в техникум»;
- совместное участие студентов и учащихся в мероприятиях района, округа, города, в интерактивной игре «За и против», спортивных мероприятиях, встречах с интересными людьми;
- организация показов мастер-классов по профессиям и специальностям техникума;
- создание рекламных роликов и презентационных фильмов о техникуме, предприятиях;
- организация совместных благотворительных акций для жителей района, округа;
- реализация программ начальной профессиональной подготовки школьников 7–9-х классов по востребованным рабочим профессиям в рамках предпрофильного обучения на базе техникума;
- проведение мероприятий с учащимися вечерних школ, интернатов на базе районных, окружных, городских библиотек;
- организация совместной работы с органами здравоохранения, центром профессиональной ориентации и социальной адаптации молодежи по профпригодности, профотбору;
- организация безбарьерной среды обучения для лиц с ограниченными физическими возможностями;
- участие в районных, окружных, городских выставках;
- участие в «Ярмарках вакансий», а также в ме-

роприятиях «Образование и карьера», «Дни образования», «Профессиональное образование. Карьера. Успех», в выставках творческих работ студентов и учащихся;

- организация дополнительного образования для школьников (кружков по интересам по тематике профессиональной направленности техникума);
- организация рекламных кампаний с широким привлечением СМИ, кабельного телевидения, интернет-ресурсов, справочников;
- организация профориентационной работы в межшкольных учебных комбинатах по схеме: 5–6-й классы – первоначальные трудовые технологические навыки, культура труда; 7–9-й классы – выбор профессиональной образовательной траектории.

В рамках непрерывного образования создан образовательный комплекс «школа – техникум – вуз», который работает более 5 лет и обеспечивает повышение привлекательности среднего профессионального образовательного учреждения для молодежи округа; повышение образовательного уровня молодежи, поступающей в техникум; углубленное изучение отдельных дисциплин; дифференциацию содержания обучения и обеспечение гибких возможностей для построения индивидуальных образовательных программ с учетом склонностей и потребностей обучающихся и их родителей; адаптацию к учебе в профессиональном учебном заведении и будущей профессиональной деятельности; соблюдение преемственности и последовательности дидактических систем «школа – техникум – вуз».

У техникума сложились тесные партнерские отношения с Салехардским филиалом Тюменской государственной сельхозакадемии, Салехардским филиалом Тюменского нефтегазового университета, Салехардским филиалом Тюменского государственного университета.

Понимая, что важным условием повышения качества подготовки специалистов является совершенствование кадрового педагогического потенциала, в техникуме проводится целенаправленная кадровая политика, цель которой – обеспечение оптимального баланса обновления и сохранения численного и качественного состава педагогических кадров, совершенствование и развитие их потенциала в соответствии с потребностями техникума, требованиями действующего законодательства, состоянием рынка труда и местными условиями.

Литература

1. *Болотова Е.М.* Взаимодействие школы и педвуза на пути развития профильного обучения старшекласников // Наука и школа. 2000. № 3.
2. *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4.
3. *Брехов А.Ф., Щевелева Г.М.* На факультете довузовской подготовки // Профессионал. 1998. № 8–9.
4. *Брехов А.Ф., Щевелева Г.М.* Школа – вуз: обучение без перерыва // Профессионал. 1999. № 2.
5. *Лебедев О.Е.* Качество – ключевое слово современной школы. СПб.: Просвещение, 2008.
6. *Третьяков П.И.* Школа: управление качеством образования по результатам. М.: УЦ «Перспектива», 2009.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

*И.Н. Елисеева, преподаватель
Великолукского медицинского училища*

Проблема повышения качества подготовки специалистов стоит очень остро во многих средних образовательных учреждениях. Мы видим один из выходов из сложившейся ситуации в создании на занятии «антропологического пространства» (впервые термин введен *О.Ф. Больновым*). Фактором, свидетельствующим о данном феномене, является создание благоприятных условий для раскрытия потенциала студента, что послужит более качественному усвоению учебного материала. Мы часто забываем о том, что присутствующий на занятии не только впитывает знания, но проживает часть жизни, другими словами, «бытийствует».

Антропологическое пространство (АП) – это достигаемая посредством приложения усилий со сторо-

ны педагога объективная реальность события субъектов образовательного процесса в определенный промежуток времени. Данная реальность создается для планомерного и постоянного воздействия на обучаемого в целях его самораскрытия. Студент осознает, что он является творцом самого себя как квалифицированного специалиста.

Антропологическое пространство представляет собой гармонию таких элементов, как «антропологический язык», «антропологическое время», «антропологическое место», «антропологическая дисциплина» и «антропологические отношения» участников как друг к другу, так и к самим себе. В результате этой гармонии возникает «антропологическая атмосфера», влияющая

на самочувствие обучающихся и педагога и вызывающая чувство защищенности. Студент, испытывающий данное чувство, открывается для взаимодействия. Ему становится легче усваивать преподносимый материал. Доверие к окружающим, которое он испытывает в этот момент, позволяет ему не бояться своих ошибок и избежать страха оказаться осмеянным после их совершения. Подобные обстоятельства могут быть использованы на практических занятиях в средних медицинских образовательных учреждениях для закрепления приобретенных навыков. Таким образом, созданная ситуация способствует продвижению к профессиональному становлению.

Позицию, которую занимает педагог, созидающий АП, — не рядом, а вместе, следует понимать таким образом: наставник идет не с предметом к студентам, а со студентами к предмету. В этом и будет заключаться идея со-бытия обучающихся и преподавателя на занятии. Придерживаясь данного правила, педагог ставит во главу угла студента как человека со своими мыслями и переживаниями, перестает рассматривать воспитанника в качестве робота, которому необходимо заложить определенные программы по выполнению тех или иных медицинских манипуляций. При подобном подходе руководитель учитывает разный уровень понимания, усвоения материала, работоспособности будущих специалистов.

«Антропологическое время» характеризуется четким соблюдением рамок урока (начало и конец). Кроме того, педагог обладает чувством времени (разумное его распределение, которое может спонтанно регулироваться в зависимости от сложившейся ситуации).

Большого внимания требует «антропологическое место», так как при проведении занятия важна любая деталь. Некачественный инструментарий или его отсутствие — «мелочи», которые могут вывести преподавателя из эмоционального равновесия, заставить его нервничать, раздражаться, что непременно окажет влияние на общий фон, настрой на работу. Плохо, если педагог относится к подобным недостаткам равнодушно, так как это заставляет обучающихся проявлять такое же отношение к месту учебы или практики. Студенту необходимо чувствовать проявления человеколюбия со стороны преподавателя во всем, даже в наличии хорошего освещения, что является заботой о здоровье. Возможны неполадки во время учебного процесса, но в этом случае от преподавателя потребуются все его мастерство, чтобы неисправность смогла оказать минимальное влияние на «антропологическую атмосферу» и не разрушила АП. Такие же усилия педагогу необходимо приложить и в случае неожиданно поменявшегося места проведения занятия.

О наличии «антропологического языка» свидетельствует то, что преподаватель выработал свой собственный жанр; владеет понятиями темы урока, не путается в них; соблюдает речевой жанр приветствия, прощания, правила речевого этикета; знает обучающихся и обращается к ним по именам; владеет метаязыком (умелое использование жестов, пластики, мимики и т.д.). Педагог максимально свободен в выборе персоны, но не свободен в тональности преподнесения материала — необ-

ходимо, чтобы тональность высочайшего уважения звучала всегда, когда речь идет о Человеке [6, с. 201].

«Антропологическая дисциплина» зависит от поставленной цели, от условий выполняемой работы (может присутствовать полное многозначное молчание, а может царить конструктивный гул). Но отличительной чертой является то, что все участники объединены одним делом, никто не теряется в массе, у каждого есть своя миссия, выполнив которую, он вносит вклад в решение общей задачи.

«Антропологические отношения» отражают внутреннее духовное единство людей, характеризующееся взаимным приятием, взаимопониманием, внутренней расположенностью каждого друг к другу [4, с. 157–158]. Кроме того, речь идет и о внимании к себе, поэтому бездуховен тот, кто не смотрит внутрь себя, кто не видит в себе недостаток; у такого человека нет стимулов к самопознанию, исправлению себя и самосовершенствованию [5, с. 63].

Результатом гармонии пяти представленных характеристик АП является доброжелательная, располагающая к самовыражению и самореализации «антропологическая атмосфера», в которой присутствуют и сострадание, и сорадование удачам студентов. Содержание нашего поведения становится фактором психологического состояния окружающих и общей этической атмосферы в обществе [6, с. 203]. Благоприятная атмосфера в наибольшей степени способствует позитивному развитию личности, неблагоприятная тормозит, препятствует восхождению личности на высокий уровень личной и профессиональной культуры.

Если между субъектами устанавливаются отношения, отличительной чертой которых является доверие в широком смысле слова, они ощущают себя в полной безопасности, это свидетельствует о полноценно созданном педагогом антропологическом пространстве. Основным же показателем достигнутого является состояние, когда участник АП после окончания «антропологического времени» может с уверенностью сказать или ощутить, что он духовно и нравственно обогатился и вырос как специалист, пусть даже только в своих собственных глазах.

Литература

1. *Больнов О.Ф.* Новая укрытость. Проблема преодоления экзистенциализма. Введение // *Философская мысль.* 2001. № 2. С. 137–145.
2. *Больнов О.Ф.* Философия экзистенциализма: Философия существования / под ред. А.С. Колесникова, В.П. Сальникова. СПб.: Лань, 1999.
3. *Вологжанина В.В.* Педагогические основы режиссуры урока: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2004.
4. *Лузина Л.М.* Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000.
5. *Петракова Т.И.* Святоотеческое учение и проблемы современной педагогики // *Педагогика.* 2007. № 2. С. 59–68.
6. *Щуркова Н.Е.* Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005.

ВЛИЯНИЕ ЭСТРАДНОГО ВОЛНЕНИЯ НА КАЧЕСТВО ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ

*Т. М. Земцова
(Московский государственный педагогический
университет)*

Проблема эстрадного волнения актуальна для представителей всех исполнительских специальностей. Она является одной из ключевых в музыкальной педагогике и психологии. Ведь воспитание артистических способностей, в том числе эмоционально-регулятивных способностей владеть собой в момент выступления и побеждать эстрадное волнение – одна из задач в формировании пригодности к исполнительской деятельности. «Формировать исполнителя, – подчеркивает *Г. П. Прокофьев*, – это значит формировать умения и личностные качества, необходимые для человека, деятельность которого предполагает неоднократные ответственные выступления на эстраде» [5, с. 445].

Публичные выступления – необходимейшая часть воспитания исполнителя. Результаты эстрадных выступлений оказывают огромное влияние на психику ученика и в большой мере влияют на его дальнейшее продвижение и учебу. Практика музыкального исполнительства свидетельствует о том, что многие прекрасные музыканты вынуждены были отказываться от публичных выступлений из-за отсутствия способностей управлять своими сценическими эмоциями.

Уже в период обучения в музыкальной школе ученику надо объяснять важность исполнительской деятельности. Необходимо прививать чувство ответственности за качество исполнения на эстраде и вместе с тем любовь к игре на публике. Учащийся с детских лет должен привыкать к тому, что выступление – это серьезное дело, за которое он несет ответственность перед слушателем, перед автором произведения, перед своим педагогом и самим собой. Но вместе с тем выступление – это праздник, лучшие минуты его жизни, когда он может получить огромное художественное и эмоционально-эстетическое удовлетворение [2].

Как мы уже говорили, не только музыканты-исполнители перед выходом к публике испытывают тревогу, а подчас и настоящую панику, эстрадное волнение свойственно любой специальности, связанной с общением с аудиторией. Известно, например, что *Лоуренс Оливье* даже в расцвете своей славы страдал от почти непреодолимого страха сцены: играя «Отелло», он настолько боялся своих монологов, что обычно просил другого актера стоять за кулисами у самой сцены, чтобы «не чувствовать себя таким одиноким», а *Ричард Бартон* дрожал и потел перед выходом на сцену, боясь, что «потеряет способность действовать» [1].

Страх сцены в той или иной степени испытывают почти половина артистов-исполнителей, а иногда страх достигает такой силы, что под угрозой оказывается их карьера. Такие же проблемы мучают многих докладчиков, начиная от школьного ответа перед классом и заканчивая защитой диссертации. Как правило, человек при этом чувствует, что вот-вот окажется под пристальным наблюдением публики и почти

наверняка потерпит неудачу; вдобавок он осознает последствия выброса адреналина, сопровождающего чувство страха, в том числе дрожь, учащение дыхания, потение ладоней, сухость во рту, заикание и неспособность ясно мыслить.

Попытаемся понять, при каких обстоятельствах возникает исполнительская тревога и что можно предпринять для ее преодоления.

Эстрадное волнение является разновидностью эмоционального состояния. По мнению многих авторов, все внешние воздействия на человека, вызывающие комплекс негативных эмоций, понижающих оперативные возможности индивида, могут быть объединены под термином «стресс», хотя в литературе содержатся факты и о повышении качества работы в стрессовых условиях. Стресс – тяжелое психофизическое состояние, возникающее у человека при нервных или физических перегрузках и характеризующееся серьезными нарушениями его психики, поведения, а также работы организма [4, с. 617].

Прежде всего необходимо отметить, что тревога, волнение не всегда наносят ущерб качеству исполнения. Определенная степень эмоционального возбуждения обычно благотворно влияет на выступление; это относится даже к такому уровню тревоги, который самому исполнителю кажется дискомфортным и нежелательным. Исследования, проводившиеся с профессиональными музыкантами в условиях, рассчитанных на создание высокого уровня эмоционального возбуждения, показали, что качество их выступлений (оцененное «вслепую» другими музыкантами-экспертами) превышает качество исполнения в расслабленном состоянии [7]. Очевидно, состояние легкой взволнованности перед выступлением идет только на пользу – во всяком случае для профессиональных музыкантов. Это одна из причин, по которым коммерческую запись их выступлений часто проводят в присутствии живой публики. Авторы радио- и телепередач также знают, что в ситуации «прямого эфира» возникает благоприятная атмосфера «собранности», которую невозможно создать без специальных ухищрений в предварительной записи.

Психологам давно уже известен принцип, называемый «законом Йеркса-Додсона», согласно которому мотивация повышает качество выступления до тех пор, пока чересчур высокий уровень возбуждения не начнет оказывать отрицательное влияние. Далее закон утверждает, что отрицательные эффекты активации проявляются быстрее, когда исполнителю предлагают более сложное задание или задание, к которому исполнитель недостаточно подготовлен [3, с. 313].

Очевидно, что чем важнее для успешного выполнения задачи ясность мыслей, тем вероятнее, что тревога помешает достижению оптимального результата. По-

видимому, для понимания обстоятельств, при которых уровень активации может превысить максимально приемлемый, следует учитывать три основные группы факторов.

1. Характерологическая тревожность исполнителя, т.е. конституциональная или приобретенная склонность испытывать тревогу в ситуациях социальной напряженности. Высокий уровень характерологической тревожности может объясняться либо повышенной реактивностью симпатической нервной системы, либо низкой самооценкой, либо комбинацией обоих этих факторов в той или иной пропорции. Какова бы ни была причина, некоторые люди заметно более чувствительны к негативной оценке и испытывают больший страх перед провалом. *А. Сментой* и *Х. Фидлер* показали, что исполнительская тревога связана с общим невротизмом, а более конкретно — с социальными фобиями. Таким образом, склонность к страху сцены имеет много общего со страхом перед публичным унижением [6].
2. Достигнутая степень мастерства. Если задача исполнителя проста или если артист настолько хорошо подготовлен, что выступление не связано для него ни с какими реальными трудностями, то срыв из-за высокого уровня активации менее вероятен, чем в случае со сложной задачей или плохой подготовкой к ее выполнению. Было продемонстрировано в самых разных ситуациях, что качество выполнения простой, хорошо знакомой задачи повышается в условиях стресса и волнения, тогда как сложные и неосвоенные задания в условиях эмоционального стресса выполняются менее эффективно.
3. Степень ситуационного стресса. Превышение оптимального уровня активации быстрее достигается в ситуациях, где велика социальная напряженность или давление среды (например, на прослушиваниях, конкурсах или на важных выступлениях перед публикой).

Вероятность того, что тревога нанесет ущерб качеству исполнения, зависит от взаимодействия всех трех групп факторов.

Отметим следующее: люди с высокой степенью тревожности лучше всего выполняют задачу, когда работа несложная, а внешняя ситуация не напряженная, а исполнители с низким уровнем характерологической тревожности действуют лучше, когда работа требует определенных усилий, а внешняя среда создает повышенное возбуждение. Из этого, в частности, следует, что исполнителям, особенно склонным к тревоге, желательно брать на себя легкие задачи или выбирать хорошо знакомый вид работы — по крайней мере, если им предстоит прослушивание или важное публичное выступление. Если исполнитель, как это часто случается, не имеет возможности выбрать для себя работу самостоятельно, то усердные репетиции помогут превратить трудную задачу в относительно простую.

Также известно, что одаренные ученики обычно играют публично лучше, чем в классе. Дыхание аудитории их окрыляет и вызывает прилив творческих сил. Однако в большинстве случаев волнение сказывается все же отрицательно. У всех обучающихся оно проявляется по-разному. Некоторые играют на эстраде более сухо, скованно и формально. Другие, наоборот, впадают в преувеличенно «развязный» тон, их игра приобретает нарочитый, искусственно приподнятый характер. Волнение часто неблагоприятно отражается на технической стороне исполнения, а иногда приводит к запинкам, остановкам и пропускам целых эпизодов. Все эти последствия эстрадного волнения постоянно встречаются в ученическом исполнении. С ними надо вести систематическую и упорную борьбу, чутко улавливая индивидуальность каждого ученика, внимательно и вдумчиво анализируя причины каждой постигнутой им неудачи.

Первый вопрос, над которым должен задуматься склонный к тревоге исполнитель, состоит в том, имеет ли его страх сцены какую-либо рациональную основу. Возможно, он недостаточно подготовился к выступлению и вполне оправданно боится ошибок и провалов в памяти. Иногда бывает и так, что начинающему артисту просто не хватает опыта, мастерства или таланта, чтобы справиться с данной работой. Страх сцены может также возникнуть из-за того, что исполнитель на каком-то уровне осознания понимает свою неадекватность избранной задаче, понимает, что она ему «не по зубам». Но известно и множество случаев, когда талант и мастерство артиста несомненны, а тревога все равно возникает. В ситуациях, когда существует настоятельная необходимость выступить хорошо, некоторые артисты буквально выходят из строя из-за таких висцеральных симптомов, как тремор, потение, учащенное сердцебиение, тяжесть в желудке, сухость в горле, а иногда даже рвота и недержание мочи. В этих случаях, если тревога оказывается чрезмерно сильной и разрушительной, артисту может понадобиться терапевтическая помощь.

Соматическая тревога связана с физиологическим возбуждением (например, с учащением пульса), которое обычно наблюдается при подготовке к интенсивным энергозатратам; психическая тревога соотносится с волнением по поводу успешности предстоящего выступления и со страхом перед социальными последствиями неудачи. Вполне очевидно, по каким причинам именно психическая тревога с большей вероятностью приводит к нарушению концентрации внимания и к расстройству памяти. Как правило, она порождает «порочный круг», в результате которого страх перед провалом превращается в самосбывающееся пророчество, а каждая ошибка увеличивает тревогу и смятение. Психическая тревога может в равной степени возникнуть либо на основе индивидуальной предрасположенности (характерологической тревожности), через осознание сложности работы или своей неподготовленности к ней (высокая степень трудности задачи), либо в результате озабоченности последствиями провала (ситуационный стресс). Основная идея, на которую следует еще раз обратить внимание, заключа-

ется в том, что существуют различные типы тревоги и активации. Те разновидности активации, которые связаны с волнениями по поводу возможного провала, с большей вероятностью нанесут ущерб выступлению артиста, чем кофеин или физические нагрузки, стимулирующие физиологическое перевозбуждение.

Отметим, как всякое психическое состояние, состояние беспокойства, тревоги, волнения сложно и только условно, по преобладающему компоненту может быть охарактеризовано как эмоциональное. Необходимо учитывать особенности ситуации, вызывающей такое состояние, а также внешних и внутренних проявлений волнения, существенным образом влияющих на поведение человека. У одних исполнителей состояние тревоги, являясь ситуативным, обусловлено недостаточным уровнем подготовки, у других оно связано с тревожностью как свойством личности, у третьих вызвано неблагоприятным физическим состоянием.

Подводя итог сказанному, можно сделать выводы: профессиональные достижения музыканта оказываются обусловленными не только его природными способностями и наличием хороших педагогов, но и в значительной мере наличием у него сильной воли, под которой чаще всего понимают способность человека к преодолению препятствий как внешнего, так и внутреннего плана на пути движения к цели. Настойчивость и упорство, самостоятельность и инициатив-

ность, выдержка и самообладание, смелость и решительность — эти черты волевого поведения по-разному претворяются в деятельности музыканта в зависимости от той специализации, которую он для себя выбрал. Умение затормозить нежелательные импульсы и усилить те, которые представляются желательными, составляет суть волевого поведения. Обладание этим умением связано с работой воображения и способностью представлять последствия своих действий в отдаленной жизненной перспективе.

Литература

1. *Аарон С.* Страх сцены: его роль в выступлении. Чикаго: Изд-во Чикаг. ун-та, 2006.
2. *Алексеев А.Д.* Методика обучения игре на фортепиано. М.: Музыка, 1978.
3. *Вильсон Г.* Психология артистической деятельности. М.: Когито-центр, 2001.
4. *Немов Р.С.* Психология. М.: Юрайт, 2009.
5. *Прокофьев Г.П.* Формирование музыканта-исполнителя. М., 1956.
6. *Степной А., Фидлер Н.* Стадия страха у музыкантов-инструменталистов // Британский журнал психологии. 2007. № 78.
7. *Хамман Д.Л.* Чувство страха во время вокальных и инструментальных выступлений. Нью-Йорк, 2002.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ МАСТЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

С.В. Жарый
(РГППУ, г. Екатеринбург)

Мастер профессионального обучения в учебном заведении начального профессионального образования — это прежде всего личность, которая, наряду с имеющимся у нее профессиональным и социальным опытом, обладает определенными личностными и профессионально значимыми качествами [3].

Мастер профессионального обучения осуществляет профессионально-педагогическую деятельность, которая направлена на подготовку учащихся профессиональных училищ и лицеев по рабочей профессии, на развитие профессиональной культуры, на достижение высокого уровня профессиональной компетентности будущих рабочих в процессе производственного (практического) обучения [6].

Содержание подготовки мастера профессионального обучения в условиях компетентного подхода зависит от преобразований, происходящих в процессе подготовки рабочих в образовательных учреждениях системы начального профессионального образования — профессиональных училищах, лицеях — в соответствии с инновационными изменениями в современной российской экономике. Рабочий будет востре-

бован на рынке труда только в том случае, если кроме профессиональной компетентности он будет социально активным, социально адаптивным, уметь самостоятельно приобретать новые знания, ориентироваться в мире информационных технологий, а также обладать личной и профессиональной культурой. В формировании этих и других качеств конкурентоспособного рабочего ведущую роль играет мастер профессионального обучения.

Подготовка мастера профессионального обучения осуществляется в системе среднего профессионального образования [4].

Среднее профессиональное образование является одним из уровней профессионального образования, занимающих промежуточное положение между начальным и высшим профессиональным образованием. Это позволяет осуществлять подготовку специалистов, способных выполнять широкий спектр функций практико-ориентированного характера, а также осуществлять интеллектуальную деятельность, требующую самостоятельного принятия решений по вопросам, возникающим в профессиональной деятельности [5].

Происходящий в обществе процесс информатизации затрагивает все сферы и уровни жизни и требует подготовки нового специалиста, владеющего технологией информационного поиска для решения профессиональных задач, т.е. соответствующим уровнем информационной компетенции. Это относится и к подготовке мастера профессионального обучения, от которой зависит качество подготовки современного рабочего в профессиональном училище.

Анализ профессионально-педагогической деятельности мастера профессионального обучения позволил выделить основные ее составляющие: организация учебно-производственного процесса; организация внеурочной деятельности обучающихся; разработка учебно-методического обеспечения учебного процесса; выполнение работ по профессии рабочего; участие в организации производственной деятельности. Для успешного выполнения указанных видов профессионально-педагогической деятельности мастера профессионального обучения необходимо в процессе его подготовки формировать определенные компетенции, которые затем в результате практической деятельности и накопления профессионального опыта будут совершенствоваться и достигать соответствующего уровня. Одной из таких компетенций является информационная.

Эта компетенция специалиста формируется в повседневной жизни под влиянием средств массовых коммуникаций, при общении в различных социальных группах, путем усвоения бытовых знаний и умений, в процессе осуществления профессиональной деятельности. Но если нет четкого представления о содержании информационной компетенции специалиста, то названные системы действуют хаотично. Определение специфики информационной компетенции мастера профессионального обучения позволит спроектировать содержание, направленное на формирование данной компетенции.

Некоторые стороны информационной компетенции уже в достаточной мере ясны. Так, определены основные требования к мастеру профессионального обучения, к рабочим, к процессу подготовки рабочих. Это дает возможность говорить об особенностях информационной компетенции мастера профессионального обучения. Наиболее существенным при обосновании требований к данной компетенции является полнота отражения информации, характеризующей деятельность в той или иной области (отрасли). Однако только перечнем известных специалисту вопросов нельзя полностью охарактеризовать уровень его информационной компетенции.

Мы рассматриваем информационную компетенцию мастера профессионального обучения как совокупность определенных знаний, умений в области информационных технологий, способствующих повышению качества осуществления определенных видов (организация учебно-производственного процесса; организация внеурочной деятельности обучающихся; разработка учебно-методического обеспечения учебного процесса; выполнение работ по профессии

рабочего; участие в организации производственной деятельности) профессионально-педагогической деятельности, направленной на повышение качества подготовки будущих рабочих в образовательных учреждениях системы начального профессионального образования.

К ним относятся знания:

- правил редактирования, оформления, сохранения, передачи и поиска информационных объектов различного типа с помощью современных программных средств информационных и коммуникативных технологий;
- программного обеспечения, применяемого в профессионально-педагогической деятельности мастера профессионального обучения, функций и возможностей использования информационных и телекоммуникационных технологий в профессиональной деятельности;
- современных автоматизированных средств обучения и тренажерных комплексов, применяемых в профессиональном образовании.

К умениям относятся такие, как:

- создание, редактирование, оформление, сохранение, передача и поиск информационных объектов различного типа с помощью современных программных средств информационных технологий для обеспечения образовательного процесса подготовки рабочих;
- использование сервисов и информационных ресурсов сети Интернет для поиска информации, необходимой для решения профессионально-педагогических задач;
- использование средств информационных технологий в профессионально-образовательной сфере;
- применение различных видов технических средств на занятиях производственного обучения.

Для проектирования содержания, направленного на формирование информационной компетенции мастера, необходимо учитывать профиль его подготовки, чтобы основные задачи подготовки мастера профессионального обучения определялись тенденциями развития конкретного вида экономической деятельности, которому соответствует данный профиль подготовки.

В современных условиях большое значение приобретает и формирование личностных качеств специалиста, таких, как ответственность, самостоятельность, творчество, духовность, одухотворенность, эстетическое, эстетическое отношение к окружающему.

Таким образом, проектирование содержания, формирующего информационную компетенцию мастера профессионального обучения, должно основываться на интеграции профессиональных знаний и умений с духовным развитием личности, с овладением нравственными началами профессии, что способствует установлению необходимого равновесия в отношениях человека с обществом.

Важную роль при формировании информационной компетенции у студентов колледжа – будущих мастеров профессионального обучения играет самостоятельная, научно-исследовательская работа, научно-техническое творчество, которые в комплексе позволят студентам получить интегративные профессиональные знания и умения, навыки для дальнейшей творческой профессионально-педагогической деятельности и, кроме того, повысить свой уровень информационной компетенции, являющейся неотъемлемой составляющей профессионализма.

Литература

1. *Батышев С.Я.* Подготовка рабочих-профессионалов. М.: Высш. шк., 1995.
2. *Жуков Г.Н.* Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003.
3. *Кругликов Г.И.* Настольная книга мастера профессионального обучения: учеб. пособие для студентов средн. проф. образования. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2006.
4. Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. М., 1999.
5. *Романцев Г.М., Хаматнуров Ф.Т.* Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.
6. *Скакун В.А.* Введение в профессию мастера производственного обучения: метод. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1998.
7. *Чанаев Н.К.* Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Екатеринбург, 1992.

ПЕВЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

*Е.М. Фролова, ст. преподаватель
Московского городского педагогического университета*

Культура – наследие предшествующих поколений. Это совокупность материальных и духовных ценностей, создаваемых человечеством, составляющих его духовно-общественное бытие. Культура отражает духовную и материальную жизнь как отдельного человека, так и всего общества. Слово «культура» имеет очень древнее происхождение и морфологически происходит от «культ» (лат.) – поклонение, почитание, хвала и «ур» (лат.) – свет. Многие философы определяют сущность культуры через творческую способность человека, ибо человеческая деятельность необходимо соединяет начала творческое и репродуктивное, креативное и традиционалистское. Способность деятельности во всех ее проявлениях проистекает из неких присущих человеку качеств, а культура делает реальным то, что находится у человека в потенциальном состоянии.

Приведем характерные определения понятия «культура»:

- «...под культурой мы понимаем мир воплотившихся ценностей, преобразованную сообразно им природу человека и его среду – мир его материальной и духовной деятельности, социальных институтов и духовных достижений. Культура есть продукт труда в самом высоком и широком смысле этого слова – продукт творческой, преобразующей и самоопределяющей деятельности» [4];
- «культура представляет собой единство, целостность, в которой развитие одной стороны, одной сферы теснейшим образом связано с развитием другой» [2];
- «культура есть изменяющаяся, развивающаяся социальная природа человека. Человечество преобразует естественные условия своего обитания, создавая тем самым «вторую природу», которую можно определить как социоприродную реальность» [3].

Несложно заметить, что разброс взглядов на сущность культуры весьма широк.

Рассматривая певческую культуру как часть духовной культуры, можно увидеть, какое облагораживающее воздействие оказывает пение на исполнителей и слушателей. Еще в пору становления отечественной системы музыкального воспитания указывалось как на этот фактор, так и на необходимость приобщения учащихся к вековым традициям национальной певческой культуры. В трудах *Б.В. Асафьева, Н.М. Ковина, А.А. Шеншина, Н.Я. Брюсовой* хоровому пению в школе придается исключительно важное значение. И в дальнейшем всеми выдающимися деятелями хоровой культуры, такими, как *Д.Д. Локшин, В.Г. Соколов, А.В. Свешников* и другими, отмечается благотворное влияние пения на духовное развитие личности.

Концепция *Д.Б. Кабалевского* ознаменовала собой реальную возможность воплощения в широкой педагогической практике преподавание музыки как живого образного искусства.

Исходя из цели музыкального образования, Кабалевский расширяет содержание и задачи уроков музыки в школе и провозглашает принципиальное соответствие методов познания самому предмету познания — музыке. Идеи *Д.Б. Кабалевского* нашли свое продолжение в исследованиях *Л.В. Горюновой*, где культура пения представляет собой в большей степени духовные накопления личности, выражаемые певческим голосом. Именно такой подход, воплощающий в полной мере педагогику искусства и ориентированный прежде всего на духовное начало каждого учащегося, способен разрешить имеющиеся проблемы воспитания певческой культуры.

Философско-эстетический уровень рассмотрения исследуемой проблемы (*Г. Гегель, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, К.М. Кантор, Т.В. Холостова* и др.) дал возможность обосновать философское понимание певческой культуры сообразно законам развития природы, общества, человека. В частности, представить воспитание певческой культуры системно, в единстве целей и задач как генетически и исторически обусловленный процесс постижения общечеловеческой данности, заключенной в пении как таковом.

Представить певческую культуру позволила культурология и выдающиеся ее представители — *А.И. Арнольд, В.С. Библер, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, Э.С. Маркарян, В.М. Межуев, К.А. Свасьян* и др. Данная наука рассматривает пение как проявление духовной сущности человека в познании мира, где «человеческий голос воспринимается как звучание самой души, как звук, который по природе дан внутреннему началу для его выражения!» [1].

С научных позиций музыковедения (*Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор, В.А. Цуккерман* и др.) в исследовании реализована возможность рассмотрения певческого голоса как проявления человеческой сущности в искусстве, так как «голос — это человек. Человек во всей полноте — физический, духовный, интеллектуальный, эмоциональный, общественный...» (*Е.В. Назайкинский*). Такое понимание стало возможным и благодаря теоретическому наследию ученых, деятельность которых связана с проблемами художественной педагогики (*Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов, Е.А. Бодина, Л.В. Горюнова, Л.В. Школяр, А.А. Мелик-Пашаев* и др.). В их трудах методологически обоснована педагогика искусства, разработаны принципы художественной дидактики, и сам процесс преподавания музыкального искусства в школе представлен как художественно-педагогический.

Особое место в исследовании певческой культуры занимает психолого-педагогический аспект рассматриваемой проблемы (*Л.Г. Выготский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин* и др.), где в русле ведущих современных подходов к образованию — теория деятель-

ности и теория развивающего обучения — главным выступает процесс становления человеческой личности.

Сольному пению как отдельному виду музыкального исполнительства посвящен целый ряд научно-теоретических и практических исследований *Д. Аспелунда, В.А. Багадурова, В.В. Васиной-Гроссман, Л.Б. Дмитриева, А.Г. Менабени, В.И. Мордвинова, В.П. Морозова, И.К. Назаренко, В.В. Тимохина, С.А. Юдина, Л.К. Ярославцевой* и других, в которых раскрываются проблемы, связанные с историей вокальной педагогики, методикой обучения сольному пению, вокальной речью, вокальным слухом и голосом, а также формированием голоса певца. Основные положения и рекомендации, изложенные в работах указанных авторов, используются в учебном процессе в классе сольного пения.

Учебная дисциплина «Сольное пение» представляет широкие возможности для приобретения студентами певческих умений и навыков именно на программных произведениях как основе подготовки учителя музыки. Такие произведения, как правило, уже имеют в своей основе заданный образ, хотя он и отличается от образа зрительного.

Живопись, графика, скульптура, а в наше время и художественная фотография именуется обычно «изобразительными искусствами», поскольку образ выступает в них в форме прямого изображения видимого мира, сколь бы условно оно в тех или иных случаях не было. Однако и здесь изображение становится художественным лишь при условии, что автор вложил в него свои мысли и чувства, свое отношение к миру. Художественный образ является «выразительным представлением», потому что даже этюд с натуры не копия изображаемого ландшафта, человека, вещи, а воплощенная переработка множества наблюдений. Не менее важно развитие образного мышления и для педагогов-музыкантов.

Важнейшей проблемой в системе образования является развитие мыслительной деятельности студентов. Доказано, что наряду с элементами чисто педагогического творчества (прогнозирование, оценка и т.д.) деятельность учителя музыки насыщена различными формами музыкального творчества (восприятие, исполнение).

Основные операции художественного мышления — анализ через синтез → ассоциации → ощущения — позволяют через множество мелодических, гармонических, тембровых и ритмических связей и отношений воспринять и осмыслить функциональность каждого созвучия и каждого звука, их фонизм (красочность). Анализ можно назвать основным механизмом мышления. Кроме того, в силу последствия звучания и постоянного влияния слухового опыта на актуальное восприятие образотворчество и художественное мышление также можно назвать основными операциями мыслительной музыкальной деятельности.

Художественное мышление испытывает множество стимулов, влияющих на мыслительный процесс: в него «вливаются» различные ассоциации — культурные, литературные, житейские; воспоминания о других музыкальных отрывках, синестезических образах,

например наглядных. Это приводит к обобщению и своеобразному наполнению музыкальных образов, к цепной реакции музыкального мышления, развертывающегося до творческого уровня. Субъективное переживание мыслительной слуховой деятельности создает еще большую предметность музыкального образа и процесса мышления. Возникновение же различных ассоциаций и образование все новых связей дает свежие стимулы для интуитивных процессов, творческого озарения.

Таким образом, активизация художественного мышления может осуществляться в учебно-познавательной деятельности, что обеспечивает продвижение студентов к творческой активности. В развитии художественного мышления как главного инструмента музыкально-познавательной деятельности играет роль подготовка педагога-музыканта, способного обеспечить восприятие и изучение музыкальных явлений в совокупности художественно-содержательных и лексико-грамматических аспектов, позволяющих понять и оценить выразительные возможности музыки, сформировать целостные представления о певческой музыкальной культуре. Ведь очень важно, чтобы в дальнейшем молодые педагоги могли дать своим ученикам полное представление о выразительных возможностях музыки, раскрыть содержание произведения, используя художественное мышление, помочь им ощутить связь с чувственными образами, живописными картинами, литературными сочинениями и тем самым вызвать яркие впечатления от встречи с художественными произведениями.

Высший уровень мышления характеризуется готовностью и умением самостоятельно применять знания в решении практических задач, анализировать и выносить самостоятельные оценочные суждения. Так, анализ программных произведений, рекомендован-

ных к изучению в классе сольного пения, показывает, что в работе более всего используются произведения *А. Алябьева, П. Булахова, Л. Бетховена, А. Варламова, А. Гурилева, М. Глинки, Э. Грига, А. Даргомыжского, В. Моцарта, Ф. Мендельсона, Н. Римского-Корсакова, П. Чайковского, Ф. Шуберта, Р. Шумана* и ряда других выдающихся композиторов, чье творчество отличается мелодичностью и красочностью образов. Эти произведения являются не только учебным материалом для овладения певческими навыками, развития голосов студентов, формирования их певческой культуры, но и представляют собой практическую и художественную ценность, формируют художественное мышление.

В таком ракурсе содержанием музыкально-педагогической деятельности является осмысленный и переработанный социально-культурный опыт, который предполагает усвоение педагогом необходимого комплекса методологических и специальных идей, а также умение трансформировать их применительно к специфике своей профессии. Усвоение столь богатого и разностороннего опыта невозможно без активного участия художественного мышления. Более того, постоянное увеличение и обновление объема осваиваемых знаний и тенденция к интеграции в различных областях науки требуют учета и включения факторов, активизирующих мышление студентов.

Литература

1. *Гегель Г.* Эстетика: в 4 т. М., 1971. Т. 3.
2. *Лихачев Д.С.* Культура как ценностная среда // *Новый мир.* 1994. № 8. С. 8.
3. *Ойзерман Т.И.* Проблема культуры в философии марксизма // *Вопросы философии.* 1983. № 7. С. 17.
4. *Чавчавадзе Н.З.* Человек – культура – ценности // *Вопросы философии.* 1987. № 6. С. 66.

МЕДИАПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

А.В. Поляков
(*Российская международная академия туризма*)

Медиа технологии сегодня играют исключительно важную роль в обеспечении взаимодействия между людьми, а также в системах подготовки и распространения массовой информации. Система медиатехнологий, используемых в туризме, состоит из системы проведения телеконференций, медиапрезентаций, видеосистем, медиатехнологичных систем управления и т.д. Более того, использование каждым сегментом туризма системы медиатехнологий имеет значение для всех остальных его частей.

Мы имеем дело с интегрированной системой медиатехнологий, которая распространяется в туризме; в туристской индустрии функционирует система взаимосвязанных компьютерных и коммуникационных

технологий. Все это позволяет рассматривать туризм как высокоинтегрированную услугу, что делает его еще более восприимчивым к применению медиатехнологий в организации и управлении.

Однако в настоящее время уровень подготовки выпускников профильных вузов не всегда способен удовлетворить требования, предъявляемые турфирмами, которые нуждаются в многогранных и всесторонне развитых специалистах. Основная программа подготовки специалистов туристской сферы не предусматривает всестороннего обучения будущих менеджеров разработке и проведению профессиональных медиапрезентаций для продвижения турпродукта. Кроме того, ввиду перспективы перехода системы образования РФ на

двухуровневую встает вопрос о тщательной проработке программ профессионального образования в целях удовлетворения потребностей рынка туристских услуг.

Это связано с тем, что в настоящее время при подготовке специалистов в туризме недостаточно внимания уделено вопросам разработки презентационных программ. Необходимость более тщательного изучения медиатехнологий обусловлена потребностью турфирм в специалистах, способных предоставлять конкурентоспособный турпродукт. Исходя из этого, необходимо разработать содержание, структуру, методы и формы подготовки специалистов туристской сферы к проведению профессиональных медиапрезентаций.

При использовании медиатехнологий специалист должен обладать навыками эффективного решения широкого круга психологических вопросов, оптимальное решение которых позволит наладить контакт с целевой аудиторией и добиться желаемых результатов. Важно отметить, что продуктивное влияние на целевую аудиторию возможно оказать лишь при условии разработки информационных материалов с учетом психологических особенностей восприятия. Кроме того, организовывать и проводить само выступление перед публикой также следует исходя из психологических особенностей восприятия.

Важным методом продвижения в индустрии туризма является медиапрезентация, которая определяется как действие, нацеленное на заявление субъекта турбизнеса о себе или на завоевание им популярности. Медиапрезентации год от года становятся все более востребованной и эффективной формой рекламы, постепенно тесня традиционные способы продвижения товаров и услуг. Стремительное развитие и масштабность применения в сфере бизнеса мультимедийных презентаций объясняется в первую очередь многочисленными преимуществами использования мультимедиа в качестве маркетингового инструмента.

Презентации часто используют туристские компании для представления своих программ или продуктов турагентствам. Иногда эти мероприятия проводятся в виде формальных бесед старших менеджеров по продажам с соответствующим персоналом турагентств о новых программах и продуктах. Такие встречи полезны для компании не только как средство продвижения своего продукта, но и для получения информации о рынке из первых рук. Формальные беседы во время медиапрезентаций сопровождаются, как правило, демонстрацией видеоматериалов.

Презентация — это представление обществу чего-то нового с определенными целями. Смысл и значение презентации — передача информации презентатором в форме убеждения определенному кругу присутствующих с конкретными целями. Свободный доступ к любой информации в повседневной жизни затронул и способ проведения презентаций, в ходе которых должны использоваться расширенные возможности мультимедиа, чтобы постоянно поддерживать интерес публики.

Такие технологии, как PowerPoint, Keynote и Ontra, которые стали привычными средствами общения в нашей жизни, упрощают для пользователей представле-

ние различной информации. Лучшие презентации являются профессиональными, включают в себя видео-, аудиофайлы и первоклассную графику, что помогает усиливать воздействие основных сообщений на аудиторию.

В условиях насыщенного рынка, привередливого потребителя и глобальной конкуренции все чаще приходится задумываться не только об акциях продвижения, стимулирования сбыта, но и о позиционировании, а вернее, о концепции визуальной подачи товара, продукта, услуги или самой компании. Наиболее полноценно, выгодно и открыто преподнести продвигаемый продукт, услугу или фирму позволяют презентации.

На сегодняшний день различные виды презентаций — один из самых комфортных и эффективных способов ознакомления целевой аудитории с продвигаемым товаром или услугой. Презентация — это также удобный способ демонстрации достижений или возможностей компании, описания методов производства или свойств выпускаемой продукции (товара), информирования о тенденциях или планах развития фирмы, а также привлечения инвестиций. С помощью презентации можно легко реализовать коммуникативную задачу обучения сотрудников, слушателей семинара или лекции, повышения лояльности клиентов и бизнес-партнеров.

Несмотря на универсальность мультимедийных презентаций и практически неограниченные возможности их использования, оптимальным и эффективным вариантом является разработка особых видов презентаций, предназначенных для конкретной целевой аудитории. При этом главным преимуществом использования медиапрезентации становится четкая ориентированность на мотивацию, психологические особенности, требования и предпочтения определенного сегмента потребителей.

Медиапрезентации дают возможность представить информацию не только в удобной для восприятия последовательности, но и эффектно сочетать звуковые и визуальные образы, подбирать доминирующие цвета и цветовые сочетания, которые создадут у зрителей позитивное отношение к представляемой информации.

Формирование профессионально образованной личности, личности творческой возможно только при правильном соотношении медиаобразования и специального образования студентов в системе туристского образования. Более того, именно медиакультура выводит специалиста на осознание своего творческого и профессионального потенциала в условиях рынка. Медиаобразование студентов в туристских образовательных учреждениях ориентировано на человеческие ценности и те качества, которые понадобятся для жизнедеятельности и жизнотворчества в правовом государстве.

Подготовка специалиста сферы туризма рассматривается на личностном уровне, в связи с этим ставится задача не только приобретения студентом знаний, умений, навыков, но и развития его способностей и, как следствие, развитие его личности. Современный менеджер туризма — ответственный работник, к которому предъявляют высокие требования. Это высоко-

квалифицированный специалист, хороший организатор, обладающий высоким профессионализмом и компетентностью.

Проведение эксперимента по подготовке студентов к разработке медиапрезентаций в условиях колледжа может способствовать получению высококвалифицированных кадров, соответствующих высоким требованиям рынка. В рамках специального методического обеспечения могут быть представлены следующие элективные курсы: «Психология дизайна и цвета», направленный на формирование знаний о воздействии цвета на психику и умений по подбору цветовых решений при разработке визуальной части презентации; «Мультимедийные технологии в презентации», направленный на формирование знаний о видах медиапрезентаций и сфере их применения, а также навыков работы с аппаратными и программными средствами разработки и сопровождения презентации; «Психологический контроль», направленный на формирование знаний механизмов работы человеческой психики и навыков проведения психологического анализа, оказания психологического воздействия и достижения собственных ресурсных психофизиологических состояний; «Теория презентаци-

ционных разработок», направленный на формирование умений и навыков подготовки и проведения эффективных презентаций с учетом анализа данных и результатов на каждом этапе разработки и проведения презентации.

Если общество хочет иметь новых специалистов высокой квалификации, необходимо обеспечить фундаментальность образования в совокупности специальной, психолого-педагогической, медиакультурной и гуманитарной подготовок, которые способствуют формированию широкого мировоззрения будущего специалиста.

Литература

1. *Джеймс Т., Шенард Д.* Мастерство презентации: Совершенствование коммуникативных навыков с помощью НЛП / пер. с англ. М.: Изд-во ФАИР, 2008.
2. *Кириллова Н.Б.* Медиакультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд., испр. и доп. М.: Акад. проект, 2006.
3. *Рейнольдс Г.* Презентация в стиле Дзен: дизайн, разработка, проведение и примеры / пер. с англ.; под ред. Я.А. Лебедево. М.: Вильямс, 2009.

АННОТАЦИИ

Андреева Наталья Юрьевна

Предупреждение профессионального выгорания педагогов

Представлена модель, которая рассматривает профессиональное выгорание как результат процесса дисгармоничного развития эго-идентичности в результате неконструктивного выхода личности из нормативного кризиса развития. Представлены структура программы предупреждения профессионального выгорания для педагогов, работающих в системе профессионального образования, на основе авторской модели и анализ проверки эффективности программы.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, нормативный кризис развития, эго-идентичность, дисгармоничная идентичность.

Andreyeva Natalya Yuryevna

Preventing teachers' vocational burnout

The article presents a model which looks upon the problem of vocational burnout as a result of the disharmonious ego-identity progress being originated from destructive normative development crisis of a personality. The article shows vocational burnout prevention programme for teachers working in the sphere of vocational education and the analyses of testing the efficiency of the programme.

Keywords: vocational burnout, the normative development crisis, the ego-identity, the disharmonious identity.

E-mail: lada-spain@mail.ru

Антипенко Любовь Виссарионовна

Реализация модели студенческого самоуправления

Студенческое самоуправление – процесс вхождения молодого человека в жизнь, познание профессиональных и социальных ценностей на собственном опыте в результате поиска решений стоящих перед ним задач. В статье рассматривается подход к внедрению в учреждения профессионального образования студенческого самоуправления и результаты совместной работы педагогов и обучающихся.

Ключевые слова: воспитательная работа, педагогическое сопровождение, мониторинг, студенческое самоуправление, образовательный процесс, технологический подход.

Antipenko Lyubov Vissarionovna

The model of students' self-administration and its realization

Students' self-administration is a process of inclusion a young person into life, the cognition of vocational and social values by his own experience as a result of searching for problem solving. The article deals with the approach of introducing students' self-administration in vocational educational institutions and it considers the results of mutual work of teachers and students.

Keywords: tutorship, pedagogical support, monitoring, students' self-administration, educational process, technological approach.

E-mail: motya-66@mail.ru

Берсенов Михаил Николаевич

Сэмпл-технология как «последняя миля» непрерывного профессионального образования

Сэмпл-технология является компромиссным решением в обеспечении процесса роста профессионального образовательного потенциала личности в течение всей жизни, обеспечивая качественную профессиональную подготовку как ускоренное приобретение навыков по выполнению работы с возможностью получения квалификации или продолжения обучения на более высоком уровне в соответствии с потребностями личности и общества.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, приближение образования к дому, образец, наставничество и консультирование, учение длиною в жизнь, квалификация, уровень образования.

Bersenev Mikhail Nikolayevich

Sample-technology as a “final mile” of continuous vocational education

Sample-technology is a compromise solution to ensure the growth process of vocational educational potential of the individual throughout their lives, providing quality training as advanced skills to perform work or group work with the opportunity to receive training or continue their studies at a higher level in accordance with the needs of the individual and society.

Keywords: continuous vocational education, approximation of education to the house, sample, mentoring and counseling, lifelong learning, qualifications, level of education.

E-mail: mnbers@narod.ru

Гольшев Игорь Геннадьевич

Интеграция образовательных услуг учреждений высшего и среднего профессионального образования

Статья посвящена исследованию путей и способов интеграции деятельности учреждений профессиональной школы, основанной на учете тенденций регионального рынка труда. Рассмотрены текущее состояние и основные проблемы интеграции образовательных услуг учреждений профессионального образования, описана структура модели управления интеграционными процессами, конкретизированы перспективные формы интеграции образовательных услуг разных уровней. Отмечены препятствующие интеграционным процессам барьеры и названы подходы к их преодолению.

Ключевые слова: интеграция, профессиональное образование, образовательные услуги, качество образования, рынок труда.

Golyshev Igor Gennadyevich

Integration of educational services of higher education institutions and secondary vocational educational institutions

The article is devoted to the research of ways of integrating activities of vocational educational institutions based the consideration of labor market trends. The author considers

current state and basic problems of the integration of educational services provided by vocational education institutions. The article describes the structure of the model of managing integration processes, defines concretely perspective forms for integration of educational services on different levels. The author marks barriers on the way of integration processes and names approaches for their elimination.

Keywords: integration, vocational education, educational services, quality of education, labor market.

E-mail: docent@orionet.ru

Григорова Владилена Константиновна

Развитие творческой активности старших подростков: теоретический и научно-методологический подход

В статье выявляются сущность и особенности развития творческой активности личности. Анализируются различные подходы к определению феноменов «личность», «активность», «творчество», «развитие творческой активности». Обосновываются направления исследования развития творческой активности старшего подростка как процесса, который определяется внутренними интенциями самой личности и обозначает интенсивность ее изменений. Делается попытка выявления факторов, условий и принципов организации данного процесса.

Ключевые слова: личность, активность, творчество, развитие творческой активности.

Grigorova Vladilena Konstantinovna

Development of creative activity of teenagers: theoretical and scientific-methodological approach

The article reveals the essence and peculiarities of the development of creative activity of an individual. To define the phenomena “individual”, “activity”, “creative activity”, “the development of creative activity” different approaches are under analysis. Various trends are being motivated on the investigation of the development of creative activity of an individual as the process defined by his internal intentions that denote dynamics intensity changing in a human being. The author tries to state the factors, conditions and principles of the very process organization.

Keywords: individual, activity, creative activity, the development of creative activity.

E-mail: bspi-mail@gin.ru

Евдокимова Оксана Анатольевна

Особенности развития коммуникативной компетенции студентов технических специальностей

В работе рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции у студентов. Автором выявляются и анализируются представления студентов о коммуникативной компетентности. Делается вывод о том, что эффективное формирование комму-

никативной компетенции студентов позитивно влияет на профессиональный уровень будущих специалистов, их творческую самореализацию, совершенствование их деятельности.

Ключевые слова: компетентность, ключевые компетенции, компетенция, коммуникация, коммуникативная компетенция, профессиональное образование.

Yevdokimova Oksana Anatolyevna

The peculiarities of communicative competence development of technical students

The article considers the problem of forming communicative competence of students. The author points out and analyzes students' ideas of communicative competence. The author makes a conclusion that efficient formation of students' communicative competence influences in a positive way the vocational level of experts-to-be, their creative self-realization, perfection of their activity.

Keywords: competence, key competences, competency, communication, communicative competence, vocational training.

E-mail: femida100@gmail.com

Елисеева Ирина Николаевна

Образовательные возможности антропологического пространства

В статье анализируются образовательные возможности «антропологического пространства» (АП) занятия. Также рассмотрены критерии определения удачно созданного АП.

Ключевые слова: антропологическое пространство урока, антропологический язык, антропологическое время, антропологическое место, антропологическая дисциплина, антропологические отношения, антропологическая атмосфера, доверие, со-бытие.

Yeliseyeva Irina Nikolayevna

Educational opportunities of anthropological space

The educational possibilities of the "anthropological space" (AS) of the lesson are being analyzed in this article. Also the author defines the criteria of the successfully created AS.

Keywords: anthropological space of the lesson, anthropological language, anthropological time, anthropological place, anthropological discipline, anthropological communication, anthropological atmosphere, confidence, co-being.

E-mail: iravelluk@yandex.ru

Жарый Сергей Владимирович

Информационная компетенция мастера профессионального обучения

Статья подготовлена на основании исследований для разработки образовательной программы подготовки мастеров профессионального обучения по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Дано определение таким понятиям, как «мастер профессионального обучения» и «информационная компетенция», а также сделана попытка спроектировать содержание, формирующее информационную компетенцию мастера профессионального обучения.

Ключевые слова: система, дидактическая система, структура системы, компоненты системы, деятельность преподавателя, система организации учебно-познавательной деятельности, свойства системы.

Zharyy Sergey Vladimirovich

Informational competence of vocational education specialist

The article is prepared by the authors on the basis of researches for creating an educational program for specialists' vocational training on specialty "Vocational training". The article defines such concepts as «master vocational training» and "information competence" as well as attempts to design the content that forms informational competence of vocational training specialist.

Keywords: system, didactic system, structure of system, components of system, activity of the teacher, system of students' cognitive activity, system properties.

E-mail: s.zhariy@auchan.ru

Земцова Татьяна Михайловна

Влияние эстрадного волнения на качество публичных выступлений

Цель данной статьи – проанализировать оптимальные пути преодоления эстрадного волнения в системе дополнительного образования в процессе подготовки к публичным выступлениям. Подобный материал может быть актуален для педагогов, готовящих обучающихся к выступлениям в открытых концертах, участвующих в спортивных соревнованиях, олимпиадах и конкурсах, требующих повышенного эмоционально-волевого напряжения и оптимизации усилий для достижения положительных результатов.

Ключевые слова: публичное выступление, исполнитель, исполнительская тревога, страх сцены, волнение, эмоциональное возбуждение, уровень активации, сила воли.

Zemtsova Tatyana Mikhaylovna

The influence of stage excitement on the quality of public performance

The aim of the article is to analyze relevant ways of negotiating stage excitement in the system of extra vocational education in the process of training students for performing. The article can be essential for teachers training students for concerts, competitions, academic competitions and contests requiring strong emotional strain and effort optimization to succeed.

Keywords: performance, performer, performing excitement, fear of stage, excitement, emotional excitement, activation level, volition.

E-mail: chs2006@yandex.ru

Зорина Наталья Михайловна

Использование дискурсивных матриц в формировании коммуникативной компетенции студентов

В статье рассматривается формирование коммуникативной компетенции как сложная методическая задача, решение которой представляется возможным с помощью активного привлечения в процесс обучения профессиональной речи достижений лингвопрагматики, в частности теории дискурса и дискурс-анализа.

Ключевые слова: дискурс, дискурс-анализ, дискурсивная компетенция, коммуникативная компетенция, компетентностный подход.

Zorina Natalya Mikhaylovna

The use of discourse matrix in the formation of communicative competence in students

The article deals with developing the communicative competence as a complicated methodological task, which can be solved by means of active use of the achievements of lingual-pragmatics the theory of discourse in particular.

Keywords: discourse, discourse-analysis, discourse competence, communicative competence, competence approach.

E-mail: rnn05@mail.ru

Круглова Наталия Владимировна

Этапы развития креативности студентов на занятиях культурологического цикла

В статье раскрываются этапы и способы развития креативности учащихся и студентов в процессе изучения дисциплин культурологического цикла. Специфической чертой новых креативных технологий учебного процесса является создание преподавателем соответствующих педагогических условий, обеспечивающих мотивацию, включение студентов в активную творческую, в том числе исследовательскую, деятельность на всех видах аудиторных и внеаудиторных занятий.

Ключевые слова: креативность, эмоционально-образная ситуация, креативно-личностный результат, межкультурная коммуникация, процесс самоактуализации личности.

Kruglova Nataliya Vladimirovna

The stages of students' creativity development at the lessons of culture studies cycle

The article reveals the stages and ways of developing creativity among students in the process of studying the subjects of culture studies cycle. The specific feature of new creative techniques of a studying process is the introduction of relevant pedagogical conditions, providing the motivation, inclusion of students into active creative as well as research activity at every lesson.

Keywords: creativity, an emotionally-shaped situation, a creative personal result, an intercultural communication, a process of a self-actualization of a person.

E-mail: nat19k@mail.ru

Маркина Ольга Сергеевна

Формирование профессиональной компетентности классных руководителей

Компетентностный подход является наиболее адекватным для решения многих современных образовательных проблем, в том числе и повышения эффективности деятельности института классных руководителей. Автор рассматривает оптимальные подходы к формированию профессиональной педагогической компетентности классного руководителя через активное взаимодействие с руководством образовательного учреждения и прежде всего с заместителем директора по воспитательной работе.

Ключевые слова: компетентностный подход, заместитель директора по воспитательной работе, классный руководитель, модель профессиональной компетентности классного руководителя, организация деятельности субъектов воспитательного процесса.

Markina Olga Sergeevna

The formation of vocational competence of classroom teacher

Competence approach is the most relevant for many educational problems salvation, including the elevation of the efficiency of classroom teachers' institution activity. The author considers relevant approaches to the formation of vocational pedagogical competence of a classroom teacher through active interaction with administration and with Deputy Director for studies and pedagogical work in particular.

Keywords: competence approach, Deputy Director for studies and pedagogical work, classroom teacher, vocational competence model of a classroom teacher, the organization of educational process subjects.

E-mail: olga-markina78@mail.ru

Морозова Наталья Владиславовна

Модель развития профессиональной компетентности педагога

Статья рассматривает компетентность педагога в системе среднего профессионального образования на примере изучения русского языка как родного. Автор подробно анализирует механизмы децентрации, идентификации и рефлексии.

Ключевые слова: децентрация, идентификация, рефлексия.

Morozova Natalya Vladislavovna

Vocational competence development model

This article is dedicated to the problem of teacher's competence in the system of vocational education by the example of studying the russian language as a native one. The author describes in detail the mechanism of decentration, identification and reflexion.

Keywords: decentration, identification, reflexion.

E-mail: post@mati.ru

Павлова Лидия Алексеевна

Motivation of learners as a condition for the perfection of quality of profile education

В статье рассматривается организация профильного обучения в старшей школе и проблема подготовки педагогов к этой деятельности. Прослеживается взаимодействие общеобразовательных школ с профессионально-педагогическим колледжем. Обсуждены причины создания профильной школы. На основе анализа полученных эмпирических данных составлено комплексное и профессиографическое заключение по мотивации обучающихся.

Ключевые слова: профильное обучение, выбор профессии, мотивация обучающихся, элективные курсы, индивидуализация обучающихся, профессиональная ориентация, профильные классы.

Pavlova Lidiya Alekseyevna

Student' motivation as the main condition for the perfection of vocational education quality

The article considers the organization of vocational education in senior school and the problem of teachers' training for this activity. The author deduces interaction between secondary schools and vocational pedagogical college. The reasons for creating a profile school have been substantiated. The author has composed a complex and job specification conclusion on the students' motivation based on the analysis of received empirical data.

Keywords: profile training, a trade choice, students' motivation, elective courses, individualization of students, vocational orientation, profile classes.

E-mail: pavlovalidia@mail.ru

Панфилова Анжелика Александровна

Informative influence as a component of professional mastery of a teacher

Информативное воздействие, осуществляемое преподавателем как компонент его профессионального мастерства, рассматривается в статье в двух аспектах: речевом и демонстрационном. Называются специфические функции информативного воздействия, группы профессиональных умений преподавателя, обеспечивающие ему эффективность информативного речевого воздействия, а также закономерности представления студентам демонстрационного материала.

Ключевые слова: информативное воздействие, речевое воздействие, пластические умения, логические умения, экспрессивные умения, демонстрационное воздействие.

Panfilova Anzhelika Aleksandrovna

Informative influence as a component of vocational mastery of a teacher

Informative influence, actualized by teachers as a component of their professional skills, is considered in this article in two aspects: speech and demonstration. Specific functions of informative influence, groups of professional skills, providing an effective informative influence, regularities of

presentation descriptive and demonstration material are mentioned.

Keywords: informative influence, speech influence, plastic skills, logic skills, expressive skills, demonstrative influence.

E-mail: tapit@mail.ru

Поляков Александр Валидович

Media presentation as a component of professional training of a specialist

Обучение созданию медиапрезентации как компоненту профессиональной подготовки специалиста является актуальным в туристском образовании, позволяет рассматривать туризм как высокоинтегрированную услугу, что делает его более восприимчивым для применения медиатехнологий в организации и управлении. При подготовке специалистов в туризме недостаточно внимания уделено вопросам разработки презентационных программ, поэтому необходимо более тщательно изучать медиатехнологии для представления конкурентоспособного турпродукта.

Ключевые слова: медиатехнологии, туризм, менеджер, презентация, медиапрезентация, медиаобразование, медиакультура, специалист.

Polyakov Aleksandr Validovich

Media presentation as a component of vocational training of a specialist

Teaching to create media presentations as a component of expert's professional training is essential for tourist education, it allows considering tourism as high integrated service which makes it more susceptible for application of media technologies in organization and management. While training specialists in the sphere of tourism they don't pay enough attention to the problems of working out presentation programs. Therefore it's essential to learn closely media techniques for presenting a competitive product.

Keywords: media technologies, tourism, manager, presentation, media presentations, media education, media culture, expert.

E-mail: nk6170@mail.ru

Попандопуло Юлия Викторовна, Корнишин Игорь Иванович

Formation and development of reflexive position of students during learning of self-control of educational activity

В статье анализируется необходимое педагогическое условие обучения самоконтролю: формирование и развитие рефлексивной позиции. Принимая во внимание рефлексивную основу самоконтроля, особое внимание уделяется описанию типов, характеристик и психологических механизмов рефлексии.

Ключевые слова: самоконтроль, рефлексивная позиция, рефлексия, психологические механизмы рефлексии.

Popandopulo Yuliya Viktorovna, Kornishin Igor Ivanovich
Formation and development of student's reflexive positions while teaching self-control of studying activities

In this paper the necessary pedagogic condition of self-control training is analyzed: forming and development of students' reflexive position. Taking into consideration the reflexive basis of self-control, a special attention is paid to the description of types of reflexion, the characteristics of reflexion, psychological mechanisms of reflexion.

Keywords: self-control, reflexive position, reflexion, psychological mechanisms of reflexion.

E-mail: j-papadopoulos@yandex.ru

Савельева Екатерина Александровна

Пространство художественного музея как средство реализации педагогического взаимодействия

Рассматриваются новые подходы педагогического взаимодействия с музейно-историческим пространством. Приводится пример музеефикации литературно-художественного центра имени М.А. Шолохова Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ имени М.А. Шолохова».

Ключевые слова: музейная педагогика, музейно-педагогические системы, музеефицированная культурная среда, музеефикация культурно-образовательного пространства.

Savelyeva Yekaterina Aleksandrovna

The space of art gallery as a means of realizing pedagogical interaction

New approaches to pedagogical interaction between museums and historical sphere are considered. Making Literature and Art Centre after M.A. Sholokhov of Ufa branch of "Moscow State Humanitarian University after M.A. Sholokhov" a museum is cited as an example.

Keywords: museum pedagogy, museum and pedagogical systems, museumification culture environment, culture and education sphere museumification.

E-mail: kate-saveleva@yandex.ru

Смолева Татьяна Октябриновна

Повышение коммуникативной компетентности в процессе изучения психологии детских отношений

В статье рассматривается проблема повышения коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе изучения психологии детских отношений. В структуре педагогической компетентности выделяют две подструктуры: деятельностьную и коммуникативную. Повышению коммуникативной компетентности способствует осознание будущими педагогами

особенностей отношений детей в группе детского сада.

Ключевые слова: личность, отношения, группа, взаимодействие, социализация, социометрия, благополучие.

Smoleva Tatyana Oktyabrinovna

Evaluating communicative competence in the process of studying child relation psychology

The article considers the problem of evaluating communicative competence of the teachers-to-be in the process of studying child relation psychology. The author determines two sub-structures in the structure of pedagogical competence: activity and communicative. Taking into consideration the peculiarities of relations of children in a kindergarten substantiates to evaluating communicative competence.

Keywords: person, relations, group, interaction, socialization, sociometry, comfort.

E-mail: 240481.08@mail.ru

Тайчинов Марат Маратович

Ценностная ориентация обучающихся в процессе экологически содержательного образования

Автор рассматривает взаимодействие с природой как средство социального воздействия, воспитания экологической этики. Осознание социальной обусловленности данной проблемы определяет природоохранные аспекты образования и воспитания. Значительное место во взаимодействии молодых людей с природой должно быть отведено созидательно-добротворческой эстетико-экологической деятельности. Рассматриваются эффективные пути формирования у подростков потребности в разумной природоохранной деятельности.

Ключевые слова: социальное воспитание, экологическая этика, природоохранные аспекты образования, созидательно-добротворческая эстетико-экологическая деятельность, педагогическое руководство.

Taychinov Marat Maratovich

Evaluative orientation of students in the process of ecologically relevant education

The author considers interaction with nature as a means of social influence and engraining ecological awareness. Understanding social dependence of such a problem determines nature saving aspects of education and upbringing. A considerable role in young people's interaction with the nature should be given to constructive and creative esthetic and ecological activities. The author considers efficient ways of forming the need to save nature among the teenagers.

Keywords: social education, ecological ethics, nature-saving aspects of education, creative and constructive esthetic and ecological activity, pedagogical guidance.

E-mail: nelya-ltpo@mail.ru

Тельманова Елена Дмитриевна, Федорова Светлана Владимировна, Кожемяко Антон Петрович

Интеграция профессионально-ремесленного обучения и бизнес-школы

В статье раскрываются исходные положения интеграции профессионально-ремесленного обучения и бизнес-школы. Представлен анализ образовательной модели подготовки педагога профессионально-ремесленного обучения.

Ключевые слова: профессионально-ремесленное обучение, ремесленник-предприниматель, модель, компетенции.

Telmanova Yelena Dmitriyevna, Fedorova Svetlana Vladimirovna, Kozhemyako Anton Petrovich

Integration of vocational-handicraft education and business-school

The starting positions of integration of vocational-handicraft education and business-school are revealed in the article. The analysis of educational model of the preparation of the vocational-handicraft education teacher is carried out.

Keywords: vocational-handicraft education, handicraft worker-businessman, model, competence.

E-mail: Telmanova_rsvpu@mail.ru
fedorova@rsvpu.ru

Темина Светлана Юрьевна

Кейс-метод: активное обучение принятию профессиональных решений

В статье рассматривается проблема применения кейс-метода в профессиональной подготовке педагога к принятию решений. Кейс-метод характеризуется как метод активного обучения, исследуются возможности и пути его применения в профессиональном образовании, раскрывается содержание работы студентов над кейсом.

Ключевые слова: кейс-метод, профессиональная педагогическая подготовка, методы активного обучения, интерактивные методы, принятие решений, педагогическая проблема.

Temina Svetlana Yuryevna

Case-method as a method of active teaching to take professional decisions

The article addresses the problem of case-method in the training of teachers to take decisions. Case method is characterized as a method of active learning, the author investigates the possibilities and ways of its usage in vocational education, he reveals the contents of the students' work with the cases.

Keywords: Case method, professional teacher training, methods of active learning, interactive methods, making decisions, pedagogical problem.

E-mail: porttem@yandex.ru

Трусова Наталья Владимировна

Программа сопровождения развития профессиональной идентичности студентов

В статье предложена программа сопровождения развития профессиональной идентичности у студентов колледжа. Обсуждаются показатели эффективности программы. Программа прошла апробацию в ФГОУ СПО «Уральский государственный колледж» в течение 2008/2009 учебного года.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, составляющие профессиональной идентичности, программа сопровождения развития профессиональной идентичности.

Trusova Natalya Vladimirovna

The supporting program of the development of vocational identity for students

The article proposes a supporting program of the development of vocational identity for college students. The efficiency indicators of the program are discussed. The program has passed approbation in Federal State Educational Institution Secondary Professional Education "the Ural state college", during 2008-2009 academic years.

Keywords: vocational identity, components of vocational identity, the supporting program of vocational identity development.

E-mail: NVTrusova@mail.ru

Фиголь Наталья Валерьевна

Ямальский полярный агроэкономический техникум: профориентационная направленность работы

В статье поднимаются вопросы совместной профориентационной работы, которую ведет коллектив образовательного учреждения совместно со школами, администрацией округа, социальными партнерами. Автор рассматривает основные принципы и направления такой работы, подробно останавливается на конкретных мероприятиях профориентационной деятельности, а также на образовательном комплексе «школа – техникум – вуз».

Ключевые слова: профориентационная работа, социальные партнеры, интеграционные связи техникума и общеобразовательных школ, принципы и направления профориентационной работы.

Figol Natalya Valeryevna

Yamal Polar Agro-Economical College: trade orientation

The article deals with the questions of mutual trade-oriented work, which is being carried out by the staff of an educational institution together with schools, district administration, social partners. The author considers basic principles and directions of such work, closely regards particular events of trade-oriented activities, as well as an educational complex "school-college-institute".

Keywords: trade-oriented work, social partners, integrated links of college and secondary schools, principles and directions of trade-oriented work.

E-mail: vigol@bk.ru

Фролова Елена Михайловна

Певческая культура и развитие художественного мышления будущего учителя музыки

Певческая культура рассматривается в контексте общей духовной культуры общества. Автор останавливается на облагораживающем воздействии пения на исполнителей и слушателей, а также на приобщении обучающихся к вековым традициям национальной певческой школы. Подробно анализируются вопросы активизации художественного мышления через лучшие образцы вокальных произведений.

Ключевые слова: певческая культура, традиции национальной певческой школы, психолого-педагогический аспект музыкального искусства, художественное мышление, активизация художественного мышления.

Frolova Yelena Mikhaylovna

Singing culture and the development of art thinking of a music teacher-to-be

Singing culture is being considered in the context of a general spiritual culture of the society. The author rests upon the elevating influence of singing on the singers and listeners as well as on the inclusion of students into age-old customs of the national singing school. The author analyses the questions of activating art thinking through the best models of vocal works.

Keywords: singing culture, national singing school customs, psychological and pedagogical aspects of musical art, art thinking, activation of art thinking.

E-mail: CHS2006@yandex.ru

Юстус Ирина Викторовна, Трушина Ольга Юрьевна

Воспитание толерантного отношения к смерти у студентов медицинского колледжа

В статье рассматривается вопрос воспитания толерантного отношения к смерти у будущих медицинских работников, так как реформирование системы здравоохранения привело к пересмотру процесса подготовки медицинских кадров среднего звена в области паллиативной медицины. Необходимым условием успешного и качественного оказания паллиативной помощи умирающим является воспитание у будущих медицинских работников толерантного отношения к смерти и умирающему человеку.

Ключевые слова: толерантность, паллиативная помощь, смерть, профессиональная подготовка, медсестра общей врачебной практики.

Yustus Irina Viktorovna, Trushina Olga Yuryevna

Engraining of tolerant attitude to death of students in medical college

The article deals with the question of tolerant attitude to death with medical workers-to-be, because the reforms of public health service system have led to the revision of the process of training medical staff of an average link in the field of palliative medicine. The necessary condition for successful and quality rendering of the palliative help to a dying person is engraining of tolerant attitude to death and a dying person.

Keywords: tolerance, the palliative help, death, vocational training, the nurse of the general medical practice.

E-mail: kaf_ped@ulsu.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ, ПРЕДЛАГАЕМЫХ К ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

При подготовке материалов для публикации редакция просит авторов учитывать следующие требования.

Набор текста необходимо производить на IBM-совместимом компьютере в стандартном текстовом формате (MS Word). Шрифт Times New Roman, кегль шрифта – 14, междустрочный интервал – полуторный.

Поля: слева – 3,0 см; справа – 2,0 см.

Отдельные элементы текста при необходимости могут содержать курсивное, полужирное начертание.

Диаграммы и схемы необходимо продублировать отдельно в виде графических файлов (на отдельных страницах в увеличенном масштабе).

Статья должна сопровождаться аннотацией и списком ключевых слов на русском и английском языках.

Также необходим перевод на английский язык фамилии, имени, отчества автора и названия статьи.

В редакцию присылается электронный носитель со статьей и распечатка на принтере, которые автору не возвращаются. Статьи и материалы, поступившие в редакцию, не рецензируются.

Объем одной статьи не должен превышать 16–18 страниц машинописного текста (примерно один авторский лист).

В сведениях об авторах необходимо указать ФИО (полностью), место работы (полностью), должность, ученые степень, звание (если есть), рабочий и домашний почтовые адреса с шестизначным индексом, отметив адрес, по которому автор предпочитает получить авторский экземпляр журнала, адрес электронной почты, контактный телефон.



ВНИМАНИЕ!
ПРОДОЛЖАЕТСЯ ПОДПИСКА НА ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ РЕДАКЦИИ
НА I ПОЛУГОДИЕ 2010 г.

Сообщаем, что подписаться на периодические издания можно в любом почтовом отделении связи.

Наши данные по каталогу Роспечати:

Комплект	индекс 79548
Журнал «Среднее профессиональное образование»	индекс 72435
Приложение «Среднее профессиональное образование»	индекс 46426
Газета «Вестник СПО»	индекс 32675

**Если вы опоздали оформить подписку на почте, то можете в любое время
подписаться, обратившись в редакцию по адресу:
125315, Москва, 2-й Балтийский пер, д. 3, редакция журнала «СПО»**

Стоимость подписки на I полугодие 2010 г.:

Комплект «СПО»	1749 руб.
Журнал «СПО»	924 руб.
Приложение «СПО»	924 руб.
Газета «Вестник СПО»	198 руб.

Цены указаны с НДС, но без почтовых расходов.

Почтовые расходы: журнал и приложение – 30 руб., газета – 10 руб.

Просим правильно оформлять подписку.

Для оформления счета вам необходимо сообщить индекс почтового отделения, адрес, банковские реквизиты и полное наименование учебного заведения. Литература будет поступать вам по почте после оплаты счета.

**Справки о подписке на указанные издания можно получить
по тел. (495) 972-37-07, (499) 231-00-09, (499) 231-00-04**

Редактор Т.М. Соловьева
Корректор И.Л. Ануфриева
Компьютерная верстка С.В. Оленевой

Адрес редакции: 125315, Москва, 2-й Балтийский пер., 3.
Автономная некоммерческая организация
«Редакция журнала “Среднее профессиональное образование”»
Тел./факс: 8-495-972-37-07, 8-499-231-00-09.
Тел.: 8-499-231-00-04, 8-499-231-00-06.

Подписано в печать 23.12.2009. Тираж 3000 экз.
Формат 60 х 90 1/8. Объем 10,0 печ. л. Уч.-изд. л. 9,30.

Отпечатано в ООО «Типография Полиграфия»
107150, г. Москва, ул. Бойцовая, д. 18., к. 4
Заказ № _____