

# СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

МАРТ

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. Демир**, 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, профессор  
**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, профессор

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В.С. Аксенов**, директор Астраханского колледжа вычислительной техники, канд. пед. наук  
**В.И. Байдено**, 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. Журавковский**, 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

Профессиональное образование: новые задачи, новые подходы –  
**А.А. Листвин** ..... 2  
 Профессиональные основы непрерывного образования специалистов  
 социальной сферы – **С.В. Алиева** ..... 3

### Проблемы и перспективы

Принципы и подходы к оценке развития систем образования –  
**Т.И. Пуденко** ..... 7  
 Модель дифференциации среднего профессионального образования –  
**Т.И. Дуброва** ..... 9  
 Проблемы педагогической компетенции педагогов-правоведов –  
**Л.В. Войтович, Д.В. Попов, О.В. Парфенова** ..... 12

### Организационная работа

Организация деятельности Отдела профессионального образования  
 и социального становления юных матерей в учреждении НПО –  
**М.А. Беляева, Н.В. Золотарева** ..... 14

### Вопросы воспитания

Формирование валеологической культуры обучающихся как основы  
 здоровой жизнедеятельности – **С.А. Голохвастова** ..... 19  
 Формирование Я-концепции студентов в ходе физкультурно-  
 оздоровительной деятельности – **В.А. Захаров** ..... 20  
 Театрализованная деятельность детей-сирот – **Е.А. Евтушенко** ..... 23  
 Понятия «отдых» и «свободное время» как контексты употребления  
 подростками алкогольных напитков – **Ю.Ю. Гребенкин** ..... 25  
 Отношение к здоровью и ценностям здорового образа жизни студентов  
 специальности «Физическая культура» – **М.А. Ступко** ..... 27

### Учебный процесс

Механизм обратной связи – необходимая составляющая управления  
 самостоятельной работой студентов – **Л.В. Семина** ..... 29  
 Роль исследовательского обучения в формировании познавательного  
 интереса обучающихся – **А.В. Лебедева** ..... 30

### Качество образования

НИРС как фактор изменения социальной нормы в социокультурном  
 пространстве ссуза – **А.В. Морозова** ..... 32  
 Формирование субъектных качеств бакалавра в практико-  
 ориентированном образовании – **И.В. Шумова** ..... 34

### Компетентностный подход в обучении

Модульно-рейтинговая система обучения в педагогическом колледже:  
 ориентация на профессиональную компетентность – **Ф.Ш. Наговская** ..... 36  
 Оперный класс как модель формирования профессиональных  
 компетенций студентов музыкального ссуза – **Ю.В. Беседина** ..... 41  
 Структура и формирование интеллектуальной компетентности  
 будущего учителя с дополнительной специальностью  
 «Информатика» – **Н.В. Лобанова, М.Е. Маньшин, Т.К. Смыковская** ..... 42

### Наш юбилей

Г.Н. Жукову – 60 лет ..... 46

### Научно-методическая работа

Структура дидактического обеспечения профессионально  
 направленного преподавания курса «Правоведение» – **О.В. Кулагина** ..... 47  
 Формирование профессионально значимых качеств будущих  
 специалистов гостиничного сервиса – **Г.Р. Наумова** ..... 50  
 Синтез профессиональной мотивации и гуманных педагогических  
 технологий – **О.Е. Наумов, А.М. Фактор** ..... 52  
 Разработка учебно-методического комплекса для подготовки  
 специалистов по мониторингу и прогнозированию чрезвычайных  
 ситуаций – **Н.А. Сангаджиева** ..... 54

### Научно-исследовательская работа

Моделирование преобразований образовательного пространства –  
**В.Д. Лобашев, А.М. Федоров** ..... 56  
 Условия формирования успешности в будущей профессиональной  
 деятельности – **А.А. Мирсагитова** ..... 61  
 Определение качества учебников истории с использованием метода  
 экспертных оценок – **Н.В. Култашева** ..... 64  
 Исследование будущими преподавателями рефлексии педагога  
 и психологического благополучия ребенка – **Т.О. Смолева** ..... 67

### Психологическая практика

Психоаналитическое понимание и лечение травмы в детском  
 и подростковом возрасте – **Е.А. Спиркина** ..... 69

### Социальное партнерство

Молодежь на рынке труда Сахалинской области: проблемы  
 трудоустройства – **А.С. Лариков** ..... 72

### Образование в мире

Развитие информационно-образовательной среды учебного  
 заведения – **А.Ж. Усенова** ..... 74  
 Социально-педагогические условия оптимизации процесса  
 физического воспитания студентов – **К.А. Есимбеков** ..... 76  
 Профессиональная подготовка будущих учителей географии –  
**Н. Сыпабеков** ..... 78  
 Аннотации ..... 80

### Анонс

Общеобразовательные дисциплины с учетом профиля:  
 новые учебники Издательского центра «Академия» ..... 90

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ЗАДАЧИ, НОВЫЕ ПОДХОДЫ

*А.А. Листвин, доцент Череповецкого государственного университета, канд. пед. наук*

Одним из ключевых условий долгосрочного социально-экономического развития страны является модернизация профессионального образования. Важное место в прогнозе его развития отводится устранению диспропорций в структуре подготовки квалифицированных рабочих и специалистов, согласованию ее масштабов и профиля с динамикой развития урвней профессионального образования, тенденциями развития профессионально-квалификационной структуры рынка труда.

В условиях изменения среды, в которой в прошлом функционировала система профессионального образования, увеличивается разрыв между запросами рынка труда и теми квалификациями, которые получают выпускники профессиональной школы. Это несоответствие продолжает увеличиваться в то время, когда в условиях развития технологий и глобальной конкуренции растет потребность в более гибкой квалифицированной рабочей силе, готовой к постоянному обучению и развитию.

Очевидно, что решение новых задач требует системы обучения, обладающей гибкими внутренними возможностями, позволяющими осуществлять горизонтальные и вертикальные перемещения, а также интеграцию, обеспечивающую преемственность образовательных программ разного уровня, возможность выстраивания индивидуальных образовательных траекторий. Одним из показателей Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы является рост числа обучающихся в рамках интегрированных учреждений профессионального образования. В 2010 г. удельный вес таких учреждений должен составить 25% [2].

В реальности процесс создания интегрированных профессиональных учебных заведений идет крайне сложно. Особенно это заметно в регионах, что объясняется отсутствием ясных и четких перспектив развития региональных экономик и, как следствие, программ развития региональных систем профессионального образования, неготовностью субъектов образовательного процесса к работе в новых условиях.

Жизнь и практика как единственно верные критерии научных теорий подсказывают необходимость и целесообразность создания профессиональных учреждений интегрированного типа – профессиональных лицеев, колледжей, образовательных комплексов. В пользу этого говорит и тот факт, что снижаются потребности в воспроизводстве квалифицированных рабочих кадров по многим профессиям, особенно высокотехнологичных производств. Например, в сталеплавленном производстве Череповецкого металлургического комбината ОАО «Северсталь» за 2007–2009 гг. численность персонала сократилась на 58%.

Очевиден циклический и дифференцированный характер воспроизводства квалифицированных рабочих

и специалистов для металлургии, что определяет и специфические условия организации процесса их профессиональной подготовки. Это подтверждает опыт ГОУ СПО «Череповецкий индустриальный колледж им. академика И.П. Бардина», осуществляющего подготовку по профессии «Сталеплавыльщик» с 2000 г.

Кроме того, целеполагание в профессиональном образовании, основанное на разделении «рабочий – техник – инженер», предполагает самостоятельные, разобщенные уровни и соответствующие им виды учебных заведений. Эта историческая традиция зародилась в России в конце XIX в. благодаря деятельности *И.А. Вышнеградского*, который настаивал на очерченности каждой ступени и исключении задач подготовки учащихся к следующей ступени обучения, как отвлекающих [1]. Надо признать, что по этой традиции до сих пор функционируют учреждения начального и среднего профессионального образования. Вся нормативно-правовая база, финансирование учреждений исходят из этой исторической традиции.

Сегодня очевидные несоответствия формы и содержания деятельности учреждений профессионального образования новым целям и задачам приобретают острый, проблемный характер и требуют разрешения. Техникумы и колледжи, созданные в период плановой экономики для подготовки специалистов среднего звена, должны в современных условиях адаптироваться к профессиональной подготовке квалифицированных рабочих со средним профессиональным образованием, а это требует иного подхода к определению их штатной структуры и нормативов финансирования.

С точки зрения решения учебных задач, традиционно закрепляемых за уровнями профессионального образования, мы видим, что прежняя их иерархия «размывается». Сегодня стереотипные, диагностические и творческие задачи присущи многим видам профессиональной деятельности.

Именно поэтому перед начальным и средним профессиональным образованием поставлены задачи профессионального становления и развития творческой активности обучающихся. Это предполагает последовательное освоение все более сложных и разнообразных учебных задач в процессе профессионального обучения. Изначально закрепленные за уровнями профессионального образования учебные задачи определяли и дидактические системы обучения, сложившиеся для каждого из них. Это в свою очередь обуславливает организацию образовательного процесса в учреждениях профессионального образования.

Известно, что процесс социализации личности значительно ускоряется в период ее профессионализации в образовательной среде профессионального учебного заведения. При этом этапы профессионального самоопределения, вхождения в профессию и становления должны последовательно сменять друг друга, эволю-

ционируя скачками, по мере формирования потребностей личности.

С позиций системного подхода переход к образовательной парадигме «образование через всю жизнь» требует создания системы обучения, в центре которой находится развивающаяся и формирующаяся личность. Главная задача функционирования такой системы заключается уже не столько в подготовке работников квалифицированного труда, сколько в развитии образовательных потребностей, формировании готовности к обучению и переобучению в течение всего периода трудовой деятельности на основе последовательного освоения профессиональных образовательных программ разного уровня.

Такая система обучения, названная *профессионально-интегративной*, рассматривается как компонент системы непрерывного профессионального образования. Она представляет собой совокупность иерархических учебных задач, образовательных программ и ступеней обучения, взаимодействующих

формированию личности профессионала социально-интегративного типа, решает задачу удовлетворения потребностей общества в работниках с начальным и средним профессиональным образованием на основе многоуровневой, ступенчатой подготовки. Система непрерывного образования посредством профессионально-интегративной системы обучения приобретает механизм сопряжения уровней начального и среднего профессионального образования на принципиально новых организационных и финансовых условиях.

#### *Литература*

1. История профессионального образования в России. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003.
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы: Постановление Правительства РФ от 23.12.2005 г. № 803. М., 2005.

### ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Переход России на рыночные отношения поставил перед системой социально-профессионального образования новые цели, решение которых мы видим в глубоких преобразованиях всей системы. Эти преобразования целесообразно представить в виде двух взаимосвязанных процессов: совершенствование существующей образовательной системы и формирование новых концептуальных подходов и условий ее развития на основе прогнозных оценок и стратегических направлений в соответствии со структурными сдвигами в экономике и социальной политикой государства. Новая система социально-профессионального образования предполагает развитие и становление личности человека как профессионала в течение всей жизни.

В общефилософском понимании *непрерывность образования* предполагает целостность образовательной системы, состоящей из дискретных элементов (образовательные программы разных видов и уровней). В реальности же единство изначально противоположных процессов непрерывности и дискретности порой вызывает в образовательной системе рассогласованность действий ее субъектов, что снижает эффективность процессов внутри системы и усилий по достижению внешних целей. Рационализация в системе непрерывного образования призвана сблизить эти противоположности, достичь их единства и наделить их свойствами взаимопереходности, амбивалентности, что дает возможность рассматривать процессы в образовательной системе как непрерывные и дискретные одновременно.

Непрерывность и дискретность в качестве категорий философии характеризуют процессы развития. При этом

*С.В. Алиева, ст. преподаватель  
Московского гуманитарного педагогического института*

непрерывность выражает временную и пространственную связь ступеней развития, наличие в ней преемственности изменений, а дискретность — локализованность, делимость, отличительные черты развития.

Следовательно, систему непрерывного социально-профессионального образования следует строить на основе концепции развития, предусматривая переход от обучения к самообучению (или саморегулируемому обучению). Качественное развитие системы должно обеспечивать для человека переход от преимущественно репродуктивного типа деятельности к творческому, от познания в обучении — к познанию в исследовательском процессе.

Представляется, что наиболее позитивный подход к решению проблемы непрерывного социально-профессионального образования заключается не столько в понимании структуры непрерывного образования как комплекса образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственность всех звеньев образования, сколько в существенной характеристике, в системообразующих принципах. При этом социально-философский аспект непрерывного образования отразит возрастание роли человеческого фактора в современных условиях вообще и в системе образования в частности, а постоянно растущая потребность в знаниях станет доминантной характеристикой творческой личности.

С 1988 г. социально-профессиональное образование включено в схему непрерывного образования на принципе преемственности среднего и высшего социально-профессионального образования, который

позволяет реализовать идею интеграции компонентов подготовки специалистов социальной сферы, оптимизировать продолжительность освоения основных профессиональных образовательных программ. Опыт совместной работы вузов и колледжей (техникумов) в настоящее время дополняется экспериментами и исследованиями в более сложных образовательных комплексах, когда многоуровневая подготовка охватывает уровни начального профессионального, среднего, высшего и послевузовского образования.

Непрерывное социально-профессиональное образование как часть всей государственной образовательной системы еще находится в стадии становления и поэтому не нашло пока достаточной проработки в научных исследованиях.

Идея непрерывного социально-профессионального образования может быть реализована в современных условиях, если и общеобразовательная, и высшая школа смогут эффективно решить задачи по передаче накопленного опыта молодому поколению: обучить методам работы с информацией, методам создания новых знаний, а самое важное – методам поддержания

необходимого уровня знаний о развивающемся мире. Поэтому каждому преподавателю и обучающемуся для овладения процессами преподавания и учения желательно владеть тремя языками: родным языком, языком науки, языком технологии, рассматривая их как основы профессиональной деятельности.

В системе непрерывной подготовки специалистов социальной сферы в Университетском комплексе выделим одну из важнейших ее составляющих – систему «колледж – вуз».

На рисунке 1 представлена моделируемая нами система непрерывного социально-профессионального обучения как подсистема более сложной системы Университетского комплекса.

Процесс обучения специалиста в вузе происходит в рамках системы обучения по заданной специальности, созданной в данном учебном заведении, с опорой на государственные образовательные стандарты. Обратим внимание на то, что обучение необходимо рассматривать именно как процесс. Процесс обучения разбивается на три группы этапов: презентационный (лекционный), рабочий и заключительный.



Рис. 1. Место системы «колледж – вуз» в Университетском комплексе

Обучение начинается с презентации содержания учебного материала. Первая группа этапов обучения называется лекционной или презентационной. Презентация может осуществляться в рамках различных форм обучения: на лекции, путем самостоятельной работы, сочетанием этих форм в рамках одного или нескольких занятий. Значение лекции как главного вида занятий, в рамках которого достигается первоначальное усвоение содержания темы в целом и ее отдельных учебных вопросов, очень велико.

Основными исходными положениями интегративной системы непрерывного социально-профессионального образования могут быть следующие:

- системный подход к организации социально-профессионального обучения на основе перестройки содержания и оптимизации методов обучения путем интеграции подсистем социально-профессионального образования в органически целостную, оптимально действующую и динамично развивающуюся систему;
- целостность профессиональной подготовки путем постоянного укрепления взаимосвязей ее основных компонентов на основе принципа интеграции и его взаимодействия с другими

принципами профессионального обучения: политехнизма, преемственности, единства обучения и воспитания, мотивации учения и труда, проблемности;

- приоритет личности в выборе и построении своей образовательной траектории в соответствии со своими возможностями и способностями, потребностями рынка труда как на государственном уровне, так и на уровне региона или муниципалитета;
- приоритет специальности в организации образовательных структур системы путем единой целевой направленности на конечные результаты при планировании и управлении профессиональной подготовкой;
- перестройка компонентов интегрируемых подсистем (целей и задач, содержания, средств и методов обучения; деятельности педагогов, учащихся и студентов) на основе программно-целевого подхода с учетом будущей профессиональной деятельности специалиста социальной сферы;
- ориентация на непрерывное целостное развитие обучающихся как активных субъектов образования и социального действия.

Разработка интегративной системы социально-профессионального обучения на основе сформулированных положений и принципов состоит из следующих этапов:

- формируется социальный заказ на квалифицированного специалиста путем теоретических исследований, изучения состояния науки, техники, производства, потребности личности;
- в соответствии с социальным заказом определяются требования к главным качествам и видам деятельности социальных работников; совокупность конкретных деловых качеств, возможный круг замещаемых должностей; конкретные виды компетентной деятельности отражаются в требованиях к специалистам данного профиля (квалификационных характеристиках);
- проводится отбор содержания обучения, обеспечивающего формирование конкретных качеств и видов деятельности в соответствии с квалификационными характеристиками;
- отобранное содержание обучения распределяется по интегральным программам в соответствии со спецификой подготовки конкретного специалиста;
- материал, собранный в интегральных программах, распределяется в универсальном наборе учебных предметов для профессиональных учебных заведений;
- определяется, какие дисциплины из универсального набора учебных предметов разного уровня образования включаются в учебные планы профессиональных образовательных учреждений, устанавливается уровень сложности их изучения в каждом звене системы образования;
- на основе программно-целевого подхода производится перестройка всех основных компонентов учебно-воспитательного процесса в профессиональных образовательных учреждениях при ориентации на конечные результаты подготовки специалистов.

Анализ подготовки к профессиональной деятельности в разных вариантах показывает, что для выполнения профессиональных функций уровень образования в ряде случаев не является обязательным, так как техники по образованию часто используются как на должностях квалифицированных рабочих, так и на должностях инженеров. Однако обучение подразумевает не только приобретение функциональных знаний, но и общее развитие, расширение кругозора, т.е. получение определенного круга знаний и умений, выходящих за пределы знания конкретных профессиональных функций.

В связи с тем, что профессиональное образование как сфера социальной практики общества создает не только объективные условия для расширения профессиональных знаний, обогащения опыта, овладения способами познавательной, практической и социальной деятельности обучаемых, но и формирует целостную (самодеятельную, творческую, нравственную) личность, необходимо рассма-

тривать диверсификацию как целостное социально-педагогическое явление.

Ведущим методологическим основанием для описания закономерностей в педагогике является диалектический системно-структурный подход, позволяющий последовательно выявлять существенные, необходимые, устойчивые, повторяющиеся, т.е. закономерные связи образовательной системы с общественными, процессами и условиями внутри педагогического процесса, между задачами, содержанием, методами и формами организации обучения.

Научный анализ событий в мировой и российской системах социально-профессионального образования и системно-структурный подход к исследованию позволили выявить факторы возникновения и развития диверсификации непрерывного социально-профессионального образования. К общим факторам, свойственным практически всем развитым и развивающимся странам, относятся:

- повышенный социальный спрос на более высокий уровень социально-профессионального образования и необходимость удовлетворения все возрастающих потребностей разнообразных слоев населения;
- достижения в области науки, которые содействовали развитию академических дисциплин, усилению фундаментализации содержания образования и развитию междисциплинарности; ускоренное развитие информационных и коммуникационных технологий.

Мы построили модель каждой из двух составляющих сложной системы «колледж — вуз». Соединение их в систему не может быть простым сложением, так как необходимо соблюдение эмерджентных свойств системы, только тогда непрерывное образование в рамках вновь образованной системы обучения будет иметь новые качества.

При объединении двух подсистем внешняя образовательная среда становится общей, единственным изменением является то, что каждая из подсистем раньше была внешней по отношению к другой подсистеме, а теперь обе подсистемы полностью перешли из внешней обучающей среды во внутреннюю.

Объединение учебно-научных материальных баз на основе общего Университетского комплекса также не представляет серьезных затруднений, более того, ведет к значительной экономии всех видов материальных и финансовых ресурсов.

Более сложным образом происходит слияние систем преподавателей. Эти подсистемы могут пересекаться сложным образом, когда часть преподавателей работает и в колледже, и в вузе, другая часть — лишь в вузе, третья — только в колледже. При этом общее число преподавателей неизбежно сократится, что приведет к конкуренции между ними и, как следствие, повысится компетентность каждого преподавателя.

С развитием системы непрерывного образования в рамках сложившихся трех уровней профессионального образования появились подуровни. Структура профессионального образования приобрела следующий

вид (табл.), что позволяет диверсифицировать профессиональные образовательные программы не только по уровням, но и по сложившимся подуровням профессионального образования.

Таблица  
Диверсификация профессиональных образовательных программ

Уровни профессионального образования	Подуровни профессионального образования
Начальное профессиональное образование	Начальный Обычный Повышенный
Среднее профессиональное образование	Базовый Повышенный
Высшее профессиональное образование	Академический Бакалавриат Магистратура

Социально-профессиональное образование, адекватно отражающее образовательную политику, тесно связывая подготовку специалистов социальной сферы с практикой и учитывая производственную и социокультурную специфику, в нынешних социально-экономических условиях должно выйти на качественно новый уровень развития. Его суть, в частности, состоит в реализации идеи непрерывности образования.

Концепция непрерывной подготовки специалиста социальной сферы в Университетском комплексе определяет стратегию планирования задач и достижения целей образовательной программы (учебно-методического комплекса) специальности, а также устанавливает взаимоотношения между ее внешним и внутриуниверситетским циклом. При этом мы используем методику оценки качества образовательных программ, предполагающую двухцикловую модель обратной связи<sup>1</sup> (рис. 2).

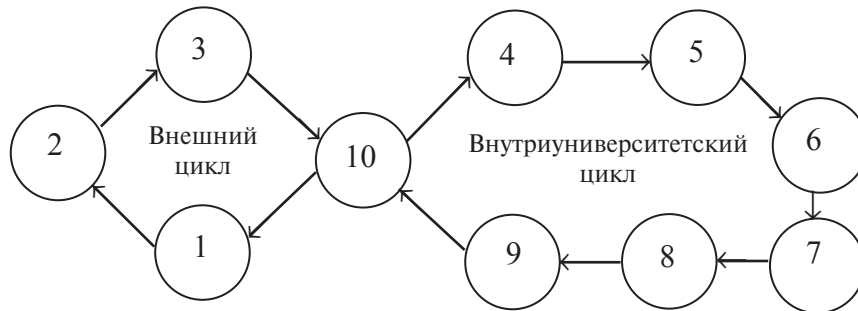


Рис. 2. Организационная модель непрерывной подготовки специалиста

Организационная модель непрерывной подготовки в Университетском комплексе представляет единый цикл (внешний и внутриуниверситетский), представленный дискретными модулями проекта: потребности заинтересованных сторон в подготовке специалистов (1); совместное формирование целей образовательной программы (2); интеграция науки – образования – производства для выполнения требуемых результатов обучения (достижение целей программы) (3); определение того, как результаты будут получены (4); определение того, как результаты будут оценены (5); определение уровней усвоения образовательной программы (6); содержание и форма организации образовательного процесса (7); корпоративная научно-производственная образовательная среда, информационно-образовательные модули, компьютеризация и учебно-методическое обеспечение образовательной программы (8); диагностика качества подготовки (внутренняя и внешняя: государственная и независимая общественно-профессиональная аккредитация) (9); результаты обучения и перспективы дальнейшего прогнозирования (через оценку качества обучения) (10).

#### Литература

1. Авдеев Н.Ф., Хохлов Н.Г. Психолого-педагогические основы обучения в МГИУ. М.: МГИУ, 2004.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург, 1996.
3. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: ВГУ, 1977.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
5. Гусарова Е.Н. Современные педагогические технологии. М.: АПКИПРО, 2004.
6. Загрекова Л.В. Основы педагогических технологий // Высшее образование в России. 1997. № 4. С. 97–98.
7. Загрекова Л.В., Николина В.В. Теория и технология обучения. М.: Высш. шк., 2004.
8. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига, 1995.
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект. М.: Эгвес, 2004.
10. Чунаева А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение (цель и деятельность). Л., 1979.

<sup>1</sup> Эволюция программ подготовки инженеров в Томском политехническом университете / под ред. А.И. Чучалина. Томск: Изд-во ТПУ, 2006. С. 42.

## ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.И. Пуденко, зам. директора  
Института управления образованием РАО,  
канд. пед. наук

Ход и результаты нынешнего процесса модернизации образования весьма противоречивы, по отдельным своим позициям вызывают много споров и нуждаются в объективном подтверждении того, что современная российская система образования действительно развивается. Мы исходим из того, что развитие системы образования проявляется прежде всего в более качественной реализации этой системой своих функций в обществе и в повышении возможностей реализации этих функций.

Развитие систем образования можно оценивать как с точки зрения полученных результатов, так и характеристик самого процесса.

На наш взгляд, оценка фактических результатов развития российской системы общего образования в целом и ее отдельных подсистем (региональных, муниципальных, образовательного учреждения), а также выбор или построение критериальной базы оценки может решаться только в содержательной привязке к сформулированным целевым ориентирам развития.

Сами по себе реальные изменения в системе образования (новые элементы и новые связи между ними в виде новых видов образовательных учреждений, новых образовательных программ и педагогических технологий, новых экономических механизмов и др.) не имеют непосредственно выраженного положительного или отрицательного знака, позволяющего однозначно квалифицировать их как признаки реального развития образования. Не могут также выступать непосредственными критериями развития системы образования те образовательные результаты, которые демонстрируют выпускники или обучающиеся, поскольку в данном случае нарушаются требования валидности и надежности оценки.

Именно поэтому широко принятое использование результатов ЕГЭ для выводов относительно состояния и развития конкретных систем образования оказывается некорректным, поскольку в современном мире образовательные достижения учащихся обеспечиваются не только (а иногда и не столько) учебным процессом в школе, сколько благодаря расширившемуся образовательному пространству, включающему интернет-ресурсы, средства массовой информации, внешкольную деятельность учащихся и т.д. Вычленив вклад школы в достигнутый уровень интеллектуального развития учащихся достаточно сложно, а подчас и просто невозможно. Следовательно, оценка состояния систем образования и их развития должна осуществляться по своим специфическим критериям.

По нашему мнению, вывод о том, что система образования достигла некоторых результатов в своем развитии, можно сделать только при наличии и на основе идеальной модели новой системы, с которой необходимо сравнивать реальные изменения, оценивая сте-

пень приближения к желаемому образу. Эта идеальная модель системы образования должна быть научно обоснованной, принципиально гарантирующей возможность достижения новых образовательных результатов, востребованных обществом и личностью. Кроме того, необходимы теоретически обоснованные инновационные проекты, которые представляют собой конкретный путь продвижения к идеальной модели, задающие целевые ориентиры развития. Тогда оценка изменений должна осуществляться относительно этих целей с тем, чтобы зафиксировать и дать качественную оценку конкретным новациям, подтвердить их развивающий характер.

Таким образом, принципиальный подход состоит в том, что оценка *результатов* должна проводиться в комплексе с оценкой *целей развития*, осуществляемой с ценностной и технологической позиций.

В первом случае следует говорить о смысловом значении изменений в системе, о ценностных аспектах. При этом важно не как цель сформулирована, а зачем она нужна, ради чего следует двигаться к ее достижению, позволяет ли она более адекватно и качественно реализовать функцию образования в современном обществе.

Во втором случае речь идет о том, насколько грамотно поставлена цель, т.е. обладает ли она свойствами *объективности* (соответствие объективным социальным запросам общества на данном этапе его развития, заявленным ценностным ориентирам развития), *реалистичности* (соответствие имеющимся возможностям), *рациональности* (наилучшее соотношение результата и затрат), *операциональности* (возможности для измерения, оценки достижения желаемых результатов) и т.д. Говоря иначе, насколько эта цель как образ желаемого результата деятельности способна стать основой для организации этой деятельности. От того, насколько конкретно и однозначно зафиксированы цели, зависит сама возможность и надежность инструментария оценки.

Оценка целей развития образования по ценностным основаниям представляет наибольшую трудность, поскольку эти целевые ориентиры отражают сложившиеся на данный момент политические и идеологические установки и, как правило, не являются продуктом научного исследования.

Учитывая, что требования к результатам образования и к той функции, которую оно выполняет в обществе, являются отражением интересов разных социальных групп и институтов, приходится признать, что цели развития образования всегда являются в лучшем случае предметом согласований или общественного договора, а чаще всего — позицией той политической силы, которая осуществляет управление государством. Поэтому обществу предоставляются весьма условные обоснования каждого из внедряемых новшеств.

В современной России целевые ориентиры развития сформулированы в разных официальных документах (в Программе модернизации российского образования до 2010 года, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, в Основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года, в ведомственной инициативе Министерства образования и науки РФ «Наша новая школа» и др.) и не являются исчерпывающим и обоснованным перечнем. Более того, эти формулировки представлены на качественном уровне, оставляя простор для интерпретаций, последующей конкретизации и выбора различных подходов к оцениванию.

На практике преимущественным подходом к оценке развития систем образования является фиксация результатов программ развития, выполнения отдельных инновационных проектов (эксперименты по введению профильного обучения, по реструктуризации сети школ, проекты в рамках отдельных направлений приоритетного национального проекта «Образование»). При всей важности этих результатов они отражают частные аспекты развития, дают фрагментарное представление об актуальном уровне развития, а главное – не позволяют выявить системный результат, складывающийся из отдельных, иногда разнонаправленных модернизационных воздействий, оценить устойчивость развития.

Явно просматриваются различия в ценностных основаниях некоторых современных новаций. Например, новая система оплаты труда, нормативное подушевое финансирование в том виде, в котором они внедряются в систему российского общего образования, имеют экономическую целесообразность и ценность, поскольку обеспечивают так называемую оптимизацию бюджетных расходов. В то же время эта новация активно продвигается в систему образования и представляется как элемент развития системы. Однако одновременно вводятся новации, направленные на усложнение образовательного процесса, его индивидуализацию, т.е. имеющие педагогическую ценность, но обладающие более высокой ресурсоемкостью и не реализуемые на должном уровне в условиях «оптимизации» финансирования. Не удивительно, что в комплексе эти нововведения обладают концептуальной несовместимостью, а на практике конфликтуют между собой: экономические инновации всегда оказываются более сильными и вытесняют социальные, в том числе и чисто педагогические.

Существенно и то, что предлагаемые новации, как правило, не сопровождаются инструментами измерения состояния системы образования.

С технологической позиции важно, что цель в любом случае (при любом ее содержании) предстает как сложная, иерархически выстроенная конструкция («дерево целей»), где средством достижения отдельных подцелей (или решения отдельных подпроблем) выступают те или иные инновационные проекты. Каждая инновация – это идея относительно того, как решить ту или иную проблему и добиться более высоко-

го конечного результата. Поэтому оценка целей – это оценка всей иерархической структуры. Нет сомнений, что уже при постановке целей и выборе конкретных новаций, обеспечивающих их достижение, должен прорабатываться вопрос об измерении этих целей и результатов. Другая сторона оценки – это степень соответствия фактически достигнутых результатов заявленным целевым ориентирам.

Суммируя сказанное, можно утверждать, что при оценке *результатов развития систем образования* важно соблюдение нескольких ключевых принципов:

- опосредованность оценки фактического состояния системы образования характеристиками ее идеальной модели и дополняющих ее частных инновационных проектов;
- сочетание технологической и ценностной позиций при оценке всех целей развития;
- единство критериальной базы оценки целей и результатов развития;
- обеспечение валидности критериев и показателей оценки развития.

На наш взгляд, возможность адекватной и обоснованной оценки результатов развития системы образования сдерживается нерешенностью проблемы содержательного определения конкретных и приоритетных целей развития образования (в виде совокупности новых образовательных результатов) как ценностных ориентиров и отсутствием идеальной модели новой системы образования, которая должна быть разработана в рамках социологии, дидактики, педагогической психологии, теории управления и философии образования, в том числе в специальных междисциплинарных исследованиях.

В рамках проблем управления образованием представляет интерес, на наш взгляд, анализ и оценка не только результатов, но и *процессов* развития систем образования.

В инноватике (как самостоятельной научной дисциплине) процессы развития исследуются с точки зрения их содержания, т.е. как процессы отбора и освоения новаций. Развитие систем образования рассматривается как процесс управляемого целенаправленного освоения новшеств.

Мы считаем, что повышение возможностей системы образования реализовать свои функции в обществе в соответствии с меняющимися социальными запросами существенно зависит от устойчивости развития как важнейшей характеристики этого процесса. Независимо от того, как конкретно будут сформулированы эти запросы и поставлены цели развития образовательных систем, а также какие инновации будут признаны целесообразными в данный момент, эти системы должны обладать необходимым потенциалом, неубывающими ресурсами развития.

Проблема устойчивости развития системы образования логично вытекает из современного уровня исследований в области теории систем, а также из проблематики и научных разработок в области теории устойчивого развития. Они показывают, что проблема устойчивости развития актуальна для лю-

бой социально-экономической системы, поскольку обусловлена стремлением к удовлетворению все возрастающих потребностей социума, ограниченностью ресурсной базы развития и особой функциональной взаимосвязью со средой, характерными для этого вида систем.

В практике управления российским образованием вопрос об устойчивости развития даже не ставится. Как бы «по умолчанию» считается, что предпринимаемые меры эту устойчивость обеспечивают за счет непрерывного потока инноваций. В то же время в социальных системах устойчивость автоматически не обеспечивается и должна выступать в качестве самостоятельного предмета анализа и управления в рамках управления развитием, сопровождаться постановкой и решением специфических управленческих задач, выбором адекватных средств управления, организационных форм и механизмов.

Выделение такого параметра, как устойчивость развития, в качестве самостоятельного предмета управления системами образования представляется в настоящее время остро необходимым в связи с высокой интенсивностью образовательных инноваций и их существенной несогласованностью, отсутствием обоснованной оценки их совокупной ресурсоемкости, а также эффективности для решения проблем развития образования, наложением инновационных циклов отдельных новшеств, приводящих образовательные системы в неравновесное состояние, необходимостью

прогнозирования последствий нововведений, выбора наиболее актуальных и обоснованных направлений дальнейшего развития систем образования.

Представляется продуктивным использование эколого-экономического подхода к анализу проблемы устойчивого развития систем образования, поскольку они являются частным видом сложноорганизованных социально-экономических систем, в которых процессы развития представляют собой целенаправленные изменения и обеспечиваются инновационной деятельностью людей в условиях ограниченных ресурсов. С позиций этого подхода важно не просто продолжать развитие как достижение качественно новых результатов, а то, как обеспечивается баланс этих результатов с жизненно важными для системы параметрами среды и с ресурсами жизнедеятельности и развития.

Устойчивость развития может быть обеспечена в том случае, если результаты развития не связаны с исчерпанием ключевых ресурсов развития, а сопровождаются наращиванием ресурсного потенциала, приводят к укреплению системных связей. Это поднимает вопросы определения структуры необходимых ресурсов, их оценки и ранжирования с точки зрения критического воздействия на устойчивость развития, прежде всего выделения и анализа использования невозобновляемых и критических ресурсов. Применительно к системе образования эти вопросы нуждаются в особом исследовании.

## МОДЕЛЬ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Т.И. Дуброва, методист кабинета дефектологии  
ИПК ПРО (г. Ульяновск)*

Особенности развития рыночной экономики обуславливают поиск новых образовательных моделей и структур, новых образовательных траекторий подготовки рабочих и специалистов. Высококачественная профессиональная подготовка выступает социальным гарантом стабильности в меняющихся условиях при стремительном темпе жизни.

Развитие системы среднего профессионального образования (СПО) в целом исходит из того, что вся система воспроизводства трудового потенциала страны получает новый социальный заказ, включающий в себя признание рынка рабочей силы, усиление ее конкурентоспособности на основе повышения профессионализма, компетентности и мобильности.

Особое внимание к разрешению проблем СПО связано с кризисной ситуацией, в которой оказалось молодое поколение россиян, неспособностью значительного числа выпускников школ адаптироваться к новым условиям жизни и труда.

Вместе с тем нуждается в исследовании проблема среднего профессионального образования выпускников специальных (коррекционных) школ и

школ-интернатов. Структурная и функциональная перестройка образовательного процесса в учреждениях СПО в связи с обучением лиц с ограниченными возможностями здоровья требует разработки новых и уточнения имеющихся теоретических подходов.

Приходится констатировать, что если при поступлении в средние профессиональные училища лица с ограниченными возможностями не выделяются в особую категорию и не учитываются их личностные особенности при организации образовательного процесса, то это приводит к их естественному отставанию в обучении и во многих случаях к отчислению по неуспеваемости.

Анкетирование выпускников специальных (коррекционных) школ и школ-интернатов, поступивших в средние профессиональные училища, направленное на изучение уровня их адаптации в условиях профессионального обучения, показало следующие результаты.

Из 337 обучающихся с нарушением интеллекта:

- представления о профессиональном обучении нашли свое подтверждение — у 98 обучающихся;

- проявили интерес к обучению – 67 обучающихся;
- испытывают затруднения при обучении – 104 обучающихся;
- низкий уровень мотивации к обучению – у 68 обучающихся.

Удовлетворить возникшую общественную потребность в совершенствовании системы среднего профессионального образования выпускников специальной (коррекционной) школы можно с помощью повышения адаптивных возможностей образовательного процесса в учреждениях СПО, а именно – его перестройки на основе дифференциации.

Представляется правомерным рассматривать дифференциацию среднего профессионального образования выпускников основной общей и специальной (коррекционной) школы как обеспечение выбора получаемой профессии, уровня и формы получения среднего профессионального образования, при которых отбор содержания, методов, средств и технологий подготовки к профессионально-трудовой деятельности осуществляется с учетом индивидуально-типологических особенностей личности обучающихся, их уровня развития, образовательных потребностей и возможностей.

Основой построения такой образовательной системы в учреждениях СПО стал системный подход к педагогическому моделированию (*В.И. Загвязинский, Ю.И. Тарский, В.А. Штоф* и др.), требованием которого выступает изучение сущности процесса дифференциации в его взаимосвязях и взаимозависимостях. Нами доказана возможность осуществления дифференциации через такие компоненты, как цели и функции образовательной системы, реализация модулей профессионально-трудовой подготовки, мониторинг успешности в приобретении профессиональных навыков (рис.).

Опираясь на исследования *В.В. Краевского*, мы исходили из того, что в современном образовании на первый план выходит учет потребностей личности: личность становится центром учебно-воспитательного процесса. В инновационной парадигме обучения особую значимость приобретает технология совместного профессионального проектирования, или составление профессионально-ориентационной программы для каждого обучающегося, при которой субъектная позиция обучающегося в выборе будущей профессиональной деятельности должна реализовываться в единстве компонентов: ценностный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества.

Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах *Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной* и других авторов, на основании которых можно сделать следующий вывод о том, что в новом и более широком смысле педагогическая технология дифференциации – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процес-

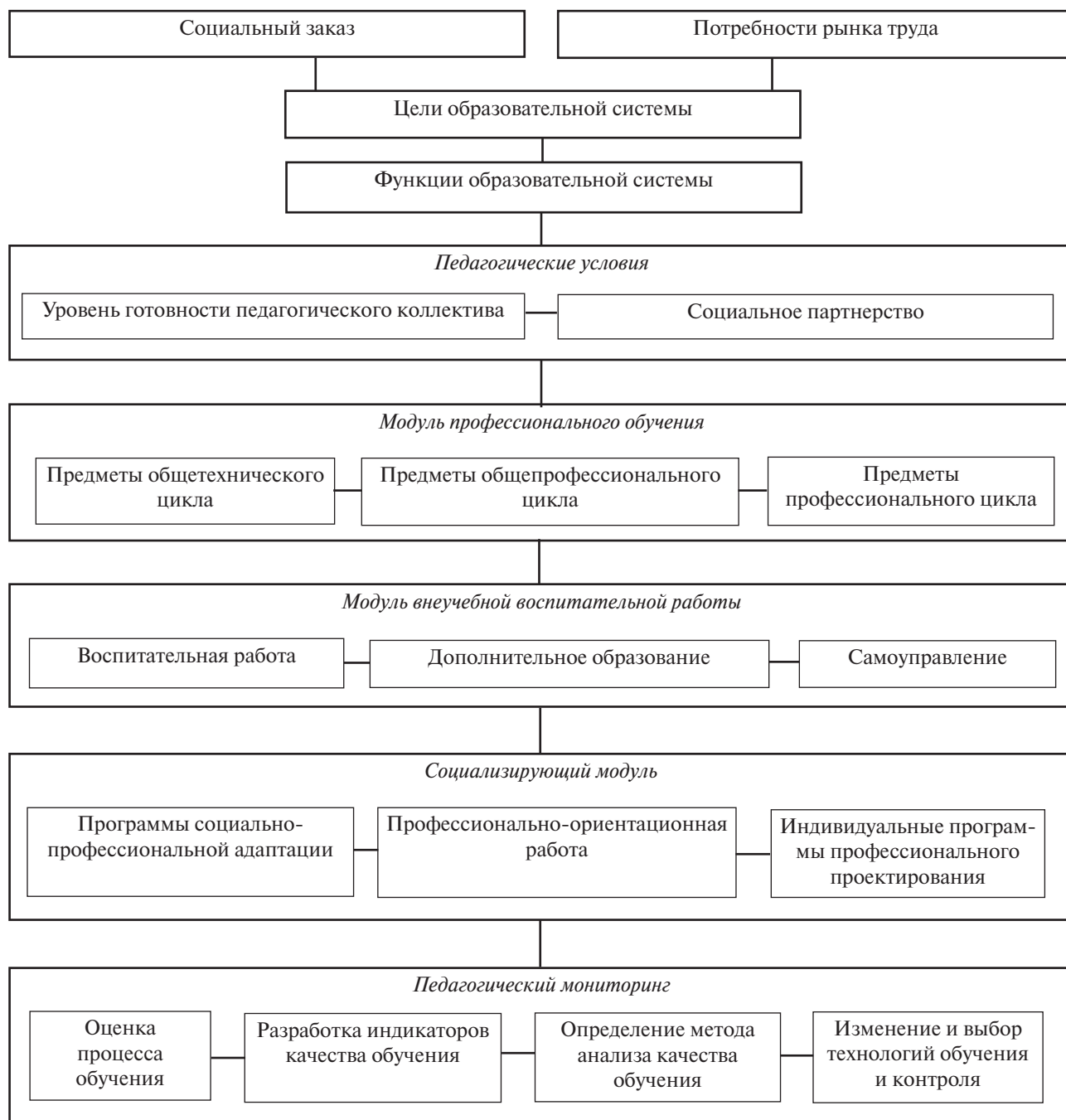
сов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Такая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов.

Категория «профессиональная компетентность выпускника» выступает в качестве цели образовательной системы, в которой обеспечивается дифференциация средств достижения результата подготовки обучающихся к профессионально-трудовой деятельности, а содержание профессиональной компетентности является критерием диагностики готовности к профессионально-трудовой деятельности. Оценка качества подготовки выпускника СПО – это процедура, которая позволяет определить параметры и критерии личностно ориентированных свойств, характеристик, соответствующих потребностям общества, рынку образовательных услуг и рынку труда.

Значимость собственных достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в овладении профессией – одна из характеристик субъективной позиции личности по отношению к себе и к реальности. Именно такая позиция составляет основу формирования готовности к будущей профессионально-трудовой деятельности, основой которой является переход достижений в личностно значимые.

Выбранный нами менеджерский подход к реализации дифференциации среднего профессионального образования определил принцип «ориентация на потребителя» с учетом требований к подготовке молодых рабочих в условиях рыночной экономики. Так как в условиях современного производства значительно возрастает доля умственной деятельности в процессе труда рабочего, увеличивается число задач, не укладывающихся в рамки стереотипных решений. Именно способность выполнять работу в пределах стереотипных решений и является основным недостатком рабочих с нарушением интеллекта.

Поэтому текущий мониторинг образовательной деятельности в системе СПО основан на сравнении наборов объективных данных об успеваемости обучающихся с фиксацией прохождения отдельных контрольных испытаний, имеющих окончательное значение и представленных абсолютными или аддитивными значениями. Для определения результатов профессионально-трудовой подготовки применяется система относительных показателей (числовых индикаторов), отражающих в сопоставимых единицах достижения по отдельным изучаемым областям знаний, формам обучения, а также динамику достижений. К показателям достижений мы отнесли следующие критерии: понимание объяснения педагога, усвоение технико-технологических знаний, усвоение профессиональных приемов труда, формирование оперативного образа объекта труда, сформированность профессиональных двигательных навыков, планирование трудовой деятельности, работоспособность и самоконтроль.



**Рис.** Структурная модель образовательной системы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях СПО

Для оценки изменения степени подготовки к профессионально-трудовой деятельности во времени мы использовали известную в математической статистике методику, связанную с критерием «3 сигм» (в экономическом анализе используется наименование метода «6 сигм»). Согласно этой методике, если какой-либо процесс идет нормально, то отдельные значения должны, как правило, укладываться в интервал  $\pm 3\sigma$  относительно среднего значения  $m$  ( $\sigma$  – стандартное отклонение). Те измеренные значения  $x$ , которые не укладываются в указанный интервал  $m - 3\sigma \leq x \leq m + 3\sigma$ ,

условно принимаются за отклонения от стандартного распределения (нормы). Если взять отношения числа значений  $x$ , попадающих в интервал  $\pm 3\sigma$ , к общему количеству значений, то такую величину можно назвать коэффициентом стандартности распределения, а в случае рассмотрения образовательного процесса в учреждениях СПО – коэффициентом отлаженности образовательного процесса.

Перестройка образовательного процесса в учреждениях СПО на основе дифференциации обладает следующими достоинствами:

- позволяет моделировать образовательный процесс с учетом личностно ориентированного критерия успешности и критерия конкурентоспособности;
- позволяет предсказать успех или неуспех целостного процесса обучения (определить зону ближайшего и актуального развития);
- дает возможность обучающемуся самостоятельно планировать профессионально-трудовую деятельность с разной глубиной и прочностью;
- учитывает возможность неуспеха того или иного этапа формирования умственных действий в процессе профессионального образования и определяет пути коррекционной работы в этих случаях.

Мы полагаем, что в условиях дифференциации возможно обеспечить реальное продвижение обучающихся с ограниченными возможностями, полноту реализации их личностного потенциала, опираясь на достижения предыдущего этапа развития. Интегри-

рованное учреждение среднего профессионального образования, в котором ведется обучение групп обучающихся с нарушением интеллекта, способно решать задачи формирования конкурентоспособного, профессионально мобильного, имеющего хорошую подготовку выпускника. Кроме того, общаясь со здоровыми обучающимися, выпускники коррекционных школ успешнее социализируются, приобретая не только профессиональные, но и бытовые навыки, участвуя в общих мероприятиях, проходя совместно производственную практику.

Для решения педагогических задач, связанных с дифференциацией СПО, возникает необходимость использования личностно ориентированного содержания, методик и педагогических технологий, оптимально обеспечивающих будущую профессиональную и социальную адекватность данной категории обучающихся. Данное исследование выявляет ряд проблем, изучение которых откроет новые грани инновационных преобразований в системе среднего профессионального образования.

## ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПРАВОВЕДОВ

*Л.В. Войтович, преподаватель,  
заслуженный учитель РФ, почетный работник СПО,  
Д.В. Попов, О.В. Парфенова, преподаватели  
специдисциплин юридического профиля  
(Дальневосточный гуманитарно-технический колледж)*

Основные принципы образовательной политики России, определенные в Законе РФ «Об образовании» и Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», раскрыты в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и в Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года.

В соответствии с Концепцией основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Одной из актуальных проблем современного юридического образования, на наш взгляд, является противоречие между реализацией новых целей образовательной системы и недостаточной готовностью специалистов, имеющих юридическую квалификацию, к преподавательской деятельности. Очевидно, что перспективы преодоления данного противоречия в значительной мере связаны с повышением уровня пе-

дагогической компетентности педагогов-правоведов. Профессионально-педагогическая компетентность любого преподавателя является условием качества подготовки будущих специалистов, так как эффективно обучать и воспитывать студентов может только тот педагог, который обладает широким кругозором, владеет методикой, опирается в преподавании на современные научные данные, глубоко и всесторонне разбирается в вопросах педагогики и психологии и умеет, что немаловажно, заинтересовать студентов самим процессом преподавания.

Поэтому одним из важнейших направлений деятельности является работа со специалистами, имеющими юридическую квалификацию, осуществляющими преподавательскую деятельность в учреждениях СПО и ВПО. Ведь именно от них в значительной мере зависит, станет ли наше государство по-настоящему правовым. В связи с этим возникает необходимость в качественно иной подготовке студентов-юристов, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных теоретических и практических знаний в сфере юриспруденции с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским, педагогическим подходом к разрешению конкретных образовательных проблем.

Исследования последнего десятилетия показывают, что в области педагогики в учебный процесс системы СПО и ВПО привлекалось до 60% специалистов без педагогического образования и опыта в той или иной области специальной деятельности. Как правило, большинство из них не владело методикой преподавания специальных дисциплин и, как следствие, осуществляло свою преподавательскую деятельность на ситуативном уровне.

Это особенно характерно для сферы юридического образования. Основной контингент преподавателей юридических дисциплин на юридических факультетах и отделениях в российских вузах и ссузах составляют либо выпускники юридических факультетов, которые сразу избрали для себя профессию педагога, либо специалисты-юристы, заработавшие свой авторитет вне стен учебного заведения. Главным критерием при отборе для работы в качестве преподавателя юридических дисциплин является практический опыт по специальности либо научные успехи в юриспруденции. В то же время педагогические способности, а уж тем более методические умения и навыки, как правило, в расчет не берутся.

Мы считаем, что специфика профессии юриста предполагает у претендентов на преподавательскую деятельность высокий общий уровень гуманитарной подготовки, однако отсутствие элементарных педагогических знаний у педагогов – профессиональных юристов приводит к тому, что эффективность учебных занятий часто невысока.

Рассмотрим, как готовят педкадры для преподавания юридических дисциплин в настоящее время. Вначале зададимся вопросом о компетенции педагогов – преподавателей права.

Правовое просвещение будущих педагогов осуществляется в рамках дисциплины «Правоведение», или «Право», которая читается студентам на II, III и V курсах. Изучив данную дисциплину, студент должен понимать сущность, характер и взаимодействие правовых явлений, видеть их взаимосвязь в целостной системе знаний. Преподавание курса на основе данной программы предполагает использование только лекций, которых должно быть не менее 44 часов, и семинаров – 20 часов. Программа ориентирует студентов исключительно на усвоение минимума знаний по юриспруденции, необходимых для понимания юридических норм, законов, и осознанное их выполнение.

Понятно, что студент, прослушавший эту дисциплину, не может выполнить в полном объеме функцию преподавателя права. Подобная категория юристов-педагогов требует специальной (дополнительной) подготовки для преподавания спецдисциплин юридического профиля.

Мы выяснили, что в системе российского юридического образования отсутствует в полном объеме квалифицированная подготовка педагогических кадров для своих потребностей, в этой сфере нет процедуры проверки специалистов на профессиональную пригодность. Да и методикой преподавания юридических дисциплин в высшей и средней профессиональной школе практически никто из юристов-преподавателей

не занимается. Отрывочные рекомендации, представленные в отдельных учебниках и учебных пособиях по юридическим наукам, нечастые статьи по единичным проблемам преподавания правовых дисциплин – вот все, чем реально располагают преподаватели юридических наук в системе российского юридического образования.

Казанский государственный педагогический университет – единственный вуз в РФ, готовящий специалистов по данному направлению. В программу их полготовки входит очень солидный блок юридических дисциплин, объем которых такой же, как на юридических факультетах. Студенты отделения юриспруденции изучают теорию государства и права в объеме 290 часов, гражданское право – 468 часов, трудовое право – 324 часа. Достаточно полно представлены такие дисциплины, как «Конституционное право России» и «Конституционное право зарубежных стран», «Правоохранительные органы», «Административное, гражданское, процессуальное, образовательное, уголовное, уголовно-процессуальное право» и т.д. Одновременно студенты основательно изучают психолого-педагогические и методические дисциплины. Следует особо выделить такие курсы, как экспериментальная психология, специальная педагогика и психология, коррекционная педагогика с основами специальной психологии, психолого-педагогический практикум, педагогика межнационального общения. Методологический блок представлен теорией обучения, теорией и методикой обучения правовым дисциплинам и др.

На II и III курсах проводится ознакомительная практика в правоохранительных органах, на IV и V курсах – педагогическая практика в различных образовательных учреждениях и органах управления образованием. Будущие специалисты одинаково хорошо будут знать юриспруденцию, психологию, педагогику и методику преподавания правовых дисциплин.

Сегодня очевидно, что рынок юристов наполнен и проблема устройства по специальности в рамках данной профессии становится с каждым годом все острее. Очевидно и то, что специалисты из Татарстана не придут преподавать в Приморский край, тем более в техникумы или колледжи.

И все-таки способ решения проблемы кадрового потенциала педагогов-юристов существует. Учитывая потребности российского юридического образования в педагогических кадрах как в системе ВПО, так и в системе СПО, предлагаем ввести в учебный план специальности «Юриспруденция» учебные курсы методика преподавания юридических дисциплин в системе ВПО, методика преподавания правовых дисциплин в системе СПО для студентов-юристов, желающих вести после окончания вуза преподавательскую деятельность. Спецификой курсов должна являться не только компактная теоретико-дидактическая подготовка будущих юристов по проблемам преподавания юридических дисциплин в высшей и средней профессиональной школе, но и практическая реализация полученных знаний. В свою очередь ныне осуществляющим педагогическую деятельность преподавателям юридических дисциплин следует пройти курсы повы-

шения квалификации по указанным направлениям в целях повышения качества подготовки специалистов юридического профиля.

Другой путь – изменить систему повышения квалификации педагогических работников.

Это должна быть особая подготовка (не просто специальная и психолого-педагогическая), потому что нам представляется очевидным, что психолого-педагогическая подготовка для преподавателей, заканчивающих педвузы, серьезным образом отличается от подготовки к ведению педагогической деятельности юристов, которым вообще не преподавались педагогика и методика.

И наконец, третий путь, идея которого прозвучала три года назад на конференции по проблемам правового образования. Студенты юридического факультета одного из московских вузов высказали пожелание, чтобы на их факультетах была введена педагогика и психология, что позволило бы присвоить им, помимо специальности «юрист», еще и дополнительную квалификацию – «преподаватель (учитель) права». Достаточно только открыть на юридических факультетах вторую специальность, тем более, что сейчас все вузы стараются дать своим выпускникам две специальности для большей вероятности их трудоустройства. Студентам юридических факультетов необходимо предлагать практические формы обучения. Это, с одной стороны, позволит значительно повысить уровень их подготовленности, а с другой – даст возможность познакомиться с активными методиками (под которыми понимают прежде всего игровые дискуссионные формы занятий), которые можно использовать в учебном процессе. В итоге это позволит расширить арсенал методов и средств предоставления правовой информации студентам.

Программа теоретической части курса должна предусматривать характеристику методики преподавания юридических дисциплин как научной педагогической дисциплины, определять ее место в системе педагогических наук, обеспечивать связь содержания и методов обучения с назревшими потребностями социально-экономического и духовного развития

страны. Формирование знаний современных теоретических основ методики преподавания предмета, выработка практических умений и навыков, необходимых для обеспечения высокой эффективности деятельности настоящих и будущих преподавателей юридических дисциплин, должны стать одной из важнейших задач курса.

Помимо указанных мероприятий для повышения качества подготовки специалистов юридического профиля и решения поставленных проблем необходимо реализовать и другие задачи: обновить содержание образования в соответствии с требованиями работодателей, регулярно проводить мониторинговые исследования, реорганизовать устаревшие структуры управления, осуществлять экспертизу качества образовательного процесса, проводить самоанализ уровня профессионально-педагогических компетенций преподавателя, разработать и реализовать индивидуальные программы повышения квалификации, позволяющие выявить свои педагогические проблемы и спланировать основные направления саморазвития, механизмы достижения результата и развития мотивации педагогов на повышение уровня профессионально-педагогических компетенций и, наконец, связать уровень профессиональной компетенции всей российской правоохранительной системы с уровнем преподавания юридических дисциплин.

Первое предложение нам представляется наиболее привлекательным, потому что не потребует серьезного пересмотра стандартов высшего образования, а лишь введения специальных, возможно факультативных, курсов в систему дополнительного образования: теория обучения, возрастная психология, методика преподавания юридических дисциплин, педмастерство и т.д. В свидетельствах, прилагаемых к диплому, можно указать, что специалист «может вести подготовку студентов в области спецдисциплин юридического профиля».

По нашему мнению, введение подобной курсовой подготовки позволит привлечь к преподаванию кадры более высокой квалификации и сделать процесс обучения юриспруденции более эффективным.

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТДЕЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЮНЫХ МАТЕРЕЙ В УЧРЕЖДЕНИИ НПО**

*М.А. Беляева, доцент Института социального образования Уральского государственного педагогического университета,*

*Н.В. Золотарева, руководитель Отдела социально-профессионального лица «Строитель» (г. Екатеринбург)*

Учреждения начального профессионального образования (НПО) в период кризисных 1990-х оказались на задворках отечественной системы профессионального образования: престиж рабочих специальностей упал, а

коммерциализация высшего образования сделала его доступным для лиц с низким уровнем общеобразовательной подготовки. И сегодня лишь 3,6% выпускников школ готовы обучаться по рабочим профессиям

[7, с. 32], а высшее образование по-прежнему играет, по меткому выражению *Е.В. Ткаченко*, роль «пылесоса» государственного финансирования и потенциальных абитуриентов, готовя специалистов фактически в никуда, повышая их невостребованность [8, с. 11]. В этих условиях учреждения НПО вынуждены искать новые направления своего развития.

Опираясь на международный опыт, например, ФРГ [3, с. 58], США [6, с. 62], где в последние годы принимается ряд правительственных документов, реализуются пилотные программы, направленные на профессиональное обучение и поддержку на рынке труда молодежи группы риска, одним из направлений дальнейшего развития НПО, на наш взгляд, является сочетание функций профессионального образования с решением социальных проблем обучающихся.

Например, опыт лицея «Строитель» (г. Екатеринбург) показывает, что 32% наших обучающихся воспитывались в неполных семьях, 17% – в детских домах, 73% имеют никотиновую зависимость, 40% – с ограниченными возможностями здоровья (35% из них с умственной отсталостью), 12% склонны к правонарушениям (4% из них состоят на учете в милиции, 3% уже привлекались к уголовной ответственности). Таким образом, большая часть обучающихся по тем или иным признакам относится к группе риска, и их дальнейшие перспективы в значительной мере зависят от того, насколько учреждению профессионального образования удастся создать условия, способствующие получению профессии и одновременно противостоянию внешним и внутренним (индивидуальным) негативным факторам. Причем в наиболее уязвимом положении оказываются выпускники детских домов, ставшие матерями в юном возрасте еще до получения аттестата об общем среднем образовании и диплома о профессиональном образовании. Что в этой ситуации может сделать учреждение НПО? До недавнего времени наш лицей, как и другие подобные ему учреждения, не имел отношения к проблеме юного материнства.

В отличие от понятия «несовершеннолетнее материнство», которое четко привязано к возрасту 14–18 лет и находится в центре внимания, например, таких исследователей, как *Т.А. Гурко*, *Л.Б. Максимович*, *Е.В. Набошина*, *О.В. Прохорова*, *Е.О. Смирнова* и других, определение понятия «юное материнство» имеет размытую верхнюю границу возрастных ограничений.

Опираясь на труды *И.Ф. Дементьевой*, *О.Ю. Дубовик*, *С.Ю. Мещеряковой*, *Г.Г. Филипповой*, исследовавших проблему готовности к материнству, мы полагаем, что верхняя возрастная граница «юного материнства» соответствует 21–22 годам, т.е. включает тот период, когда, несмотря на официальное вступление в права взрослого человека, молодежь сохраняет социальную беспомощность, которая проявляется в незаконченности профессионального образования, что резко ограничивает возможность самостоятельно организовать и обеспечить свою жизнь.

Учитывая, что в нашем обществе сегодня существует значительный разрыв между средним возрастом российской невесты в первом браке, приближающимся к 24 годам [4], и первым сексуальным опытом, кото-

рый случается значительно раньше, проблема ранних (14–22 года) внебрачных беременностей является отнюдь не редким явлением и вызывает ошутимое беспокойство.

Истоки этой проблемы лежат в педагогической плоскости: пробелах духовно-нравственного и полового воспитания. В свою очередь последствия юного материнства также обрастают педагогическими проблемами, причем «умноженными на два», так как касаются не только девушки, но и ее ребенка.

Если семья отсутствует или не может оказать поддержку девушке, тогда государство должно позаботиться о реализации всех конституционных прав юных матерей, в том числе права на образование.

До недавнего времени проблема юного материнства и ее последствия решались в Свердловской области в основном силами учреждений здравоохранения и социальной защиты населения, а также благодаря усилиям общественных и коммерческих организаций. Система профессионального образования была вне поля этой деятельности, тогда как одним из важнейших факторов дальнейшего благополучия юных матерей является возможность получения профессии.

Этой идее отвечает деятельность Отдела профессионального образования и социального становления молодых матерей, возникшего в 2008 г. в г. Екатеринбурге на базе Государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Социально-профессиональный лицей “Строитель”» благодаря помощи Министерства общего и профессионального образования Свердловской области.

В Отделе созданы хорошие материальные условия для проживания беременных девочек, юных матерей и их детей в специально оборудованном блоке общежития лицея. Помещение рассчитано на 14 воспитанниц и 14 детей младенческого возраста.

Право на проживание в данном учреждении имеют несовершеннолетние одинокие беременные и уже состоявшие матери из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Основанием для приема служит:

- 1) направление Министерства общего и профессионального образования Свердловской области;
- 2) пакет сопроводительных документов, утвержденных Министерством общего и профессионального образования Свердловской области, подтверждающих, что девушка относится к категории «дети-сироты» или «дети, оставшиеся без попечения родителей», а также имеет статус «мать-одиночка» (если ребенок уже родился).

Отдел, являясь структурным подразделением Государственного образовательного учреждения начального профессионального образования, осуществляет свою деятельность на основании устава этого учреждения, а также Положения о «Центре психолого-педагогического сопровождения детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации».

Согласно уставу учреждения, пребывание юной матери с ребенком в Отделе определяется сроком обу-

чения в государственных образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования и ограничивается возрастом ребенка (до трех лет).

При изменении семейных (выход замуж), жилищных (возможность вселиться в собственное жилье) обстоятельств в жизни юной матери и при приобретении ею достаточного опыта, знаний, умений и навыков жизнеустройства семьи, управления развитием и воспитанием ребенка, а также на основании заявления юной матери решением консилиума Отдела она может быть отчислена из числа воспитанников.

Администрация Отдела вправе выносить вопрос о лишении родительских прав юной матери на судебное разбирательство только при ярко выраженном наличии всего комплекса признаков отстранения от ухода за ребенком и его воспитания.

Опыт всесторонней и систематически осуществляемой социальной, психолого-педагогической и медицинской помощи такой категории детей-сирот, рассчитанной на несколько лет, в нашем регионе отсутствует, поэтому деятельность Отдела во многих отношениях носит экспериментальный и инновационный характер.

В процессе методического обеспечения нашей работы мы создали организационно-функциональную модель деятельности Отдела профессионального образования и социального становления молодых матерей (рис.), которая отражает внутреннюю организационную структуру и взаимодействие с внешним социумом данного подразделения лицея «Строитель». Центральным блоком представленной модели является комплексное сопровождение воспитанниц в условиях учреждения НПО.

Используя понятие «сопровождение», мы тем самым подчеркиваем, что процесс помощи (медицинской, психолого-педагогической, социально-педагогической) сопутствует основному процессу — получению профессионального образования и потому имеет четкие временные рамки: от начала обучения до его окончания. За это время наши воспитанницы осваивают специальности: «Маляр строительный, штукатур», «Цветовод — овощевод» — для выпускников специальных коррекционных школ; «Мастер отделочных строительных работ (маляр-дизайнер, ремесленник)» — для выпускников общеобразовательных школ.

Цель комплексного сопровождения заключается в том, чтобы обеспечить необходимые условия одиноким матерям (из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей), имеющим малолетних детей, для получения профессии, формирования устойчивой привязанности к ребенку и освоения материнской роли.

В настоящее время комплексное сопровождение воспитанниц осуществляют девять специалистов: руководитель отделения (*Н.В. Золотарева*), социальный педагог, два дневных и два ночных воспитателя, педагог-психолог, медсестра; их функции определены должностными инструкциями. Все работники Отдела несут ответственность за жизнь, здоровье, развитие юных матерей и их детей.

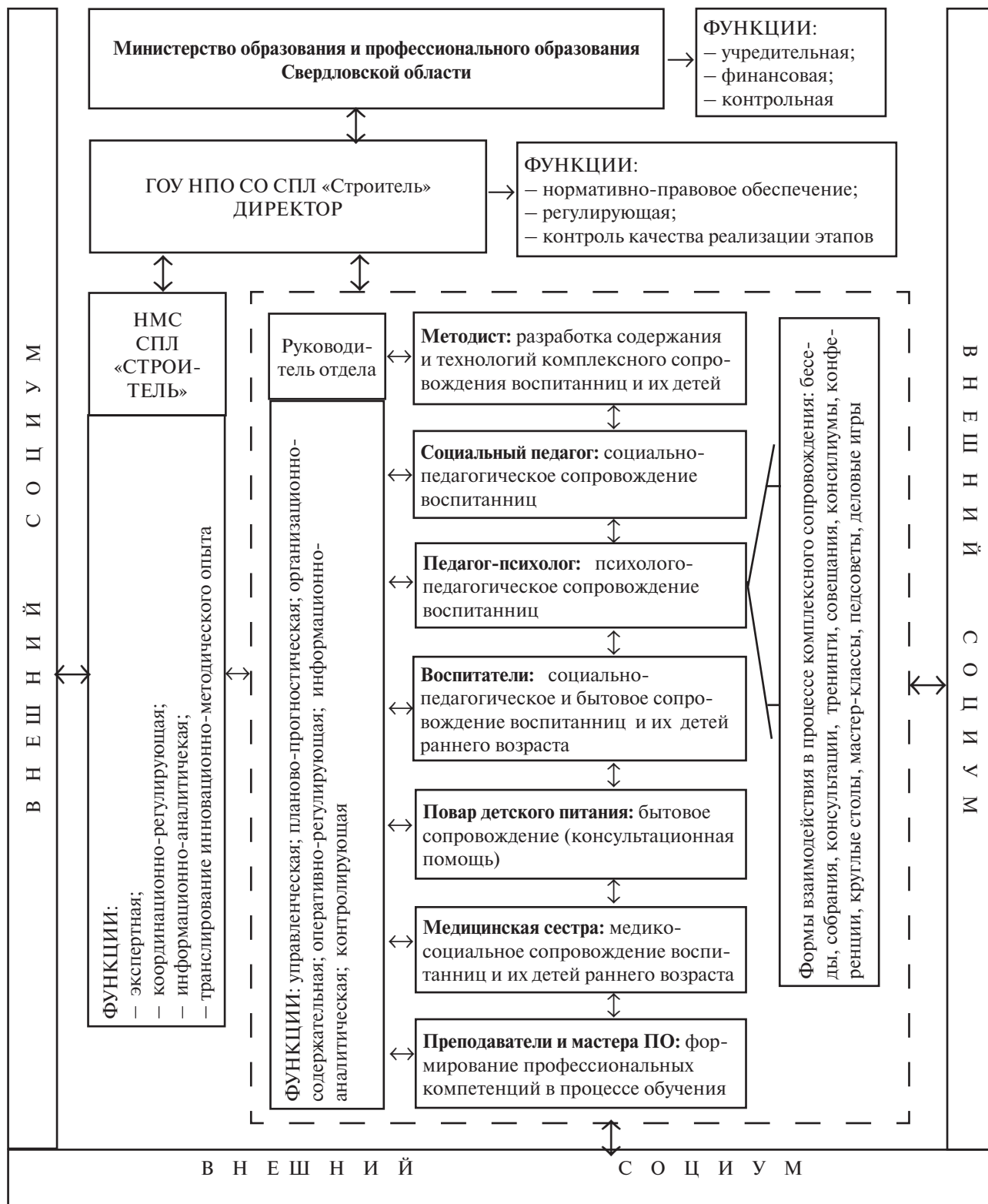
Деятельность Отдела ведется в тесном контакте с районными и городскими службами социальной, психолого-педагогической и медицинской помощи матери и ребенку, детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей (рис.), а также предполагает постоянное взаимодействие с преподавателями и мастерами профессионального обучения лицея «Строитель».

Для того чтобы воспитанницам сочетать материнские обязанности с ролью обучающегося, в отсутствие юных мам уход за детьми берут на себя воспитатели. Этот процесс организован с согласия матерей и осуществляется на основании Положения о группе при-смотра и ухода за детьми раннего возраста. Воспитатели помогают девушкам осваивать необходимые навыки организации быта, кроме того, в осуществлении бытового сопровождения и уходе за детьми принимает участие повар: она консультирует девушек по технологии приготовления блюд.

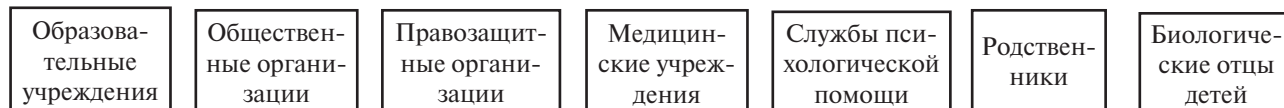
Помимо организации быта в процессе комплексного сопровождения уделяется значительное внимание медико-социальному сопровождению воспитанниц и их детей. В функциональные обязанности медсестры входит наблюдение за состоянием здоровья воспитанниц и их детей, а также обучение девушек санитарно-гигиеническим навыкам по уходу за собой и ребенком; контроль за соблюдением режима дня, питания, рекомендаций врачей, графика контрольных посещений медицинских учреждений.

Важной составляющей комплексного сопровождения девушек-сирот в Отделе профессионального образования и социального становления молодых матерей является оказание им психолого-педагогической помощи. Работа педагога-психолога Отдела проходит как в индивидуальной, так и в групповой форме с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей девушек, попавших в трудную жизненную ситуацию. Активно применяются игровые методики. В процессе ролевой игры есть возможность рассмотреть конфликтные ситуации, типичные в повседневном общении людей, в отношениях родителей и детей; показать, как агрессия, негативные эмоции, перевозбуждение матери могут отразиться на ребенке.

Приходится принимать во внимание, что у многих детдомовцев слабо развито чувство ответственности за свои поступки, за благополучие тех, кто связал с ними свою жизнь. Их эгоизм, потребительское отношение к близким, неумение заботиться о своих родных, часто ломают уже сложившиеся семьи. Отсутствие положительного примера семейных отношений (а имеющийся пример, как правило, отрицательный) осложняет строительство собственной семьи или приводит к копированию негативных родительских образцов. Поэтому вся организация жизни в Отделе направлена на преодоление социопатических черт личности путем расширения круга общения, на создание адаптационно-развивающей среды, психологическую подготовку к роли жены и матери, укрепление созидательного начала в нравственном облике девушек. Эти и другие задачи решаются в рамках специально разработанной программы дополнительного образования «Я и мой ребенок: строим будущее» [6].



СП:



**Рис.** Организационно-функциональная модель деятельности Отдела профессионального образования и социального становления молодых матерей

НМС – научно-методический совет; ПО – профессиональное обучение; СП – социальные партнеры

Помимо медико-социального и психолого-педагогического направлений комплексного сопровождения воспитанниц деятельность Отдела включает социально-педагогическое направление.

Социальный педагог информирует девушек о правах, связанных с получением социального статуса матери-одиночки, и обучает социальным навыкам, позволяющим реализовать эти права (проведение телефонных переговоров, сбор документов, подготовка заявлений и т.д.). Учитывая тот факт, что юные мамы живут в государственном учреждении на полном материальном обеспечении, особой социально-педагогической задачей является формирование понимания воспитанницами своих прав и обязанностей, обозначенных в уставе Отдела.

Поскольку исходная причина тяжелой жизненной ситуации воспитанниц Отдела связана со случайной беременностью, еще одной важной социально-педагогической задачей мы считаем формирование репродуктивной культуры.

«Репродуктивная культура представляет собой систему знаний, умений, ценностей, регулирующих репродуктивное поведение человека, которое может быть направлено на рождение детей или избегание этого события. Репродуктивная культура определяет репродуктивную стратегию индивида, его выбор числа и сроков рождения детей, предпочтение тех или иных видов контрацепции. Главное предназначение репродуктивной культуры как на индивидуальном, так и на общественном уровне заключается в снижении биологических и социальных рисков репродуктивного поведения, профилактике возможного социального неблагополучия» [1, с. 276], что крайне актуально для юных мам.

Судя по нашему опыту работы со студенческой молодежью, даже относительно благополучные юноши и девушки, которые живут в семье и имеют неограниченный, по сравнению с воспитанниками детских домов, доступ к самым разным источникам информации, в большинстве своем смутно осознают свои репродуктивные потребности, не отражают рисков репродуктивного поведения, слабо владеют методами предупреждения нежелательной беременности.

В частности, ситуацию вокруг контрацепции хорошо иллюстрируют наблюдения Т.А. Гурко: «Большинство девушек надеются на старших по возрасту партнеров... в результате 15% забеременели во время первого сексуального контакта... Познания же самих респонденток в этой области очень ограничены, либо они вообще не думали о том, что это с ними произойдет» [2, с. 85]. Поэтому для повышения репродуктивной культуры воспитанниц социальный педагог организует беседы со специалистами из профильных учреждений.

Таким образом, коллектив Отдела профессионального образования и социального становления молодых матерей лицея «Строитель» стремится сформировать у юных мам необходимые знания, ценности, навыки, позволяющие успешно строить отношения с людьми, заботиться о себе и своем ребенке, достойно вести себя, противостоять вредным социальным влияниям, стремиться к самообразованию и саморазвитию. В ка-

честве главного ожидаемого результата деятельности Отдела мы рассматриваем получение юными мамами профессии, формирование устойчивой привязанности к ребенку и освоение материнской роли.

Представленная организационно-функциональная модель деятельности Отдела профессионального образования и социального становления юных матерей, в основе которой лежит комплексное сопровождение воспитанниц и их детей раннего возраста, при условии соответствующей материальной базы (оборудованное общежитие, целевое финансирование) и обученного персонала, может быть внедрена в учреждениях начального и среднего профессионального образования. Мы рассчитываем, что сочетание возможности получения образования с оказанием медицинской, психолого-педагогической, социально-педагогической и бытовой помощи, с одной стороны, позволит преодолеть негативный груз прошлого опыта юных мам и разорвать порочный круг социального сиротства, а с другой — укрепить позиции НПО в изменившейся конъюнктуре образовательных услуг. Для Свердловской области это первый и, на наш взгляд, крайне востребованный инновационный опыт целенаправленного включения учреждений начального профессионального образования в решение социальных проблем своих обучающихся, относящихся к группе риска.

#### Литература

1. *Беляева М.А.* Педагогическое осмысление понятия «репродуктивная культура» // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. М.: Владос, 2007. Вып. 5. С. 273–285.
2. *Гурко Т.А.* Опыты сексуальных отношений, материнства и супружества несовершеннолетних женщин // Социологические исследования. 2002. № 11. С. 83–91.
3. *Демченко А.Р., Клименко Н.С.* Тенденции развития профессионального образования в Германии // Профессиональное образование в России и за рубежом (Кемерово). 2009. № 1. С. 57–58.
4. *Захаров С.* Возрастная модель брака в России // Отечественные записки. 2006. № 4; <http://www.strana-oz.ru/?numid=31&article=1320>
5. *Золотарева Н.В.* Программа дополнительного образования «Я и мой ребенок: строим будущее». Екатеринбург, 2007.
6. *Копытов А.Д., Пальянов М.П., Семина О.А.* Модернизация профессионального образования в США // Профессиональное образование в России и за рубежом (Кемерово). 2009. № 1. С. 59–63.
7. *Руднева Е.Л.* Тенденции и перспективы развития системы профессионального образования в Кузбассе // Профессиональное образование в России и за рубежом (Кемерово). 2009. № 1. С. 5–10, 30–35.
8. *Ткаченко Е.В.* Проблемные вопросы развития профессионального образования в России // Профессиональное образование в России и за рубежом (Кемерово). 2009. № 1. С. 10–12.

## ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОСНОВЫ ЗДОРОВОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*С.А. Голохвастова, ст. преподаватель  
Нижевартовского государственного  
гуманитарного университета*

Дети и молодежь составляют почти треть населения планеты, при этом они больше всего страдают от социальных, политических катаклизмов, деградации окружающей среды. Состояние здоровья детей и молодежи является одним из главных показателей устойчивого развития общества.

В общем плане под здоровьем понимают возможность организма активно адаптироваться к условиям окружающей среды, свободно взаимодействуя с ней на основе биологической, психической и социальной сущности человека.

Анализируя здоровье личности и его изменчивость под влиянием среды обитания (природной, социальной), важно выделять наиболее информационные критерии, которые в совокупности могли бы отражать процесс адаптации, что позволило бы в каких-то условных границах установить изменения в здоровье и характеризовать их как улучшение или ухудшение.

Проблема формирования здорового образа жизни детей и молодежи всегда привлекала внимание общественности и специалистов в области медицины, педагогики, социальной педагогики, психологии и других наук. В связи с кризисными явлениями в обществе в последнее десятилетие возросло число факторов, которые раньше не вызывали тревоги у педагогов, воспитателей, врачей, родителей. Например, досуг молодежи все чаще сводится к просмотру агрессивных видеофильмов и к компьютерным играм, что вызывает гиподинамию, нарушения осанки и зрения. О росте числа юных курильщиков, массовом употреблении подростками пива и иных алкогольных напитков, проблеме токсикомании и наркомании и говорить не приходится.

В последние годы возрастает интерес к валеологической культуре, связанный с актуализацией социальной позиции индивида в воссоздании и развитии цивилизованного общества. Занимая особое место в системе воспитания подрастающего поколения, валеологическая культура теснейшим образом связана с духовно-нравственной сферой личности и социально-профессиональной деятельностью человека.

Необходимо заметить, что система валеологического воспитания предусматривает также учет специфики учебного заведения и возрастных особенностей обучающихся. Один из ведущих принципов валеологического воспитания — это формирование позитивной цели жизни, воля и стремление к духовно-нравственному познанию.

Под образовательно-воспитательной системой, как правило, понимают функционирующие в этом пространстве воспитательно-образовательные учреждения и различные социально-просветительные, лечебно-просветительные институты. В действительности же формирование личности ребенка от его рож-

дения до вступления во взрослую жизнь происходит в более сложной, многопланово представленной среде и под воздействием множества различных факторов. Это семья, культурные, санитарно-просветительские медицинские учреждения, разнообразные временные общественные объединения детей, подростков по месту жительства, радио, телевидение, печать, производственные и различные коммерческие предприятия, общая культура населения определенного социального пространства.

При организации воспитательной деятельности в интегрированном образовательно-воспитательном пространстве нужно направить усилия на оптимальное сочетание ценностей традиционной культуры по формированию здорового духовно-нравственного, физиолого-психологического образа жизни с современными инновационными педагогическими технологиями, направленное на обеспечение высокого уровня участия семьи — первичной ячейки общества — в учебно-воспитательном процессе, на привнесение в массовое педагогическое сознание населения (находящееся преимущественно на обыденном житейском уровне) компонентов более высокого уровня самосознания, связанных с ценностями валеологической культуры.

Для формирования культуры индивидуального здоровья мы предлагаем методическую систему, которая включает здоровьесберегающие, здоровьеразвивающие цели, адекватное содержание, личностно ориентированные технологии и параметры среды для позитивного отношения к изучению здоровья и здорового образа жизни (ЗОЖ); систему актуальных для личности задач (репродуктивных, поисковых, творческих) по исследованию своего здоровья, а главное — формирование умений самореализации личности в процессе выполнения этих заданий. Для этих целей была адаптирована система диагностики и самодиагностики состояния здоровья обучающихся.

При реализации данных положений педагогу необходимо:

- обеспечить усвоение знаний о здоровье как основе разумного поведения по формированию ЗОЖ;
- формировать систему ценностей и убеждений, необходимых для создания ЗОЖ в многоплановой учебно-прикладной деятельности;
- развивать гигиенические, социально ориентированные на ЗОЖ умения и навыки, которые обеспечивают готовность к здоровьеразвивающему и нравственному поведению, т.е. создают среду по формированию ЗОЖ у каждого обучающегося.

Мы считаем, что такая организация воспитательной работы обеспечивает становление индивидуальной

культуры здоровья и социального поведения, которая характеризуется следующей системой критериев:

- а) повышением качества знаний о здоровом, личностно- и социально-ценностном образе жизни;
- б) активизацией мотиваций поведения по его формированию;
- в) формированием целенаправленного поведения, формирующего здоровый образ жизни.

Следует отметить, что целенаправленная организация деятельности обучающихся с учетом научных и прикладных основ становления здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей валеологической культуры, установка на формирование программы ЗОЖ в системе образования способствуют эффективному развитию осознанных потребностей в духовном, нравственном образе жизни.

В заключение следует отметить, что воспитание культуры здорового образа жизни представляет сложный процесс, связанный с иерархической соподчиненностью компонентов индивидуального здоровья: физического, психического, социального и духовно-нравственного. Данная система затрагивает все компоненты здоровья детей, подростков, юношей и девушек. В модели системный подход реализуется через решение комплекса задач по созданию в учебном заведении здоровьеразвивающей, воспитательной, аксиологически целостной среды, которая включает физкультурно-оздоровительный комплекс, воспитывающий культуру духовного самосовершенствования, навыки социально-ценностного поведения как основного средства формирования валеологической культуры в общей системе духовно-нравственного социально-этического воспитания.

#### ФОРМИРОВАНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В.А. Захаров, руководитель физического воспитания  
Курского монтажного техникума*

В процессе опытно-экспериментальной работы над темой «Формирование и развитие Я-концепции» студентов ссузов в ходе физкультурно-оздоровительной деятельности», проводившейся в течение 2002–2009 гг. на базе ФГОУ СПО «Курский монтажный техникум», были выработаны так называемые показатели и уровни сформированности Я-концепции.

Прежде всего при определении данных критериев была использована семантическая модель Я-концепции, предложенная Р. Бернсом [1], а также за основу был взят тезис о том, что основными структурными компонентами Я-концепции, соответствующими трем составляющим структурных компонентов личности, являются: *физический, психологический и социальный*.

Следующим шагом в исследовании было определение показателей сформированности Я-концепции студентов относительно этих компонентов (табл. 1).

Согласно обозначенной в ходе эксперимента рабочей гипотезе, процесс формирования и развития Я-концепции студентов средствами физической культуры и спорта вообще и атлетической гимнастики в частности приводит к определенным личностным изменениям студентов в период обучения в техникуме, т.е. примерно в течение трех лет. Можно предположить, что первый, второй и третий годы обучения, а в нашем случае занятия физкультурой, характеризуются разными уровнями подготовленности, умений, навыков, достижений, результатов и т.д. Логично предположить, что полный цикл занятий атлетической гимнастикой в течение трех лет позволяет молодому человеку пройти три уровня развития: низкий, средний и высокий.

Применительно к показателям сформированности и структурным компонентам Я-концепции также были определены уровни ее сформированности (табл. 2).

Обозначив три уровня сформированности *физического компонента* Я-концепции как «новичок», «спортсмен» и «атлет», мы считаем начинающего заниматься спортсмена «новичком», которому свойственны сомнения, неуверенность, отсутствие навыков тренировок. На этой стадии, которая может длиться в среднем в течение первого года занятий, тренер должен проявлять максимум внимания, терпения к начинающему заниматься атлетической гимнастикой.

«Спортсмен» — это, как правило, студент, занимающийся атлетической гимнастикой в течение более одного года. Конечно, термин «спортсмен» является весьма условным, так как предполагает принадлежность к роду занятий, а не уровень. Для спортсмена характерна систематичность в занятиях физкультурой и спортом и потребность в регулярных тренировках.

На третьем году занятий к занимающимся спортом приходят первые успехи. Этот уровень был определен как высокий и назван «атлет».

*Психологический компонент* сформированности Я-концепции также условно разделен на три стадии: поиск, обретение, успех. Конечно, необходимо подчеркнуть определенную условность такого деления (то есть о каком успехе вообще может идти речь после трех лет какой-либо подготовки). Однако такая градация, вероятно, имеет право на существование, в том числе и вследствие ее стимулирующего характера. Так, приходящие в спортклуб или спортивные секции студенты, как правило, замкнуты, не уверены в себе.

Таблица 1

## Показатели сформированности Я-концепции

Структурный компонент Я-концепции	Показатели сформированности Я-концепции
Физический	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Степень удовлетворенности внешним видом своего тела («образом тела», «схемой тела»).</li> <li>2. Адекватность восприятия своего тела.</li> <li>3. Осознание изменений (совершенствование, развитие) тела в процессе занятий физической культурой и спортом.</li> <li>4. Потребность в совершенствовании и развитии своего физического состояния</li> </ol>
Психологический	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Открытость – замкнутость.</li> <li>2. Самоуверенность – неуверенность.</li> <li>3. Самоуправление – инфантильность.</li> <li>4. Отраженное самоотношение – отражение неприятия.</li> <li>5. Самоценность – заниженная самооценка.</li> <li>6. Самопринятие – неприятие.</li> <li>7. Самопривязанность – равнодушие к себе.</li> <li>8. Внутренняя гармония – внутренняя конфликтность.</li> <li>9. Самообвинение – критическое отношение к себе</li> </ol>
Социальный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самоидентификация относительно социально значимых ценностей (в соответствии с «Тестом 20 высказываний») [2].</li> <li>2. Социальный статус в группах (в соответствии с социометрическим исследованием).</li> <li>3. Наличие (отсутствие) конфликтов (внутригрупповых, межгрупповых и т.д.)</li> </ol>

Таблица 2

## Уровень сформированности Я-концепции

Компонент	Уровень сформированности		
	низкий	средний	высокий
Физический	Новичок	Спортсмен	Атлет
Психологический	Поиск	Обретение	Успех
Социальный	Попутчик	Товарищ	Друг

Это стадия *поиска* (себя). Студентам предоставляется возможность найти себя и достичь в ходе систематических занятий спортом стадии *обретения*. Что касается стадии *успеха*, то даже маленький успех в чем-либо – в успешном окончании учебного заведения, в формировании своего тела, в обретении своего Я (профессии, друзей, любимого человека) – это тоже успех, который может прийти к занимающимся и в стенах спортивного клуба, и после окончания учебного заведения.

*Социальный компонент.* Данный компонент тесно связан с предыдущими, которые позволяют молодому человеку соответствовать какому-либо показателю в формировании физического или психологического компонентов, а также и обозначенному уровню формирования самого социального компонента. Эти

стадии были обозначены так: «попутчик», «товарищ» и «друг». Опять-таки данная градация является условной. Но вместе с тем, действительно, начинающие заниматься студенты, как правило, разобщены, неконтактны, представляют собой в микрогруппе, по терминологии А.Н. Лутошкина, «песчаную россыпь» посторонних «*попутчиков*». В процессе занятий попутчики становятся «*товарищами*», а позднее и «*друзьями*».

Таким образом, можно говорить о наличии трех условных уровней сформированности Я-концепции у студентов: низкий, средний и высокий. Применительно к компонентам Я-концепции и критериям ее сформированности можно выделить следующие уровни ее развития (табл. 3).

Таблица 3

## Показатели и уровни сформированности Я-концепции студентов ссузов

Компонент	Показатель	Уровень сформированности		
		низкий	средний	высокий
<b>АВТОРСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ</b>		<b>НОВИЧОК</b>	<b>СПОРТСМЕН</b>	<b>АТЛЕТ</b>
1. Физический компонент	1.1. Степень удовлетворенности внешним видом своего тела	Неудовлетворенность, наличие комплексов, неуверенность	«Я выгляжу, как и все»; «хорошо, что у меня нет серьезных изъянов в теле»	Удовлетворение, гордость; уверенность в движениях и походке и т.п.
	1.2. Адекватность восприятия своего тела	«Я выгляжу плохо»; «мне безразличен мой вид»; «не задумывался о внешнем виде»	Завышенная или заниженная оценка параметров собственного тела	Точное осознание параметров своего тела
	1.3. Осознание изменений тела в процессе занятий физической культурой и спортом	«Я не смогу достичь успехов в совершенствовании своего тела»; «физкультура не меняет моего облика»; «благодаря физкультуре я быстро стану большим и сильным»	Как правило, завышенное мнение о первых успехах вследствие занятий физкультурой; иногда заниженное	«Чтобы поддерживать достигнутый уровень или продолжать совершенствоваться, мне необходимо продолжать занятия физкультурой»
	1.4. Потребность в совершенствовании и развитии своего физического состояния	«Я попробую немного позаниматься, а дальше... посмотрим, может быть и прекращу...»	«Я уже достиг, чего хотел»	«Для дальнейшего прогресса мне необходимо продолжать занятия спортом и работать над духовным развитием»
<b>АВТОРСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ</b>		<b>ПОИСК</b>	<b>ОБРЕТЕНИЕ</b>	<b>УСПЕХ</b>
2. Психологический компонент	2.1. Открытость – замкнутость	Замкнутость, характерная для данного типа личности	Ограниченная открытость для данного типа личности	Открытость, характерная для данного типа личности
	2.2. Самоуверенность – неуверенность	Неуверенность в себе	Неуверенность в отдельных ситуациях	Как правило, уверенность в своих возможностях в большинстве ситуаций
	2.3. Саморукводство – инфантильность	Инфантильность, подчинение, потребность в руководстве	Умение управлять собой в типичных, часто повторяющихся ситуациях	Умение владеть собой в большинстве случаев
	2.4. Отраженное самоотношение – отражение неприятия	«Ко мне, как правило, все относятся очень плохо (не любят) или очень хорошо (все любят). Я не знаю, как ко мне относятся окружающие»	«Я иногда не понимаю, как меня воспринимают окружающие»	«Я знаю, как ко мне относятся окружающие: меня есть за что уважать, у меня есть недостатки, за которые меня осуждают»
	2.5. Самоценность – заниженная самооценка	Заниженная самооценка	«Я еще мало что из себя представляю, но работаю над собой»	«Меня есть за что уважать, благодаря моим успехам»
	2.6. Самопринятие – самонеприятие	«Я никак не могу справиться со своими недостатками...»	«Я осознаю свои недостатки и стараюсь с ними бороться, хотя у меня не все получается»	«Я четко понимаю свои достоинства и недостатки и стараюсь работать над собой»

Окончание табл. 3

	2.7. Самопривязанность — равнодушие к себе	Равнодушие к себе	«Я не плыву по течению, я пытаюсь выработать собственные принципы»	«Я уверен, что мои принципы совпадают с общественно значимыми»
	2.8. Внутренняя гармония — внутренняя конфликтность	«У меня постоянные внутренние противоречия» (или скрываемые бравадой: «У меня все отлично»)	«Я часто пытаюсь преодолеть внутренние противоречия и трудности, как правило, с переменным успехом»	«Я знаю, как решать свои проблемы и, как правило, мне удается справиться с собой»
	2.9. Самообвинение — критическое отношение к себе	«Во всех моих бедах виноваты или только я, или окружающие»	«Я знаю, что виноват во многих своих проблемах, но не всегда могу их разрешить»	«Я точно знаю, в каких случаях был не прав и что из этого получилось»
<b>АВТОРСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ</b>		<b>ПОПУТЧИК</b>	<b>ТОВАРИЩ</b>	<b>ДРУГ</b>
3. Социальный компонент	3.1. Самоидентификация относительно социально значимых ценностей	Эгоистическая направленность, идентификация себя с неформальными группировками асоциальной направленности	Сочетание в самоидентификации различных ценностей принадлежности как негативного (асоциального), так и позитивного (социально значимого) характера	Сочетание в самоидентификации ценностных принадлежностей, как правило, социально значимого характера
	3.2. Социальный статус в группах	В основном ведомые, изолированные	Статус в постоянных группах повышается, увеличивается число выборов (предпочтений)	Молодой человек занимает комфортный для себя и востребованный социальный статус, увеличение числа выборов (предпочтений), приобретение черт лидерства
	3.3. Наличие (отсутствие) конфликтов	Участие в конфликтах, вовлечение в конфликты	Часто самостоятельное инициирование конфликтов	Управление, самоуправление конфликтами, уход от них

**Литература**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.

2. Кун М., Макпартленд Т. Эмпирические исследования установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. М., 1984. С. 180–188.

**ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ-СИРОТ**

*Е.А. Евтушенко  
(МГГУ им. М.А. Шолохова)*

Отечественная система профилактики социального сиротства в последние годы становится все более эффективной. Принимаются законодательные, нормативные акты, увеличивается финансирование программ по усыновлению, изменяется отношение общества к детям, оставшимся без попечения родителей. Это сказалось на сокращении первичного выявления сирот и устройстве воспитанников интернатных учреждений в семьи. Так, по данным директора Департамента государственной политики в сфере вос-

питания, дополнительного образования и социальной защиты детей А.А. Левитской, представленным на брифинге Министерства образования и науки РФ 15 июля 2009 г., в 2007 г. в интернатных учреждениях проживало 86 627 детей, а в 2008 г. — 76 509 воспитанников, что позволило впервые за несколько десятилетий сократить количество детских домов на 120 учреждений [4]. Несмотря на положительную динамику решения этой социальной проблемы, по-прежнему актуальным является совершенствование профессиональной подго-

товки педагогов, способных заменить детям-сиротам родителей.

Процесс подготовки работников интернатных учреждений включает изучение особенностей эстетического развития воспитанников детских домов в ходе занятий различными видами художественной деятельности. Театрализация, являясь для детей одним из наиболее привлекательных видов деятельности, предполагает использование адаптированных для них литературных, поэтических произведений, исполняемых воспитанниками в сочетании с выразительными движениями в музыкальном оформлении. Она открывает большие возможности для самостоятельного действия и творческой самореализации детей.

Игровая театрализованная деятельность ребенка, способствуя его развитию, стимулирует формирование многих психических процессов, совершенствует пластичность тела, реализует потребность в созидательной активности, создает предпосылки для развития творческих способностей. Эффективность различных методик театральной работы кроется в сближении актерской игры и игровой деятельности ребенка, основанной на правдоподобности вымысла, искренности в переживании и перевоплощении, базирующейся на творческом воображении [1; 3].

Театральное образование – это процесс последовательного педагогического взаимодействия ребенка и взрослого, результатом которого являются сформированные у школьников средствами театрального искусства и собственной деятельности (театральной игры) качества личности: знания, умения, расширенный жизненный и художественный опыт. Вследствие художественного развития обогащается художественная культура, система нравственно-ценностной мотивации и ориентации, необходимые для социализации личности, которые в дальнейшем позволят ей адаптироваться в новых социокультурных условиях при включении в систему социальных отношений, значимых как для личности, так и для общества.

На основе анализа работ различных авторов (*В.М. Букатов, А.Ю. Гончарук, А.П. Ершов, Т.С. Комарова, А.Б. Никитина, Ю.И. Рубина, Ю.А. Халфин* и др.) [2] нами были выделены задачи, необходимые для реализации в процессе театрализованной деятельности воспитанников интернатных учреждений.

1. Создать условия для воспитания и творческой самореализации ребенка коммуникативного, т.е. способного к продуктивному сотрудничеству с партнером по общению и передаче своих мыслей, чувств, суждений собеседнику вербальными и невербальными средствами коммуникации; владеющего своим телом (способным адекватно пользоваться жестиками, выразительными движениями в соответствии с ситуацией и расположением в пространстве). Для реализации этой задачи необходимо:

- способствовать совершенствованию связного речевого высказывания ребенка, голоса, монологической и диалогической форм речи; обучать нормам сценической речи, эффективному общению и речевой выразительности. Большое значение имеет работа детей с художественным

текстом, что способствует развитию правильной артикуляции, пониманию логики построения фразы. Такая работа способствует обогащению речи образными выражениями, пословицами и поговорками, расширяет общий лексический запас. Результатом работы является умение ребенка свободно и открыто общаться с любым собеседником; уверенно чувствовать себя во взаимоотношениях с окружающими партнерами и зрителями;

- развивать и совершенствовать игровые навыки и творческую самостоятельность детей путем их активного участия в театрализованных играх, актерских упражнениях и тренингах, играх, развивающих творческие способности обучающихся. Воспитывать и развивать актерскую технику в каждом ребенке: внутреннюю – волю, внимание, память, мышление, воображение, наблюдательность; внешнюю – чувство ритма и темпа, чувство пространства и времени, веру в предлагаемые обстоятельства.

2. Разнообразить и расширить личный жизненный опыт ученика, обогатить новыми эмоциональными, эстетическими и нравственными переживаниями, реализовать внутреннюю потребность в общении: участие в театральной студии совместно с более опытными воспитанниками и взрослыми; знакомство с другими творческими объединениями; участие в праздниках, фестивалях и конкурсах окружного, городского характера; контакты со зрителями.

Стимулировать ребенка к саморазвитию и самореализации, которые возможны при наличии рефлексии, эмпатии, установки на самовыражение, умения планировать и прогнозировать результаты собственной деятельности.

4. Создать условия для психолого-педагогической компенсации ограниченных возможностей, вызванных депривационными факторами, переживаниями неуспешности в образовательной деятельности, несостоятельности в социальной сфере и др.

5. Ознакомить ученика с особенностями совместной деятельности, требующей распределения функций и четкого выполнения своих поручений, ролей; слаженного и последовательного участия всех членов творческого объединения вне зависимости от личных проблем, реального психоэмоционального состояния; установления дружных, доверительных отношений в коллективе, невзирая на индивидуальные симпатии или антипатии.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что целью театрализованной деятельности является обеспечение разностороннего интеллектуального, нравственного и эстетического развития ребенка; воспитание его творческой индивидуальности; пробуждение интереса к искусству театра и актерской деятельности.

Традиционно для театрализации используется занятие комбинированного типа, в котором сочетаются в различной последовательности основные виды театрально-художественной деятельности: слушание аудиозаписей театральных постановок, просмотр и обсуждение видеозаписей спектаклей, тематический

монтаж, выразительное чтение, инсценировка отрывков литературных произведений, выполнение пантомимических и двигательных упражнений, овладение элементами театрального словаря, реализация творческих заданий. Структурно занятие включает вводную, основную и заключительную части, в ходе которых происходит повторение, подготовка дыхательного и речедвигательного аппарата, изучение нового, закрепление, повторение и контроль усвоения творческого материала, оценка и возможные задания для самостоятельной подготовки.

Возможно внесение разнообразия в организацию и планирование театрального образования за счет введения тематических и комплексных типов занятий. Тематические занятия объединены общей художественной темой или темой, взятой из окружающей жизни и органично связанной с театром. Например, темы: «Золотая осень», «Образ природы в творчестве русских поэтов». Помимо природы тема урока может быть связана с самим театром: «Народные театральные постановки», «Сказка в прошлом и настоящем», «Театрализованные праздники» и др.

На занятиях наиболее полно даются представления о театральном искусстве, реквизите, оборудовании, традициях, различных театральных жанрах. Содержание тематических занятий позволяет проводить единую сюжетную линию с опорой на сказку или игру, что придает заданиям увлекательную форму и занимательность, способствует решению психокоррекционных задач. В зависимости от периода обучения содержание тематических занятий постепенно усложняется.

На занятиях комплексного типа осуществляется связь различных видов искусства. Помимо театра дети знакомятся с живописью, хореографией, кинематографией, литературой, музыкой и др. Каждый вид искусства использует свой оригинальный язык, выразительные особенности для воплощения и передачи сведений об окружающем мире, различных настроениях, переживаниях человека. На таких занятиях при помощи разнообразных видов искусства на ребенка оказывается комплексное влияние. Происходит воздействие на различные анализаторы, функциональные системы организма. Темы занятий носят искусствоведческий характер, взяты из окружающей жизни или могут быть

связаны со сказками, театром, например: «Герои любимых сказок», «Двенадцать месяцев», «Музыкальные постановки сказок А.С. Пушкина» и др.

Дети учатся находить сходство и различие характеристик действующих лиц, богатство оттенков настроения, представленных специфическими средствами выразительности. Анализируются художественные образы, воплощенные в мультипликационных и детских художественных фильмах, мюзиклах, полиграфических иллюстрациях. Воспитатели, педагоги дополнительного образования, работающие с детьми, принимают непосредственное участие в подготовке комплексных занятий. Широко используются знания, умения, творческие навыки, полученные воспитанниками на других уроках и занятиях студий дополнительного образования эстетического цикла. В ходе занятий находят применение детские поделки, рисунки, изделия прикладного характера.

С результатами самодеятельного творчества дети знакомят педагогов, других воспитанников. Проводятся отчетные концерты, утренники, музыкальные спектакли. Наиболее интересные творческие коллективы попадают на смотры художественной самодеятельности, принимают участие в конкурсах.

Возможно использование также и индивидуальных форм театрального образования, что вызвано тяжелыми, стойкими эмоциональными и поведенческими расстройствами, ограничивающими участие детей в коллективных видах деятельности, или, напротив, такие формы предоставляют возможность творчески более одаренному ребенку получить дополнительную помощь, например, при подготовке сольных номеров и т.п.

#### *Литература*

1. *Алышева Т.В., Васенков Г.В., Воронкова В.В.* и др. Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов. М., 2009. С. 318–331.
2. *Комарова Т.С.* Дети в мире творчества. М., 1995. С. 28.
3. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме: пособие для воспитателей и учителей / под ред. Е.Д. Худенко. М., 2005. С. 14–18.
4. [www.mon.gov.ru/ruk/dir/levitskaya](http://www.mon.gov.ru/ruk/dir/levitskaya)

### ПОНЯТИЯ «ОТДЫХ» И «СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ» КАК КОНТЕКСТЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ АЛКОГОЛЬНЫХ НАПИТКОВ

*Ю.Ю. Гребенкин, преподаватель Московского политехнического колледжа имени Моссовета*

Исследование факторов, влияющих на рост подросткового алкоголизма в России на современном этапе, становится общегосударственной задачей. Усиление контроля средств массовой информации и профилактика алкоголизма находят свое отражение в последних

редакциях закона «О рекламе» и внесении изменений в Жилищный кодекс Российской Федерации [1].

Проблема девиантных форм поведения подростков и связанных с ними процессов алкоголизации учащихся старшего школьного возраста, студентов коллед-

жей и вузов в последние годы становится актуальным объектом научных исследований [2; 3; 4]. Поскольку прием алкоголя, преимущественно пива, и понятия «отдых» и «свободное времяпрепровождение» контекстуально связаны и широко рекламируются СМИ, нам показалось интересным уточнение границ этих понятий на современном этапе, в условиях финансового кризиса в России.

Для создания объективной картины понимания процессов «отдыха» и «свободного времяпрепровождения» был использован качественный метод исследования с проведением личного интервью. Все вопросы (всего 42) носили вид открытых, например:

- Чем вы заняты кроме обучения в училище?
- От чего именно вы отдыхаете?
- Что является для вас «отдыхом»?
- Как вы используете свободное от занятий время?
- Что значит «гулять»?
- Что вы думаете об употреблении пива в свободное от занятий время? и т.д.

Опрос проводился в двух профессионально-технических колледжах г. Москвы и охватывал группу из 58 участников в возрасте от 16 до 18 лет. По гендерному фактору группа разделилась на две подгруппы: девушки – 22, юноши – 36.

Статистически значимым показателем можно считать следующую формулировку: «Отдыхать в свободное от занятий время – это “гулять”».

Понятие «гулять, отдыхать» означает проведение времени в компании друзей и приятелей вне места проживания: во дворах, парках, на улицах, в подъездах (в зимнее время), на пляжах (в летнее время). Альтернативный способ группового времяпрепровождения, согласовывающийся с термином «гулять, отдыхать», означает собираться в свободной от родителей квартире (41% ответов). «Гулять, отдыхать» – это смотреть телевизионные передачи, «сидеть за компьютером», «общаться по Интернету». Таким образом, выявлено, что преимущественным видом индивидуального отдыха является использование домашних информационных носителей (27% ответов).

«Гулять, отдыхать» – это проводить время с приятелями и друзьями в выходные дни (воскресенье), посещая кинотеатры, кафе-бары, танцевальные клубы (8% ответов).

Результатом проведенного опроса можно считать уточнение понятий «отдых» и «свободное от занятий время», которые сводятся к следующему:

- к групповым видам «отдыха» можно отнести виды деятельности, связанные с времяпрепровождением во дворах, парках, улицах, подъездах домов (в зимнее время), либо собираться в свободной от родителей квартире одного из членов группы. Гораздо реже в понятие «свободное от занятий время» входит групповое посещение кинотеатров, кафе-баров, танцевальных клубов;
- к индивидуальным видам отдыха относятся: просмотр телепередач и использование коммуникационных интернет-приложений.

Статистически значимых различий по гендерному фактору не выявлено.

Качественный анализ ответов показывает, что перечисленные контексты групповых видов отдыха предполагают возможность приема алкогольных напитков. Пассивный и активный прием рекламных сообщений возможен и при групповых, и при индивидуальных видах свободного времяпрепровождения: рекламные плакаты, стенды, видеобаннеры, газеты, журналы, телевизионная реклама, реклама в Интернете и прочие носители.

Наши данные согласовываются с мнением ряда авторов по смежным вопросам (Т.С. Шестаков, Е.Н. Фанина [5; 6]). Так, по данным социально-психологического исследования, проведенного Т.Б. Горшечниковой, И.А. Устюговой, Л.Н. Дородницкой, 75% подростков предпочитают гулять со сверстниками, треть ответивших предпочитают слушать музыку, играть на компьютере и обмениваться новостями, 15% респондентов смотрят с друзьями телевизор, 7% играют в активные игры (футбол).

Таким образом, понятия «отдых» и «свободное времяпрепровождение» в среде подростков включают групповые и индивидуальные формы деятельности, контекстуально предполагающие пассивный и активный прием рекламных сообщений, покупку и потребление алкогольных напитков. Результаты работы можно использовать для дальнейших исследований в области девиантных и делинквентных видов и форм поведения, влияния средств массовой информации на формирование моделей поведения и алкоголизации подростков.

#### Литература

1. Федеральный закон РФ от 21.07.2007 № 193-ФЗ «О внесении изменений в статьи 19 и 33 Федерального закона “О рекламе”».
- Федеральный закон РФ от 27.10.2008 № 179-ФЗ «О внесении изменений в статью 18 Федерального закона “О рекламе”».
- Федеральный закон РФ от 27.09.2009 № 228-ФЗ «О внесении изменений в Жилищный кодекс Российской Федерации и статью 19 Федерального закона “О рекламе”».
- Федеральный закон РФ от 27.12.2009 № 354-ФЗ «О внесении изменений в статьи 14, 33, 36 Федерального закона “О рекламе”».
- <http://www.internet-law.ru/law/intlaw/rek.htm>
2. *Василенко Н.Н.* Социализация молодежи в условиях социокультурного кризиса: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. Ростов н/Д, 2004.
3. *Мушкина И.А.* К вопросу о профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков: сб. науч. тр. / под ред. проф. В.П. Симонова (№ 4). М., 2009. С. 108–111.
4. *Шестакова Т.С.* Профилактика правонарушений несовершеннолетних в сфере свободного времени: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08. Рязань, 2004.
5. *Фанина Е.Н.* Профилактика асоциального поведения старших подростков в учреждении социальной защиты населения (на примере Ставропольского края): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2004.

## ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ И ЦЕННОСТЯМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

*М.А. Ступко,  
Центр качества профессионального образования  
(г. Москва)*

Россия является одной из стран, где ухудшение состояния здоровья населения приобрело катастрофический характер. Неблагоприятная экологическая обстановка, социально-экономические, бытовые условия и стрессовое напряжение в совокупности угрожают здоровью нации.

Особую тревогу вызывают тенденции в филогенезе здоровья подрастающих поколений. Детям и подросткам приходится проходить сложный период своего естественного развития, преодолевая огромные нагрузки. Значительная их часть связана с интенсификацией воспитательно-образовательного процесса и его организацией, основанной на преобладании статических нагрузок, которые приводят к искусственному сокращению объема произвольной двигательной активности обучающихся. Кроме того, компьютеризация общества, недостаточная грамотность в этом вопросе приводят к росту числа заболеваний глаз и гиподинамии, последствиями которых является снижение работоспособности, общей реактивности организма, что в свою очередь ведет к повышению уровня заболеваемости.

Проблемы, связанные со здоровьем юношей и девушек, с их профессиональной пригодностью, уровнем адаптации к социально-жизненным условиям, уже давно вышли на одно из первых мест среди прочих социальных проблем. Поэтому в настоящее время существует потребность общества в педагогах по физической культуре, готовых к организации перманентного здоровьесбережения обучающихся средствами физической культуры.

Обучая студентов специальности «Физическая культура», преподаватели больше всего ориентируют их на педагогические проблемы. И это вполне естественно. Также во время обучения в колледже студенты специальности «Физическая культура» с I курса проходят ознакомительную, а затем педагогическую и преддипломную практики. В этот период у будущих педагогов формируются профессионально значимые качества, под которыми мы понимаем множество устоявшихся личностных и профессиональных свойств, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности. Однако целенаправленную подготовку по охране здоровья детей студенты получают в неполной мере. И только когда выпускники профессионально-педагогического колледжа приходят в школу, они понимают, насколько это полезно и необходимо при работе с детьми.

Будущий преподаватель физической культуры должен не только знать специфику средств здоровьесбережения обучающихся с учетом их индивидуальных способностей, но и сам обязан постоянно поддерживать высокий уровень своего физического развития и физической подготовленности.

Эти вопросы имеют как теоретическое, так и практическое значение, поскольку помогают глубже понять специфику работы преподавателя физической культуры и повысить знания студентов в аспекте обеспечения здоровьесбережения учащихся. Исследования по этому направлению проводились на базе Барнаульского профессионально-педагогического колледжа.

В исследовании были поставлены следующие задачи:

- выяснить показатели физического развития студентов;
- определить, какое значение имеют ценности здорового образа жизни (ЗОЖ) у студента-выпускника;
- провести анализ результатов и сделать выводы.

С целью изучения показателей физического развития был использован метод наружного осмотра, который позволяет оценить осанку. Симметрия плеч определялась разницей их высоты в положении стоя парами лицом друг к другу. Симметрию ног выясняли разницей их длины в исходном положении сидя в упоре сзади. Для обоснования результатов соблюдения студентами-выпускниками профессионально-педагогического колледжа ценностей (закаливание, жизненный режим, укрепляющий здоровье, рациональное питание, негативное отношение к вредным привычкам) здорового образа жизни использовали анкету-опросник.

Исследования проводились в два раза в год – в октябре и апреле.

Оценив уровень физического развития студентов, мы объяснили им причины возникновения той или иной патологии и рассказали об ортопедическом режиме. Были предложены комплексы коррекционных упражнений и совместно со студентами составлены комплексы физических упражнений для развития и укрепления мышц плечевого пояса. В результате была получена позитивная динамика коррекций асимметрий. К концу апреля всего у 13 из 55 студентов наблюдалась асимметрия плеч (табл. 1) и у 12 – асимметрия ног (табл. 2). Предполагаем, что выраженная асимметрия плеч и ног связана со спецификой вида спорта, а точнее, зависит от односторонней работы групп мышц плечевого пояса. Другой причиной может являться нестандартное учебное оборудование, присутствие заболеваний опорно-двигательного аппарата или элементарная лень студентов.

Здоровье нужно зарабатывать, занимаясь физической культурой, следуя требованиям здорового образа жизни, – этому нас учат с детского сада. В здоровый образ жизни входят такие ценности, как занятия физической культурой и спортом, закаливание, жизненный режим, укрепляющий здоровье, рациональное пита-

Таблица 1

## Динамика кривоплечия в октябре и апреле

Кривоплечие	Октябрь				Апрель			
	неделя							
	1	2	3	4	1	2	3	4
Присутствует, чел.	52	49	38	19	42	36	21	13
Отсутствует, чел.	3	6	17	36	13	19	34	42

Таблица 2

## Динамика разницы длины ног у студентов в октябре и апреле

Разница длины	Октябрь				Апрель			
	неделя							
	1	2	3	4	1	2	3	4
Присутствует, чел.	50	42	37	19	48	36	21	12
Отсутствует, чел.	5	13	18	36	7	19	34	43

ние, сохранение оптимального веса, личная гигиена и ответственное гигиеническое поведение, разумное соотношение труда (учебы), досуга, отдыха, поддержание психического здоровья, негативное отношение к вредным привычкам, гармонические взаимоотношения между людьми, правильное сексуальное поведение.

Несоблюдение этих ценностей также отрицательно сказывается на здоровье человека. Однако возникает парадокс: студенты специальности «Физическая культура» недооценивают правила здорового образа жизни (табл. 3).

Таблица 3

## Значение ценностей здорового образа жизни студента

Ценности ЗОЖ	Октябрь		Апрель	
	да (чел.)	нет (чел.)	да (чел.)	нет (чел.)
Закаливание	4	51	18	37
Выполнение УГГ	2	53	34	21
Режим питания	8	47	26	29
Табакокурение	32	23	21	34
Употребление алкогольных напитков	48	7	31	24

В течение учебного года по дисциплине «Теория и методика физического воспитания и спорта» затрагивались темы: «Здоровое общество», «Здоровый человек», «Пути подхода к формированию здорового образа жизни», «Роль физической культуры в формировании ЗОЖ». Проводился курс тренингов, который включал следующие уроки-занятия: «Домашний доктор», «Специалист», «Мои вредные привычки», «Атмосферное давление», «Десять заповедей здоровья, или Рецепт долголетия», «Мое здоровье», «Свобода человека, здоровье, вредные привычки».

Казалось бы, студенты профессионально-педагогического колледжа понимают, что для успешной деятельности, полноценной жизни необходимо хорошее здоровье, сохранить которое можно, только следуя требованиям (правилам) здорового образа жизни. Однако в реальности, как показало итоговое

анкетирование, между пониманием необходимости следования здоровому образу жизни и практическим воплощением его в повседневную жизнь по-прежнему лежит огромная пропасть.

## Литература

1. Березин И.П., Дергачев Ю.В. Школа здоровья. М.: ВЛАДОС, 2000. С. 365.
2. Воробьев В.И. Слагаемые здоровья. Ростов н/Д: Феникс, 2001. С. 414.
3. Коростелев Н.Б. От А до Я. М.: ЮНИТИ, 2000. С. 623.
4. Куценко Г.И., Новиков Ю.В. Книга о здоровом образе жизни. М.: Знание, 1999. С. 557.
5. Лецинский Л.А. Берегите здоровье. М.: ЮНИТИ, 2001. С. 427.

## МЕХАНИЗМ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ – НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

Л.В. Семина

(Московский гуманитарный педагогический институт)

Особый акцент в настоящее время делается на самостоятельных видах деятельности студентов. При этом важно понимать, что самостоятельная работа является не самоцелью, а средством достижения глубоких и прочных знаний, инструментом формирования у обучающихся активности и самостоятельности как черт личности.

Под самостоятельной учебной работой понимают такой «вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности обучающегося во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер»<sup>1</sup>. Самостоятельная работа студентов также расценивается как «средство формирования познавательных способностей обучаемых, их направленности на постоянное самообразование»<sup>2</sup>.

Согласно *П.И. Пидкасистому*, *самостоятельная работа* – «организованная учителем / преподавателем активная деятельность обучаемых, направленная на выполнение дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизация знаний»<sup>3</sup>. Руководствуясь данными определениями, в дальнейшем в нашем исследовании мы будем понимать под *самостоятельной работой студентов* такую форму организации их учебной работы, в ходе которой обучающиеся с определенной долей самостоятельности осуществляют познавательную деятельность с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств.

При управлении самостоятельной работой студентов важен механизм обратной связи. Рассмотрим его действие, т.е. реакцию, которую обучающиеся получают на свою деятельность.

Ряд исследований направлен на изучение эффективного управления самостоятельной работой студентов и организации их оценочной деятельности. Согласно *Н.Ф. Коряковцевой*, обратная связь, направленная на преподавателя, носит управленческий характер и выполняет 1) диагностическую, 2) оценочную и 3) корректировочную функции. Обратная связь, направленная на обучаемых, носит учебный характер и выполняет 1) корректировочную, 2) оценочную и 3) мотивационно-стимулирующую функции [2]. Согласно *Е.И. Пассову*, именно использование комплекс-

ного контроля, который включает в себя контроль, самоконтроль и взаимоконтроль, способствует оптимизации самостоятельной работы студентов [3].

Контроль в самостоятельной работе студентов не должен быть самоцелью для преподавателя, а прежде всего – мотивирующим фактором образовательной деятельности обучающегося. Информация, получаемая в результате обратной связи, способствует регуляции и корректировке деятельности, носит стимулирующее действие, однако возможен и эффект «ангистимула». Это свидетельствует о необходимости анализа и гибкого управления механизмом обратной связи, в том числе планирования и регулярности контроля, и об объективности оценки деятельности студентов. Важно проведение комплексного контроля и оценки самостоятельной работы студента.

Рассмотрение механизма контроля и продуктивного управления им в самостоятельной познавательной деятельности студентов подразумевает выбор методов и средств оценивания, среди которых наиболее актуальными в настоящее время становятся нестандартные формы контроля: портфолио или учебный портфель; интервью; оценка работы групповой мастерской; оценка профессионально-личностного развития, подразумевающая мониторинг личностных качеств; коллективная оценка, предполагающая письменную или устную рефлексию одноклассников, решение жюри или экспертов; сравнительное оценивание; герменевтическое оценивание, включающее анализ и оценку образовательной продукции (по количеству творческих элементов, по оригинальности, лаконичности созданного образа, профессионально-практической пользе, по новизне для самого студента), рейтинг студентов и т.д. Нестандартный и творческий подход к выбору методов оценивания способствует оптимизации самостоятельной работы.

Рассмотрим понятия самоконтроля и взаимоконтроля. Представляя собой высшую форму учебной деятельности, самостоятельная работа обуславливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося как ее субъекта, а именно самоорганизацией и саморегуляцией. Под самоорганизацией мы понимаем совокупность природных и социально приобретенных свойств. Самоорганизация воплощается в особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуется в упорядоченности деятельности и поведения. Одним из важных проявлений саморегуляции является умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий, т.е. владение *механизмом самоконтроля*.

Самоконтроль как психическое явление давно привлекает к себе внимание исследователей во многих областях науки о человеке – педагогике (*Е.П. Бочарова*, *Н.В. Кузьмина*, *А.А. Реан* и др.), психологии (*Б.Г. Ананьев*, *А.А. Бодалев*, *Л.Б. Ительсон*, *В.В. Кра-*

<sup>1</sup> *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. С. 134.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> *Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Пед. об-во России, 1999. С. 309.

евский, А.С. Лында, Г.С. Никифоров и др.), социологии (Ю.И. Тарский). Под самоконтролем мы понимаем сознательную регуляцию человеком собственных состояний, побуждений и действий на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями.

Существует три важных компонента самоконтроля: мотивационный, процессуальный и волевой. Под мотивационным компонентом самоконтроля мы понимаем внутренние побуждения, возникающие в результате осознания противоречия между имеющимися у студентов знаниями, умениями и навыками и необходимостью овладения новыми, более объемными и качественно совершенными. Процессуальный компонент самоконтроля включает в себя овладение системой базовых знаний и способов учебно-познавательной деятельности. В основе волевого компонента лежит готовность к совершению волевого усилия по преодолению познавательного затруднения и его осуществление в деятельности. Каждый из компонентов играет определенную роль, и если нет в наличии одного компонента, то и самоконтроль не может быть осуществлен в полной мере.

Значение самоконтроля для оптимизации самостоятельной работы видится в следующем: во-первых, при практическом овладении каким-либо предметом (усвоение и контроль над успешностью усвоения) возникает качественное эмоциональное и моральное отношение к учебе, что благоприятно отражается на общей эффективности овладения этим предметом; во-вторых, возможность самокоррекции делает студента более спокойным, а его деятельность более уверенной, правильной.

Обоснование педагогического обеспечения формирования навыков самоконтроля и самооценки студентов базируется на том, что активность и самостоятельность в процессе их профессиональной подготовки (сформированность субъектной позиции) зависят от того, в какой мере обучающиеся овладевают самоанализом, самомотивацией, саморегуляцией, самоорганизацией, самоконтролем и самооценкой (А.В. Гузев, Ю.Н. Кулюткин) [2].

Взаимоконтроль представляет собой один из видов комплексного педагогического контроля, при ко-

тором обучаемым предлагается оценить работу друг друга без предъявления эталона решения учебной задачи, но с учетом обоюдного согласия. Таким образом, взаимоконтроль является диалоговой формой работы на основе взаимодоверия. Использование форм взаимоконтроля позволяет добиться активности и самостоятельности обучаемых и индивидуализировать темп работы. Согласно Е.Н. Беспалой [1], роль взаимного контроля качества в эффективности учебной деятельности студентов трудно переоценить, так как взаимоконтроль содействует выработке таких качеств личности, как честность и справедливость, коллективизм, значительно активизирует деятельность обучаемых, повышает интерес к знаниям. В ходе взаимного контроля раскрываются индивидуальные особенности студентов, их взаимоотношение друг с другом.

Таким образом, при управлении самостоятельной работой студентов необходимо правильно организовать оценочный этап, используя различные компоненты механизма обратной связи, а именно механизм контроля, самоконтроля и взаимоконтроля. Профессионализм преподавателя позволит верно оценить возможности каждого из компонентов и определиться с наиболее подходящим видом, соответствующим целям, задачам самостоятельной работы, а также индивидуальным особенностям студентов. Механизм обратной связи способствует оптимизации самостоятельной работы студентов, так как позволяет повысить мотивацию обучающихся и создать наиболее комфортную атмосферу для продуктивной самостоятельной познавательной работы.

#### Литература

1. Беспалая Е.Н. Общепедагогические особенности организации самообразовательной деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2004.
2. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002.
3. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному высказыванию. Воронеж, 1983.

### РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

А.В. Лебедева, учитель  
Гимназии № 1 (г. Стерлитамак)

Обсуждение ответа образования вызовам времени следует вести в таких понятиях, как «исследовательское поведение» (*exploratory behaviour*), «исследовательское обучение» (*exploratory education*) и «исследовательские методы обучения». Под исследованием обычно понимается преимущественно процесс выработки новых

знаний, один из видов познавательной деятельности человека, бескорыстный поиск истины.

«Исследовательское обучение» – особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель исследовательского обу-

чения – формирование у обучающегося готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере культуры.

С точки зрения педагогической психологии и образовательной практики важно, что исследование тесно связано с прогнозированием, а потому может служить инструментом развития интеллекта и креативности развивающейся личности в обучении. Увидеть эти возможности позволит изучение особенностей действия механизмов мышления при исследовании.

При построении прогнозов, как известно, будущее обычно раскладывается на три составляющие:

- 1) детерминированную – полностью предсказуемую, обусловленную действием известных причин;
- 2) вероятностную – предсказуемую с большой долей вероятности;
- 3) случайную – принципиально не поддающуюся никакому прогнозированию.

Первая составляющая опирается преимущественно на знания и логику. Вторая требует от человека уже не столько логического, сколько альтернативного, дивергентного мышления, умения выработать гипотезы. И наконец, третья – интуиции. Напомним, что в прогностике существует закономерность: чем более развита наука, тем выше доля первой – детерминированной части, но чем интенсивнее она развивается, тем все объемнее становится непрогнозируемая, случайная составляющая.

Исследование находится преимущественно в поле третьей, «случайной» (подчеркнем: принципиально не поддающейся никакому прогнозированию) составляющей. Вторая составляющая – «вероятностная» – в силу своего промежуточного положения тоже может присутствовать в так называемых «проблемных исследованиях». Исследование не предполагает создания какого-либо заранее планируемого объекта, даже его модели или прототипа. Исследование, по сути, – процесс поиска неизвестного, поиска новых знаний. Это один из видов познавательной активности человека. Познавательная активность обучающегося, если она достаточно устойчива, характеризуется:

- поисковой направленностью в учении;
- познавательным интересом, стремлением удовлетворить его при помощи различных источников как в учении, так и во внеучебной деятельности;
- эмоциональным подъемом, благополучием протекания деятельности.

Познавательный интерес – один из самых значимых мотивов учения, формируя который мы создаем прочную и надежную основу личности. Рассматривая вопрос об укреплении познавательного интереса в учебном процессе, необходимо обратить внимание на то, каким колебаниям подвергается познавательный интерес обучающихся на уроке. Его динамика в течение одного занятия различна. Приведем три наиболее

типичных проявления динамики познавательного интереса.

1. Самой благополучной тенденцией движения познавательного интереса является его постепенное возрастание от начала до конца урока. В первые пять минут, на организационном этапе урока, познавательный интерес еще мало заметен. С осознанием поставленной задачи, которая реализуется при помощи впечатляющей информации педагога, интерес начинает проявляться, поддерживается он на протяжении всего урока многообразием самостоятельных работ, проблемной ситуацией, фронтальным поиском решения поставленной проблемы, богатой информацией, полученной как от педагога, так и от своих товарищей. Уходя с таких уроков, обучающиеся находятся под их впечатлением и на переменах.

2. Самой неблагополучной линией движения интереса на уроке является его «ниспадающий» характер. Высокое напряжение внимания в начале урока связано с ориентировкой обучающихся в предлагаемых задачах. Чаще это не подлинный интерес к познанию, а интерес-ожидание (вызовут – не вызовут). Таким он держится во время опроса, когда, во-первых, шансы на вызов к ответу есть у каждого и, во-вторых, когда можно дополнить ответ товарища. Затем, когда мотив ожидания проходит, интерес к уроку неуклонно падает. Это вызвано слабой подачей содержательной информации и отсутствием необходимой стимуляции активности самих обучающихся. Конец подобных уроков обычно сопряжен с множеством отвлечений, а звонок воспринимается с радостью, как избавление от неприятной обязанности. Такие уроки наносят значительный урон формированию познавательных интересов обучающихся.

3. Третий тип – ступенчатая динамика познавательного интереса, где отчетливо видны кульминации и точки спада. Интерес непостоянен и поэтому не выступает в качестве общего мотива деятельности, он, скорее, связан с совершаемым действием, с определенным актом деятельности. Так, ученик бывает увлечен эффектным опытом, понравившейся ему задачей, но в другой задаче он не видит смысла, поэтому решает ее по принуждению. Успех в формировании познавательного интереса на таких занятиях решают последние 10–15 минут. Если его линия будет неуклонно идти вниз, эффект и последствия будут незначительными. И наоборот, если линия будет возрастать, то интерес постепенно увеличивается, следовательно, результат станет иным. Данный тип динамики свидетельствует о недостаточной устойчивости познавательного интереса, недостаточности внутренней мотивации.

Существует несколько представлений о том, как повысить и укрепить познавательный интерес в учебном процессе.

Во-первых, необходима максимальная опора на активную мыслительную деятельность обучающихся. Развитию познавательного интереса способствуют ситуации решения познавательных задач, активного поиска, догадок, размышления, ситуации мыслительного напряжения, противоречивости суждений, столкнове-

ний различных позиций, в которых необходимо разобратся самому, принять решение, встать на определенную точку зрения.

Во-вторых, учебный процесс необходимо вести на оптимальном уровне развития обучающихся. Познавательный интерес ученика не будет повышаться и усиливаться, если операционная сторона учения остается постоянной. Обязательно нужно поступательное движение. Только тогда обучающийся, оценивая свои возросшие возможности и силы, сознает, что теперь он по-другому, по-новому, лучше, легче, быстрее, успешнее действует в учебной обстановке.

В-третьих, не обойтись без положительного эмоционального тона учебного процесса. Благополучная эмоциональная атмосфера обучения связана с двумя главными источниками развития обучающегося: с деятельностью и общением. Не каждый педагог задумывается над всеми нюансами создания благополучной обстановки. Так, один пресекает подсказки, заглядывание в тетрадь соседа, другой содействует тому, чтобы при затруднении обучающийся обращался к товарищу. Один, используя эмоциональную силу отметки, подчеркивает слабости ученика, укоряет его за то, что он плохо учил, другой, ставя ту же отметку, пытается показать ученику его еле видимые сдвиги, рисует перед ним лучшую перспективу, к достижению которой он может стремиться. Так как стремление обучающегося подняться над тем, что уже достигнуто, утверждает чувство собственного достоинства, приносит ему при успешной деятельности глубочайшее удовлетворение,

хорошее настроение, благодаря которому работаете быстрее и продуктивнее.

Формирование понятия «познавательный интерес» – одна из определяющих линий деятельности педагога, а сформированность активности и самостоятельности – важнейший показатель плодотворности учения.

Таким образом, учебный процесс, обладая определенным содержанием учебных предметов, организуя деятельность обучающихся, обладает значительными объективными возможностями стимулирования познавательных интересов.

#### *Литература*

1. *Андреев В.И.* Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр информ. технологий, 2000.
2. *Кулакова Е.А.* Развитие творческих способностей учащихся в процессе проектной и учебно-исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сб. ст. / под общ. ред. канд. психол. наук А.С. Обухова. М.: НИИ шк. технологий, 2006.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая рос. энцикл., 2002.
4. *Савенков А.* Проект, проектирование и «проектное обучение» в современном образовании // Математика. 2008. № 13. С. 7–8.

---

### НИРС КАК ФАКТОР ИЗМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ НОРМЫ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ССУЗА

*А.В. Морозова, зам. директора по НИР  
Технологического института ОрелГТУ,  
канд. социол. наук*

Современное общество заинтересовано в эффективности социальных структур, возникающих в процессе материального и духовного воспроизводства кадров. Поэтому поиски путей повышения эффективности процесса профессиональной социализации выпускников в условиях модернизации института среднего профессионального образования приобретают не только социальную, но и стратегическую значимость. При изучении проблемы социализации можно выделить две главные линии: 1) социализация сознания; 2) социализации деятельности [3], что имеет особое значение для социальной практики в профессионально-образовательной среде.

Социализация сознания – это процесс усвоения индивидом социальных норм, ценностей и последующее преобразование социального опыта в установки,

потребности, ценностные ориентации и стремления личности.

Социализация деятельности применительно к процессам профессиональной социализации в условиях профессионально-образовательной среды позволяет выделить несколько уровней дифференциации студентов (индивидуальный профессионально-ролевой дифференциал) [2].

*Первичный социальный уровень* профессиональной социализации достигается студентом, который имеет начальные представления о конкретной профессии. Такой студент или осуществляет попытку освоения первичных профессиональных навыков на уровне самообразования (через непосредственное или опосредованное взаимодействие с представителями определенной профессиональной группы социума),

или полностью (иногда частично) прошел первичную стадию профессиональной социализации, но в силу каких-либо социально-психологических факторов не стал представителем данной профессии, т.е. не интегрирован в социальную среду данной профессии.

*Низкий социальный уровень* профессиональной социализации определенного профиля устанавливается у студентов, которые прошли начальную стадию профессиональной социализации, но в дальнейшем не испытывают интереса к избранной профессии, хотя и являются ее носителями, т.е. уровень интегрированности в определенную профессиональную среду можно характеризовать как частичный (неполный).

*Средний социальный уровень* профессиональной социализации студента означает, что человек в ходе профессиональной социализации успешно проходит ее начальную стадию, а при переходе к зрелой стадии социализации у него формируется индивидуальный стиль профессиональной деятельности, появляются элементы интегративного взаимодействия с представителями социальной группы носителей данной профессии. Однако в силу, как правило, сложной комбинации психологических и социальных факторов, в ходе профессиональной социализации у человека не происходит формирование профессиональной самости, т.е. в рамках конкретной социальной группы представителей данной профессии его оценивают только как «носителя» данной профессии.

*Высокий и максимальный социальный уровень* профессиональной социализации. Молодой человек может достигнуть их только по окончании учебного заведения после приобретения опыта работы в производственном коллективе, при условии формирования у него как профессиональной самости, так и профессиональной Я-концепции личности, следствием чего является достижение им уровня самоактуализации. В этом случае его оценивают как специалиста высокой квалификации и профессионала.

Профессиональная социализация является многофакторным и многоуровневым процессом усвоения индивидом профессиональной культуры общества, его интеграции в профессиональную систему путем передачи профессиональных ценностей, традиций, норм профессионального поведения.

Одним из важнейших факторов, способствующих профессионально-ролевой дифференциации студентов по уровню идентификации с профильной социально-профессиональной группой, является их вовлечение в научно-исследовательскую работу еще на ранних этапах обучения в профессиональном колледже. Такая работа является одним из ведущих факторов интенсификации процесса профессиональной социализации студентов и оптимизации их позиции в системе индивидуальной профессионально-ролевой дифференциации.

Так, например, профильная кафедра «Электротехнические дисциплины» факультета среднего профессионального образования Технологического института Орловского государственного технического университета на первом этапе знакомит обучающихся со спецификой избранной ими профессии и проводит

профессионально ориентированное анкетирование. Организуемая на этом этапе работа (реферирование, мини-исследования) имеет своей целью решение двух принципиально важных задач: формирование умения работать с различными источниками информации (в том числе с сетью региональных библиотек, поисковыми системами **Internet**, **электронными библиотеками** и каталогами и т.д.) и развитие коммуникативных навыков и логического мышления студентов.

Третьей формой организации НИР для студентов I и II курсов является их активное участие в ежегодной выставке технического творчества в Технологическом институте ОрелГТУ, в рамках которой проводится конкурс студенческих работ. Обязательным условием участия в таком конкурсе является изготовление действующей модели или устройства.

В процессе выполнения учебно-исследовательских и научно-практических работ будущие техники адаптируются в профессионально ориентированной среде специалистов-исследователей, учатся самостоятельно добывать знания и применять их при решении конкретных профессионально ориентированных исследовательских задач. Приобщение студентов к исследовательской работе на начальном этапе обучения позволяет им на старших курсах решать более сложные рационализаторские и исследовательские задачи, формировать элементы профессиональной самости. Это способствует тому, что по окончании профессионального колледжа большинство выпускников, обучающихся по специальности «Автоматизация технологических процессов и производств», поступают в вуз, сохраняя профиль полученной в колледже специальности, т.е. полностью идентифицируются со своей социально-профессиональной группой, формируя новый уровень социальной нормы – «студент-исследователь», «студент-изобретатель», «студент-рационализатор».

Таким образом, в профессионально-образовательной среде формируется социальный прецедент такого научного понятия, как «социальная норма» (*А.И. Ковалева*) [1]. Социальная норма, которая имеет индивидуальный и общественный уровни, может быть представлена тремя основными типами: идеальный (определяется общественными идеалами и строящимися на их основе ориентирами личностного развития), нормативный (основывается на формализованных положениях о том, каким должен стать человек, что могут и должны сделать соответствующие институты социализации для обеспечения интеграции индивидов в общество) и реальный (проявляется в широкой вариативности, базирующейся на автономии формирующейся личности), что находит свое непосредственное отражение в практике деятельности коллектива факультета среднего профессионального образования Технологического института ОрелГТУ.

Вовлечение студентов в НИР на ранних этапах их обучения в профессиональном колледже способствует изменению социальной нормы с модели «студент обучающийся» на модель «студент исследующий», расширяет вариативность сложившихся реальных социально-профессиональных норм и приближает их

к уровню идеальной нормы, которая определяется общим движением факультета, вуза в частности и общества в целом в сторону инновационного экономического развития.

#### Литература

1. *Ковалева А.И.* Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная

траектория // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 109–114.

2. *Морозова А.В.* Управление процессом профессиональной социализации студентов ссузов в условиях модернизации институтов образования: моногр. Орел: ОРАГС, 2005.
3. *Татенко В.А.* Анализ процесса социализации личности. Киев: Знание, 1976.

### ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ БАКАЛАВРА В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*И.В. Шумова*

*(Курский государственный университет)*

Проблема субъекта и субъектности приобретает особое значение в современных социокультурных условиях, которые требуют от человека не только активности, ответственности, но и способности к самоопределению в отношении социокультурного пути развития, способности осуществлять выбор своего пути в современном образовательном пространстве. Субъектность как особое качество человека обуславливает интегрированность и целостность индивидуальности (*Т.Я. Большунова*). Вопросы подготовки педагогических кадров широко отражены в многочисленных работах ученых (*Ф.Н. Гоноболин, Л.С. Подымова, Н.А. Половникова, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев* и др.).

Обращение к историко-философским источникам обусловлено необходимостью анализа профессиональной подготовки бакалавров в высших учебных заведениях России и других стран (Германия, Франция, Англия, Швеция, США), выявлением специфики данного вида педагогического образования в связи с вступлением России в Болонский процесс.

Анализ литературы показал, что программа обучения бакалавров отличается от программ обучения специалистов и магистров не только более коротким сроком обучения (не более 4 лет), но и отсутствием узкопрофильности. Бакалавр получает фундаментальную подготовку без узкой специализации, так как программы бакалавриата имеют общенаучный и общепрофессиональный характер в отличие от программ обучения специалистов и магистров. Диплом бакалавра дает право на осуществление профессиональной деятельности, поскольку является признанным дипломом о высшем профессиональном образовании, и в то же время позволяет продолжить обучение в выбранном направлении либо изменить его при последующем поступлении в магистратуру.

Преимущества бакалавриата состоят, с одной стороны, в том, что квалификация «бакалавр» используется в международной практике и понятна работодателям за рубежом, а с другой – в том, что фундаментальность подготовки, ее «несуженность» предоставляют возможность при необходимости легко сменить профессию. Тем не менее конкурентоспособность ба-

калавров в условиях рыночной экономики напрямую зависит от степени их профессионализма и уровня сформированности профессиональной компетентности для конкретной области деятельности.

Таким образом, в профессиональной подготовке бакалавров выделяют ряд компетенций, которые характеризуются многофункциональностью и многомерностью. Они проявляются в определенных способах поведения обучаемых с учетом их познавательных способностей и психологических качеств. Профессиональная компетентность бакалавров состоит из инвариантной (базовой) и специальной компетенций. В странах Европейского и мирового сообществ выделяются пять базовых компетенций: социальная (готовность к решению проблем), информационная, коммуникативная, социокультурная и готовность к образованию через всю жизнь. Вариативную часть в профессиональной подготовке составляют специальные компетенции, помогающие бакалаврам осваивать конкретные виды профессиональной деятельности: лингвистическая, мотивационная, когнитивная, диагностическая, проектировочная, организаторская, исследовательская, коммуникативная, креативная и рефлексивная.

В философии, психологии, педагогике понятие «субъект» рассматривается в двух значениях: как субъект деятельности и как субъект внутреннего (душевного) мира (*Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн*). Являясь одной из базовых философских категорий, «субъект», видимо, не может иметь однозначного определения, в равной степени «удобного» для любых научных направлений. По мнению *М.С. Кагана*, главным недостатком философского исследования субъекта является сведение его характеристик к гносеологическим функциям. С появлением работ *Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна* категория субъекта занимает прочные позиции в отечественных психологических исследованиях как основополагающая характеристика личности, позволяющая раскрыть индивидуальные способности организации собственной жизнедеятельности.

Субъектные качества являются сложными в психологическом плане образованиями, зависящими от

степени самоорганизации, самоактуализации, саморазвития личности, от степени сформированности субъектной позиции.

Субъектные качества проявляются как совокупность следующих элементов: субъективная формулировка образовательных целей и постановка конкретных учебных задач в ходе иноязычного образования; собственная ценностно-смысловая интерпретация и варьирование учебными материалами в ходе педагогической практики; внесение авторских модификаций в разработку и проведение урока на иностранном языке; личностные аспекты профессиональной рефлексии.

Педагогическая практика рассматривается нами как образовательная среда формирования субъектных качеств личности. В современной педагогической теории высшей школы учеными-педагогами, в частности *О.А. Абдуллиной, Е.Л. Белозерцевым, В.П. Горленко, М.В. Ермолаевой, А.Е. Захаровой, Л.И. Калининой, В.С. Морозовой, С.И. Наумовой, В.К. Розовым, В.А. Сластениным, Н.К. Сергеевым, А.С. Чернышевым, И.Ф. Харламовым, Г.Я. Ястребовым* и другими, исследованы следующие аспекты педагогической практики: психолого-педагогические основы, цели, задачи, значение педагогической практики в профессиональной подготовке будущего учителя; основные функции педагогической практики: адаптивная, обучающая, развивающая, диагностическая; необходимые условия практической подготовки; принципы успешности профессионального обучения в период практики; содержание и технология организации педагогической практики; организация, руководство и проведение педагогической практики; исторический аспект становления и развития системы практической подготовки учителей в дореволюционной и советской России, современные модели и технологии организации непрерывной педагогической практики.

Анализ работ показал, что ведущей ключевой задачей педагогической практики становится развитие индивидуальных творческих способностей учителей. На данные концептуальные положения мы опираемся в процессе исследования. Ключевым становится решение студентом педагогических проблем в школьных условиях, так как главное – сам студент, изменения в его опыте, формирование его профессиональной компетентности. В качестве задач по созданию условий для формирования субъектных качеств бакалавра филологического образования определены следующие: развитие потребности в становлении субъектной позиции учителя иностранного языка; организация единого для всех участников образовательного процесса смыслового и деятельностного пространства, фокусирующего все компоненты этого процесса; педагогическое сопровождение процесса становления студента как субъекта профессиональной деятельности.

Практико-ориентированное иноязычное образование бакалавров – целостно организованный педагогический процесс обучения, воспитания и развития студентов средствами учебных предметов, производственной практики и научно-исследовательской деятельности. Педагогическая практика в системе высшего профессионального иноязычного образования является видом учебной деятельности, который предоставляет возможность моделировать собственное научное исследование, призванное помочь будущему специалисту осваивать технологию исследовательских процедур, формировать профессиональные и субъектные качества.

Таким образом, субъектные качества бакалавра филологического образования – совокупность интегративных характеристик, направленных на придание приобретаемому опыту, знанию, умению личностного смысла. Структура исследуемого личностного образования представляет собой синтез мотивационно-ценностного, отношенческого и регулятивно-деятельностного компонентов (при системообразующей роли первого). Критериями, позволяющими фиксировать и анализировать субъектные качества личности на каждом этапе и уровне ее проявления, выступают способность к самоанализу и самооценке, креативность, использование собственного личностного потенциала для актуализации мотивационной и рефлексивной позиции обучающихся в иноязычной деятельности, потребность в личностно-профессиональной самореализации.

Формирование субъектных качеств бакалавра-филолога в условиях практико-ориентированного образования понимается как процесс развития устойчивых личностных характеристик, направленных на создание специальных и дополнительных компетенций, представленных как совокупность следующих элементов: субъективных формулировок образовательных целей и постановка учебных задач с учетом личностной картины мира; собственной ценностно-смысловой интерпретации материала; внесение различных авторских модификаций в методику обучения иностранному языку; варьирование содержательных элементов материала в зависимости от уровня владения обучающимися иностранным языком; субъективный способ сопровождения иноязычной деятельности бакалавров.

#### Литература

1. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990.
2. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980.
3. *Сластенин В.А.* Антропологический подход в педагогическом образовании // Народное образование. 1994. № 9–10. С. 124–126.

## МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ: ОРИЕНТАЦИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

*Ф.Ш. Наговская, преподаватель*

*Колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, почетный работник СПО*

«Двадцатый век настолько обнажил конструкции людской несомненности, что прочно и надолго отложил надежды на всеобщее блаженство». Эти строки Игорь Губерман написал в середине XX в., а уже в конце столетия жизнь явила немало примеров некомпетентности людей во всех сферах общества: обострение экологических проблем при повышении уровня цивилизации, ухудшение здоровья населения при демографическом «взрыве», сокращение биологического разнообразия при процветании одного вида — *Homo sapiens*.

Существенным признаком человека является его способность к образованию. Однако сегодня этот важнейший социальный институт значительно отстает от форм и темпов жизни, быстрой смены технологий, невиданного роста информатизации. Такое отставание осознано во всем мире как принципиальная ограниченность существующей модели образования, поэтому ученые давно начали поиск принципиально иной модели, построенной на других целевых и деятельностных принципах. Результатом поиска стала принятая ЮНЕСКО в 1998 г. Всемирная декларация высшего образования на XXI век, провозгласившая переход от «learning» (обучения) к «capacity building» (построению компетенций). А в 1999 г. была подписана Болонская декларация, положившая начало Болонскому процессу — так принято называть процесс создания странами Европы единого образовательного пространства, конкурентоспособного по отношению к образовательным пространствам Америки, Азии и иных регионов планеты.

Россия, войдя в Болонский процесс в сентябре 2003 г., приняла на себя обязательства по переработке содержательных установок подготовки специалистов и по существенному изменению подходов к формированию нормативных документов в области образования. Поэтому вполне резонно задаться вопросом: как обстоят дела с построением компетенций в российском образовании на пороге года, которым датировано завершение действия документа, регламентирующего процесс модернизации российского образования в направлении формирования современной образовательной парадигмы?

Известно, что новая парадигма основана на иных ключевых компонентах: *компетенциях* — как способности применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области [3] и *компетентностях* — как качествах действий личности, обеспечивающих адекватное и эффективное решение профессионально значимых предметных задач, носящих проблемный характер, а также готовность нести ответственность за свои действия [1]. Указанные компоненты положены в основу новых государственных образовательных стандартов.

С 2010 г. в России начнется реализация основных образовательных программ по Федеральным государственным образовательным стандартам среднего профессионального образования третьего поколения (далее — ФГОС СПО-3), в которых содержатся общие требования к основным образовательным программам по направлениям подготовки, определена новая терминология, сформулированы определения. В отличие от стандартов профессионально-квалификационного формата они выражают новую, *компетентностно-квалификационную* парадигму: в них требования к результатам освоения образовательных программ заданы в *компетенциях* как ожидаемых и измеряемых конкретных достижениях студентов (выпускников), которые определяют, что будет способен делать студент (выпускник) по завершении всей или части образовательной программы. Понятие компетенции в контексте проекта Tuning включает:

- *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать);
- *знание как действие* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям);
- *знание как бытие* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

Таким образом, в отличие от терминов «знания», «умения», «навыки», понятие «компетенция» носит *интегральный* характер.

Стандартами определены две группы формируемых в образовательном процессе компетенций — общие и профессиональные. Под общими компетенциями в этом документе понимается «способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов деятельности». Профессиональные компетенции предполагают «способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности».

В результате сравнительного анализа профессиональных компетенций, соответствующих основным видам профессиональной деятельности выпускников, завершивших обучение по специальностям 050704.52 «Дошкольное образование» и 050709.52 «Преподавание в начальных классах», выявлены и представлены смежные для указанных специальностей профессиональные компетенции (таб.).

В преддверии перехода на образовательные стандарты нового поколения в Колледже педагогического образования, информатики и права ХГУ им. Н.Ф. Катанова был проведен анализ состояния образователь-

Таблица

**Профессиональные компетенции студентов  
(по ФГОС СПО-3)**

50704.52 «Дошкольное образование»	050709.52 «Преподавание в начальных классах»
<b>1. Определять цели и задачи</b>	
<p>ПК 3.1. Определять цели и задачи обучения в зависимости от вида занятия и с учетом особенностей возраста, группы и отдельных воспитанников и планировать занятия с детьми дошкольного возраста.</p> <p>ПК 4.3. Определять цели, задачи и планировать работу с родителями с учетом специфики воспитания в семье, возрастных и индивидуальных особенностей детей</p>	<p>ПК 1.1. Определять цели и задачи, планировать уроки с учетом учебного предмета, особенностей возраста, класса и отдельных обучающихся.</p> <p>ПК 2.1. Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия в зависимости от направления работы с учетом особенностей возраста, класса / группы и отдельных обучающихся.</p> <p>ПК 3.2. Определять цели и задачи, планировать внеклассную работу с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.</p> <p>ПК 3.5. Определять цели и задачи, планировать работу с родителями</p>
<b>2. Организовывать и проводить</b>	
<p>ПК 3.2. Проводить занятия с детьми дошкольного возраста.</p> <p>ПК 4.1. Проводить родительские собрания, привлекать родителей к организации и проведению мероприятий в группе и образовательном учреждении.</p> <p>ПК 4.2. Проводить индивидуальные консультации по вопросам семейного воспитания, социального, психического и физического развития ребенка</p>	<p>ПК 1.2. Организовывать и проводить уроки.</p> <p>ПК 2.2. Проводить внеурочные занятия с детьми младшего школьного возраста.</p> <p>ПК 3.3. Проводить внеклассные мероприятия с младшими школьниками.</p> <p>ПК 3.6. Проводить родительские собрания, индивидуальные консультации по вопросам семейного воспитания, социального, психического и физического развития ребенка, привлекать родителей к организации и проведению внеклассных мероприятий.</p> <p>ПК 3.1. Проводить педагогическую диагностику и наблюдение за детьми, интерпретировать полученные результаты</p>
<b>3. Определять и оценивать результаты</b>	
<p>ПК 3.3. Определять и оценивать результаты обучения дошкольников на занятиях с учетом возрастных и индивидуальных особенностей</p>	<p>ПК 1.3. Определять и оценивать результаты обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.</p> <p>ПК 2.3. Оценивать результаты обучения, воспитания и развития обучающихся по направлениям внеурочной деятельности</p>
<b>4. Оценивать и анализировать</b>	
<p>ПК 4.4. Оценивать и анализировать результаты работы с родителями, корректировать процесс взаимодействия с ними</p>	<p>ПК 3.7. Оценивать и анализировать результаты работы с родителями, корректировать процесс взаимодействия</p>
<b>5. Анализировать</b>	
<p>ПК 2.7. Анализировать процесс и результаты воспитания и обучения детей, принимать решения по коррекции организации различных видов деятельности и общения.</p> <p>ПК 3.4. Анализировать занятия, принимать решения по коррекции целей, содержания, методов и средств обучения</p>	<p>ПК 1.4. Анализировать уроки, принимать решения по коррекции целей, содержания, методов и средств обучения.</p> <p>ПК 2.4. Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности, принимать решения по коррекции целей, содержания, методов и средств организации внеурочной деятельности.</p> <p>ПК 3.4. Анализировать процесс и результаты проведения внеклассных мероприятий, принимать решения по коррекции целей, содержания, методов и средств их организации</p>

Окончание табл.

<b>6. Оформлять</b>	
ПК 3.5. Оформлять документацию, обеспечивающую образовательный процесс. ПК 5.4. Оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений и др.	ПК 1.5. Оформлять документацию, обеспечивающую образовательный процесс. ПК 2.5. Оформлять документацию, обеспечивающую образовательный процесс. ПК 4.4. Оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений и др.
<b>7. Координировать</b>	
ПК 4.5. Координировать свою деятельность с другими сотрудниками образовательного учреждения	ПК 3.8. Координировать деятельность сотрудников образовательного учреждения при работе с классом
<b>8. Разрабатывать</b>	
ПК 5.1. Разрабатывать методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы и др.) на основе примерных для обеспечения образовательного процесса с учетом области деятельности, особенностей возраста, группы и отдельных воспитанников	ПК 4.1. Выбирать учебно-методический комплект, разрабатывать методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы и др.) на основе примерных для обеспечения образовательного процесса с учетом области деятельности, особенностей возраста, класса и отдельных обучающихся
<b>9. Создавать</b>	
ПК 5.2. Создавать в кабинете предметно-развивающую среду	ПК 4.2. Создавать в кабинете предметно-развивающую среду
<b>10. Систематизировать педагогический опыт</b>	
ПК 5.3. Систематизировать педагогический опыт на основе изучения педагогической литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов, оценивать образовательные технологии в области дошкольного образования	ПК 4.3. Систематизировать педагогический опыт на основе изучения педагогической литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов, оценивать образовательные технологии в области начального общего образования
<b>11. Участвовать в исследовательской и проектной деятельности</b>	
ПК 5.5. Участвовать в исследовательской и проектной деятельности, внедрять в практику новые образовательные технологии	ПК 4.5. Участвовать в исследовательской и проектной деятельности, внедрять в практику новые образовательные технологии

ного процесса. При этом обнаружилось определенное противоречие. Оно состоит в том, что, с одной стороны, коллективом осознается задача подготовки компетентной личности специалиста, а с другой стороны, отсутствуют четкие ориентиры ее становления в условиях колледжа. Анализ источников показывает, что большая часть исследований посвящена высшей школе, а специальные исследования проблем становления компетентного выпускника среднего звена практически не проводятся. Мало внимания уделяется изучению возможностей колледжа как образовательной структуры повышенного уровня в деле формирования компетентного специалиста. Отмеченные противоречия позволили сформулировать проблему исследования, которая состоит в отсутствии модели модернизации образовательного процесса, способной обеспечить становление компетентного специалиста – выпускника колледжа.

Очевидно, что решение проблемы может быть обеспечено за счет интеграции науки, образования и инновационной деятельности. Инновации состоят в поисках вариантов, при которых учебные и воспитательные планы колледжа совершенствуются в направ-

лении формирования общих и профессиональных компетенций. Такое видение решения проблемы было согласовано с подходами известных ученых в сфере среднего профессионального образования: *С.Ф. Батышева, В.Ф. Башарина, В.С. Безруковой, А.А. Вербицкого, Г.И. Ибрагимова, В.П. Симонова, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова, Т.И. Шамоной* и др.

Из всех возможных форматов проведения исследования мы выбрали *модульно-рейтинговую систему обучения*, которая является результатом использования в технологии модульного обучения рейтинговой оценки учебных и социальных достижений студентов. Данная система находится в контексте Болонской декларации, так как основана на унифицированном (прозрачном) способе приобретения компетенций – модульной структуре учебных программ и на единых принципах контроля содержания: какие именно профессиональные действия способно совершать обученное лицо.

Выбор формата исследования послужил основанием для начала экспериментальной работы по формированию профессиональных компетенций студентов колледжа в условиях внедрения модульно-рейтинговой системы обучения. Модульно-рейтинговая система

как технология обучения не является принципиально новой для коллектива: модульный подход уже был использован на этапе внедрения в образовательный процесс колледжа технологии концентрированного обучения [2].

Концептуальной базой технологии модульного обучения являются теории личности и мотивации; деятельности и ее субъекта; активности, познавательной деятельности и творчества; поэтапного формирования умственных действий; когнитивной эргономики. Целью модульно-рейтинговой технологии обучения является создание условий для формирования компетенций и успешности обучения, для развития творческой познавательной активности и самостоятельности студентов. Главная идея этой технологии заключается в создании условий для достижения высоких и прочных результатов обучения студентов, а также для развития их творческого потенциала. Такими условиями служат модульная организация учебного процесса, постоянное отслеживание уровня достижений и многобалльное оценивание успешности обучения студентов.

Мы считаем, что модульно-рейтинговое обучение при условии его правильного применения может являться средством формирования профессиональных компетенций будущих специалистов именно в силу своих существенных признаков: *модульности и рейтингования*. Эти признаки создают возможности формирования профессиональных компетенций, поскольку центр тяжести переносится на формирование способностей студента к самообразованию, к самостоятельному получению знаний, умений и отработке навыков – категорий, входящих в понятие «компетенция».

Мы полагаем также, что введение рейтинговой оценки учебных достижений студентов колледжа в значительной степени устраняет негативные стороны уравнилительной (четырехбалльной) системы оценки знаний, создающей усредненные группы обучающихся. Вместо этого у каждого студента появляется персональное место в рейтинге себе подобных, в результате чего происходит срабатывание психологического механизма состязательности – никого впереди. Это существенно повышает мотивацию студентов к приобретению необходимых компетенций, способствующих повышению рейтинга.

Мы считаем, что построение образовательного процесса в формате модульно-рейтинговой технологии будет способствовать успешному формированию профессиональных компетенций, а приобретаемые компетенции будут способствовать повышению рейтинга студента. Таким образом, благодаря механизму обратной связи в системе «студент – профессиональные компетенции» мы получаем «круговорот» образовательного процесса, инициируемый не преподавателем, а самим студентом.

На основании вышеизложенных суждений нами была разработана экспериментальная модель учебно-воспитательного процесса колледжа на основе модульно-рейтинговой системы обучения в условиях реализации компетентностного подхода. Целью деятельности по реализации модели является разработка

управляющих механизмов и создание условий для перехода на новый режим учебно-воспитательного процесса. Для достижения указанной цели определены и заложены в основу программы деятельности задачи изменения мотивации профессиональной деятельности преподавателей и профессиональной ориентации обучаемых, разработки модульно-рейтинговой системы организации учебно-воспитательного процесса на основе компетентностного подхода, внесения изменений в организацию учебно-воспитательного процесса, разработки новых критериев степени сформированности компетенций и компетентностей, реализации созданной модели учебно-воспитательного процесса в условиях эксперимента.

Эксперимент структурирован в трех направлениях: смена парадигмы учебно-воспитательного процесса; кадровое обеспечение эксперимента; активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов.

По направлению смены парадигмы учебно-воспитательного процесса проделана следующая работа:

- разработана концепция перехода учебно-воспитательного процесса колледжа на модульно-рейтинговую систему обучения, в которой дано обоснование необходимости перевода учебно-воспитательного процесса на модульно-рейтинговую модель, обобщенное изложение актуальности, сущности, целей и задач, условий и механизмов модернизации учебно-воспитательного процесса в колледже. Документ выдержан в формате соответствия одному из главных требований к такому роду документов – технологичности, обеспечивающей практическую реализацию его основных положений в процессе модернизации образовательного процесса в колледже;
- разработано Положение о переходе учебно-воспитательного процесса колледжа на модульно-рейтинговую систему обучения, профессиональные образовательные программы по специальностям 050709.52 «Преподавание в начальных классах», 050704.52 «Дошкольное образование». Разработан и применяется индивидуальный журнал преподавателя для фиксации учебных достижений студентов. Результаты рейтинга студентов вносятся в электронный журнал в локальной сети колледжа;
- на основе сравнительного анализа действующих моделей модульно-рейтингового обучения в образовательных учреждениях России разработана организационная модель модернизации учебно-воспитательного процесса в колледже на основе модульно-рейтинговой системы обучения в условиях компетентностного подхода;
- в структуре учебно-воспитательного процесса выделены внутродисциплинарные модули, которые приводят к выстраиванию итогового рейтинга студента в процессе изучения дисциплины. Рейтинг по дисциплинам обеспечивает возможность определения общего среднего показателя успеваемости студента. Также в модели выделе-

ны модуль производственной практики и модуль внеаудиторной деятельности.

Опыт работы в режиме эксперимента показывает, что в процессе модульно-рейтингового обучения обеспечиваются условия для самостоятельной работы студентов, осуществляется актуализация их рефлексивного контроля над процессом и результатами своей учебной деятельности, гарантируется достижение заданных целей образования.

В первый год работы по направлениям эксперимента были сформулированы и внедрены в образовательный процесс основные положения модульно-рейтингового обучения в колледже. Приведем некоторые из них.

1. Модульное построение учебного процесса предполагает структурирование содержания каждой учебной дисциплины на дисциплинарные модули по формуле «один модуль — одна компетенция». Каждый дисциплинарный модуль включает учебные элементы, по которым проводятся учебные занятия, осуществляется самостоятельная работа студента и контроль освоения компетенций, предусмотренных модулем. Количество модулей определяется по усмотрению преподавателя в пределах целесообразности. Модуль понимается нами как четырехуровневое средство обучения, состоящее из целевого плана действий (что изучать?), банка информации (где брать материал для изучения?), методического руководства по достижению дидактических целей модуля (как изучать?) и банка контролирующих материалов (чего достигли?). Такое понимание модуля основывается на общих принципах построения модуля, по П.А. Юцявичене [4] (создание дерева целей: крона дерева — комплексная дидактическая цель для модульной программы; ствол — интегрирующая дидактическая цель для построения модуля; корни — частные дидактические цели для учебных элементов модуля). Осуществляется обеспечение банка информации в предлагаемом к изучению модуле, методического руководства по освоению учебных элементов модуля, банка контрольных материалов для реализации обратной связи по окончании изучения модуля, относительной автономности учебных элементов модуля.

2. По каждому дисциплинарному модулю преподаватель устанавливает перечень видов работы студента и форм контроля.

3. Рейтинговая система оценки качества учебных достижений студентов основана на оценке каждого вида работы студента по дисциплине в рейтинговых баллах, которые переводятся в академическую оценку по формуле 60—73—87. Рейтинг дисциплины в нашей модели определяется по восходящему принципу. Это значит, что он не задается жестко, равным определенной сумме баллов, а суммируется из рейтингов составляющих дисциплину модулей.

4. С целью оптимизации трудоемкости технологии мы предлагаем унифицировать оценку учебных элементов модуля: каждый учебный элемент модуля оценивать в диапазоне от 3 до 5 рейтинговых баллов. Такая шкала оценки психологически приемлема для преподавателя и студента, поскольку на ступени общего

образования страны действует такой же диапазон баллов. Тогда стоимость модуля становится равной сумме стоимостей его учебных элементов, а рейтинг учебной дисциплины равен сумме стоимостей модулей.

5. Мы считаем нецелесообразным введение весовых коэффициентов дисциплин, поскольку в рамках компетентностного подхода, который является метапредметным, существенным моментом является не усвоение дидактических единиц дисциплин, а освоение компетенций и компетентностей на основе усвоенных дидактических единиц. Вследствие этого представление о ведущих и второстепенных дисциплинах, характерное для традиционного обучения, становится неактуальным.

6. Рейтинг студента в модуле может быть больше максимума за счет системы бонусов, однако студент может и потерять рейтинговые баллы за счет системы штрафов. Мы ввели следующую шкалу бонусов и штрафов: до трех баллов (нижняя планка диапазона баллов) студент может получить за результативное участие в творческих и внеаудиторных мероприятиях, самостоятельную учебно-исследовательскую работу по дисциплине, написание и защиту реферата на актуальную тему, полные и аргументированные ответы на контрольных мероприятиях, помощь студентам, постоянно занимающим нижние строчки рейтингов. До пяти рейтинговых баллов (верхняя планка диапазона баллов) студент может потерять за прогул одного занятия.

Поскольку парадигмальная цель среднего профессионального образования — формирование компетентного специалиста, то содержание образования должно выступать средством достижения этой цели. При этом учебное заведение призвано решать следующие задачи: стимулировать учебно-познавательную активность студентов, организовывать познавательную деятельность по овладению профессиональными научными знаниями, умениями и навыками; создавать условия для развития мышления, памяти, творческих склонностей и способностей студентов с учетом индивидуальных особенностей личности. Эти возможности в Колледже педагогического образования, информатики и права ХГУ им. Н.Ф. Катанова создает ориентация модульно-рейтинговой системы обучения на формирование профессиональной компетентности.

#### Литература

1. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих // Администратор образования. 2009. № 18. С. 22.
2. Колесников В.Г. Организационно-педагогические условия реализации технологии концентрированного обучения в педагогическом колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1998.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050709 «Преподавание в начальных классах». М., 2008.
4. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Вильнюс, 1990.

## ОПЕРНЫЙ КЛАСС КАК МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ССУЗА

*Ю.В. Беседина, зам. директора  
Московского областного базового  
музыкального колледжа им. А.Н. Скрябина,  
руководитель оперного класса*

Вокальное творчество является одним из наиболее древних проявлений музыкального искусства, а человеческий голос по праву принято считать самым выразительным инструментом. Тем не менее воспитание настоящего певца — процесс сложный и тающий в себе множество загадок. Голос, который даруется человеку с рождения, должен пройти длительный и порой нелегкий процесс становления и адаптации, а носитель этого дара — путь ученичества и труда в приобретении навыков и знаний, прежде чем мы сможем назвать результаты его музицирования пением. В России вокальная школа имеет достойные традиции, но такова уж природа творчества, в том числе и педагогического, что каждый раз с каждой конкретной личностью приходится проходить весь путь обучения — от первых шагов до конкретных результатов, и этот опыт не становится универсальным.

В музыкальном колледже происходит процесс приобщения к профессии. Во время учебных занятий встают две задачи: как учить и для чего учить. Наше время выдвигает повышенные требования ко всем участникам творческого процесса. Вокальная школа и каждый конкретный выпускник профессионального музыкального заведения должен быть готов к серьезной конкуренции в многоголосном море звуков. Сегодня уже недостаточно просто разучить в классе полагающееся количество музыкальных произведений и показать их на зачете, где мотивация сводится к конкретным результатам: «сдал» — «не сдал». Даже получение диплома нередко становится в наши дни лишь весьма неутешительной иллюзией, не стимулирующей молодого специалиста к активной творческой деятельности.

Обучение как вхождение в активное творчество, как реальное участие в процессе сценического действия представляется более эффективной моделью овладения творческой профессией, и в частности — освоения вокального искусства. Это и побудило нас к созданию оперного класса на основе отдела академического вокала Московского областного базового музыкального колледжа им. А.Н. Скрябина. В основу его легли опыты по ансамблевой практике, которые со временем воплотились в масштабный проект, связанный с рядом успешных постановок классических опер с выраженной концертной направленностью их воплощения. Одной из главных задач создания оперного класса мы видели в *максимальной активизации творческих способностей и инициативы* студентов. Другая определяющая в создании такого класса — *переход к самостоятельной творческой деятельности* (хотя бы относительной, «предлагаемой») и, как следствие, усложнение системы отношений обучающихся. Как показал пятилетний опыт, работа в оперном классе стала мощным стимулом профессионального роста студентов. Она способ-

ствует выработке яркой мотивации к последующему образованию и самообразованию.

При создании оперного класса необходимо решить проблемы не только музыкально-исполнительского характера. Одним из факторов, требующих особого внимания, является психологическая составляющая учебного, научно-методического и социально-воспитательного характера, обусловленная возрастом большей части студентов, именуемым психологами *стадией развития*. Это весьма значительный период в жизни человека — с 14 до 18 лет, связанный с завершением физического становления, выходом на определенную ступень индивидуального восприятия и приобретением социального статуса взрослого человека. Хотя нужно заметить, что в современном социуме период взросления нередко затягивается. А ведь именно в это время должно максимально активизироваться самостоятельное мышление, которое, как считают психологи, базируется *не просто на критическом подходе к авторитетам, а на убедительной, обоснованной и доказательной аргументации*. В этом смысле учебно-творческий процесс в рамках оперного класса приобретает особое значение как форма творческой адаптации и воспитание чувства ответственности, сопряженного с коллективными задачами и зарождением *профессиональных интересов*.

Другой не менее важный психологический аспект — *самостоятельность* как фактор активизации самопознания и становления самосознания. В процессе занятий в оперном классе постоянно ставится вопрос о творческой оценке студентом (субъектом) окружающих явлений и самооценки себя как неотъемлемой части творческого процесса. В результате пробуждается соревновательный компонент, характерный для профессиональных исполнителей, что выводит на первый план качественную сторону исполнительства.

Студент-вокалист, занимающийся в оперном классе, выступает как *субъект исполнительской деятельности*. Участие в сценической постановке в значительной мере повышает уровень его самооценки и способствует моделированию его будущей роли как профессионала-вокалиста. Перед ним раскрывается горизонт сценического воплощения музыкального произведения, его творческого осмысления и интерпретации.

В работе над постановкой в нашем оперном классе появляется широкий спектр личностных возможностей студентов, проявляя себя в одной из двух ипостасей — это ансамбли и хор. Данные категории творчества — особая форма согласованного музицирования и взаимодействия. Рассматриваются возможные внутренние предпосылки совместимости элементов и гармоничного сочетания их в общем процессе. Разъясняется исторический аспект ансамблевости и хорового творчества

как некий образ жизни, самобытная творческая сущность музыкальной культуры. Особое внимание обращается на виды коллективного музицирования как на традиционную форму совместного сосуществования, бытия, эстетические идеалы которого тесно связаны с идеей духовного общения единомышленников, совместного служения искусству и человеку.

Данные категории музицирования являются *моделями коллективного общения, что весьма важно для формирования творческой личности на данном возрастном этапе*. В этом процессе проявляются также две важные семантические функции: демократичность, в плане содержательной доступности, эмоциональной открытости, а подчас и задумчивости, а также определенная элитарность, которая несет в себе философские и этические обобщения, размышления о духовности человеческого бытия. Главный акцент делается на проецирование *модели оперного класса как формы будущей профессиональной деятельности*, как основы формирования профессиональных компетенций у студентов-вокалистов музыкального колледжа.

В настоящий момент в репертуаре нашего оперного класса пять сценических постановок, среди которых особое место занимает последняя постановка — «Сорочинская ярмарка» М.П. Мусоргского. Актуальность самой постановки этой оперы заключается прежде всего в обоснованных инвариантных интерпретациях, так как незавершенность оперы автором несет в себе некую «свободу» прочтения. Но мы трактуем эту свободу как возможность изучения традиционных и новаторских черт жанра оперы вообще и комической оперы в частности. Актуальность и новизна данной работы, ее востребованность и заинтересованность коллег диктуют необходимость создания адаптированной учебной программы по оперному классу в музыкальном колледже, призванной пропагандировать образцы русской оперной литературы среди молодых певцов на примере оперы М.П. Мусоргского (построенной на литературной основе одноименной повести Н.В. Гоголя). Программа помогла бы расширить репертуар студенческих хоровых, ансамблевых и оперных коллективов. Такая работа ведется сегодня в колледже.

Следующим немаловажным аспектом своевременности и необходимости работы в оперном классе

является привлечение внимания коллег-педагогов, вокалистов и хормейстеров, к русскому оперному репертуару, считающемуся одним из самых сложных для исполнения в ссузе в связи с возрастными вокальными особенностями обучающихся. Становление молодых русских исполнителей на лучших образцах национального оперного искусства, пробуждение интереса и любви к своей культуре, воспитание вокального и, что особенно важно, театрального вкуса на лучших отечественных образцах является актуальнейшей проблемой в художественном образовании, особенно в рамках музыкального ссуза.

Сегодня недостаточно иметь хороший голос и демонстрировать умелое владение им. Профессиональные компетенции вокалистов-исполнителей включают в себя и драматическое искусство, и сценическое движение, а также умение быстро адаптироваться в любых предлагаемых обстоятельствах, будь то нотный материал или новаторская режиссерская задача. В «ближний» круг профессиональных умений и навыков, необходимых современному певцу на сегодняшнем этапе развития вокального искусства в России и мире, включены также высокий уровень музыкального и художественного образования: знания из области музыкальной литературы, включая исторические пласты и современную культуру, знания по истории исполнительства, владение иностранными языками и умение исполнять музыку на языке подлинника, знание истории мирового искусства и особенностей художественных стилей. Все это легче и естественнее прививается и находит свое практическое применение в ходе работы оперного класса, чем на обычных занятиях.

Основным итогом пятилетнего опыта работы в оперном классе колледжа им. А.Н. Скрябина стал вывод о необходимости и своевременности комплексного подхода к освоению студентами-вокалистами учебных программ в рамках учебного процесса в ссузе. Оперный класс, требующий целого комплекса музыкально-сценических навыков, подходов, применяемых в драматических театрах, в полной мере способствует становлению, вызреванию на самых ранних этапах полноценного, вокально и драматически подготовленного, театрально мыслящего компетентного певца.

#### СТРУКТУРА И ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ С ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТЬЮ «ИНФОРМАТИКА»

*Н.В. Лобанова,  
М.Е. Маньшин,  
Т.К. Смыковская  
(Волгоградский государственный педагогический  
университет)*

В рамках компетентностного подхода к обучению будущих учителей с дополнительной специальностью «Информатика» в качестве основных профессиональных компетенций, которые необходимо сформиро-

вать в процессе их обучения, по нашему мнению, можно выделить следующие: образовательная, педагогическая, психологическая, интеллектуальная, коммуникативная, научная, информационно-технологическая,

техническая. Эти профессиональные компетентности могут формироваться в процессе обучения студентов на различном предметном содержании с помощью всего комплекса педагогических средств, поскольку любая компетентность является междисциплинарной и ее формирование происходит при изучении различных дисциплин.

Исследованием вопросов формирования перечисленных компетентностей у студентов различных специальностей в последние несколько лет занимались многие ученые (О.И. Жук, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, М.И. Мазур, А.В. Хуторской и др.). Наше исследование посвящено изучению компонентного состава интеллектуальной компетентности и проблемам формирования интеллектуальной компетентности учителя с дополнительной специальностью «Информатика» при обучении в профессиональном учебном заведении. Данный интерес обусловлен интегративной ролью интеллектуальной компетентности в формировании профессиональной компетентности педагога.

В данном исследовании мы придерживаемся позиции А.В. Хуторского, считающего, что компетентность – это «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [2], а компетенция «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [2]. Интересующую нас интеллектуальную компетентность учителя (в нашем случае учителя с дополнительной специальностью «Информатика») будем рассматривать как «особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области» [1, с. 112].

В составе интеллектуальной компетентности учителя с дополнительной специальностью «Информатика» основными компонентами, на наш взгляд, являются языковая (налаживание эффективной коммуникации и передачи знаний, организация мышления, формирование новых понятий и саморазвитие языка), индуктивная (поиск решения задачи), дедуктивная компетентность (проведение доказательства правильности решения) и алгоритмическая (моделирование и структурирование знаний, конструирование алгоритмов, анализ алгоритмов).

Рассмотрим подробнее выделенные компоненты интеллектуальной компетентности учителя с дополнительной специальностью «Информатика».

*Языковая компетентность* – качество личности, характеризующее комплексом знаний, умений и навыков, обеспечивающих индивиду возможность воспринимать, понимать и порождать сообщения, содержащие информацию, выраженную средствами естественного языка, сохранять такую информацию в памяти и обрабатывать ее в ходе мыслительных процессов. Она входит в состав ключевых (универсальных) компетентностей. Однако учитель с дополнительной специальностью «Информатика», как любой специалист, обладает

специфичным массивом информации и языковыми средствами ее выражения.

В рамках нашего исследования под языковой компетентностью учителя с дополнительной специальностью «Информатика» будем понимать его профессионально-языковую компетентность. Данную компетентность, в рамках определения Д.В. Толпы, будем понимать как профессионально значимое качество специалиста, характеризующее комплексом знаний, умений и навыков, обеспечивающих ему возможность воспринимать, понимать и порождать сообщения (тексты, алгоритмы, программы), содержащие выраженную специфическими средствами естественного языка (подъязыка профессии) и искусственных языков информацию, относящуюся к объекту его профессии, сохранять такую информацию в памяти и обрабатывать ее в ходе мыслительных процессов.

В структуре языковой компетентности учителя с дополнительной специальностью «Информатика» можно выделить два компонента. Во-первых, владение специальной терминологией в объеме, необходимом и достаточном для полного и точного описания объекта профессии, поскольку именно термины выражают основные понятия той или иной области знаний и связи между ними, в которых заключена основная информация по этой отрасли знаний или профессии. Во-вторых, это знание того, каким именно образом понятие в своих основных признаках и связях находит выражение в особой языковой единице – термине, и вытекающее из этого знания умение (исходя из термина, состава и расположения терминологических элементов в нем) определить основные признаки и связи соответствующего научного понятия.

Первый компонент отражает наличие у учителя с дополнительной специальностью «Информатика» определенного объема теоретических знаний как одного из результатов его обучения. Таким образом, формирование этого компонента языковой компетентности учителя происходит в той или иной мере целенаправленно, поскольку терминосистемы соответствующих данной профессии областей знаний составляют часть содержания учебных дисциплин. Однако при этом термин не рассматривается как языковая форма выражения понятия. А языковую компетентность можно представить как владение термином именно как словом, как единицей языка. Поэтому основным, определяющим компонентом языковой компетентности учителя с дополнительной специальностью «Информатика» является второй – владение термином как особой языковой единицей, обусловленной как системой понятий информатики, так и системой языка.

*Алгоритмическая компетентность* представляет собой системное и динамическое образование, характеризующееся определенным уровнем развития алгоритмического мышления, осознанием общих компонентов алгоритмизации и проявляющееся в разнообразных формах алгоритмической деятельности, побуждаемой потребностно-мотивационной сферой. Алгоритмическая компетентность как компонент интеллектуальной компетентности учителя с дополнительной специальностью «Информатика» в общем

виде представляет собой его способность управлять своей познавательной и профессиональной деятельностью: от постановки задачи до достижения требуемого результата. Причем он должен производить не только разрозненные действия по решению профессиональных задач, но и уметь находить оптимальный, рациональный способ, метод для решения данной задачи и всего класса однотипных задач, применить свои знания, умения в нестандартных ситуациях при поставленной проблеме.

Полагаем, что алгоритмическая компетентность будущего учителя в рамках дисциплин специализации проявляется в проведении спецификации задачи (анализе ее содержания); составлении описания алгоритма ее решения; создании математической модели задачи; записи и выполнении алгоритма; выборе предельных (тривиальных) условий задачи; выборе исполнителя; проведении оптимизации алгоритма.

*Т.Н. Лебедева* выделяет следующие критерии сформированности алгоритмической компетентности:

- знание основных операций, приемов и методов, на основе которых формируется процесс решения задачи, умение производить разрозненные операции (знание этапов решения задач и умение применять их в отдельности);
- овладение структурой совокупности всех операций, т.е. структуры деятельности по решению задач любого характера (это говорит не только о знании всех этапов решения задач, но и умении комплексно принять их и достигнуть результата своей деятельности);
- умение проводить систематизацию и обобщение знаний;
- умение применять свои знания в нестандартных ситуациях, оперирование всеми понятиями и перенос полученных знаний на класс других задач при решении каких-либо нестандартных ситуаций.

Опираясь на выделенные Т.Н. Лебедевой критерии сформированности алгоритмической компетентности, можно определить ее уровни у учителя с дополнительной специальностью «Информатика».

Первый уровень — операционный: педагог знает основные операции, приемы и методы, из которых складывается процесс решения задач, умеет производить разрозненные операции этого процесса; интерес к решению задач не проявляет или он отсутствует.

Второй уровень — средний: знает основные операции, приемы и методы; владеет осознанно всей структурой процесса решения задачи; умеет обосновывать выполняемые математические и логические операции; умеет осуществлять анализ задачи и на его основе решать типовые задачи; проявляет ситуативный интерес к решению задач.

Третий уровень — хороший: знает основные операции, приемы и методы решения задач; осознанно владеет всей структурой процесса решения задачи; умеет систематизировать и проводить анализ отдельных свойств исследуемого объекта; умеет сравнивать результаты и делать выводы из приведенного сравне-

ния для последующей модернизации созданного алгоритма решения задачи; умеет выделять существенные признаки, свойства объекта, абстрагируясь от второстепенных, проявляет устойчивый высокий интерес к решению задач.

Четвертый уровень — высший: умеет проводить обобщения, применяет свои знания, полученные при решении одной задачи, на класс других задач и в нестандартных ситуациях; проявляет устойчивый высокий интерес к решению задач и постоянную неудовлетворенность достигнутыми результатами, ищет новые пути решения разнообразных задач.

*Дедуктивная компетентность*, по нашему мнению, представляет собой системное и динамическое образование, характеризующееся определенным уровнем развития дедуктивного мышления, осознанием общих правил и закономерностей логики, позволяющих производить логический вывод, и проявляющееся в разнообразных формах педагогической деятельности, побуждаемой потребностно-мотивационной сферой.

По-нашему мнению, дедуктивная компетентность будущего учителя с дополнительной специальностью «Информатика» в рамках дисциплин специализации проявляется в определении типа поставленной задачи, в анализе ее условия, определении способа решения, проверке детерминированности выбранного алгоритма решения.

*Индуктивная компетентность* — системное и динамическое образование, характеризующееся определенным уровнем развития индуктивного мышления, обобщения, систематизации и в некоторой степени интуиции, позволяющих производить поиск решения задач, проводить оценку выполненной работы, и проявляющееся в разнообразных формах педагогической деятельности, побуждаемой потребностно-мотивационной сферой.

Считаем возможным выделить четыре уровня развития дедуктивной и индуктивной компетентностей: 1) эмпирический уровень (отсутствуют или имеются зачаточные формы анализа, планирования и рефлексии); 2) аналитический уровень (знает законы математической логики, методы математической индукции, проводит анализ условия задач, проведенной деятельности и полученных результатов, оптимизацию деятельности, проводит поиск решения задач и формулирует гипотезы по их решению); 3) деятельностный уровень (на основе проведенного анализа задачи осуществляет ее решение); 4) рефлексивный уровень (критически осуществляет оценку и при необходимости коррекцию решения задачи, обобщает результаты, проводит систематизацию, выделяет существенные характеристики, закономерности).

Для эффективного формирования интеллектуальной компетентности будущего учителя с дополнительной специальностью «Информатика» разработана система задач по теме «Операции над высказываниями. Формулы алгебры логики» на предметном содержании дисциплины «Математическая логика».

#### *Языковая компетентность*

1. Даны высказывания:  $A \equiv$  «Я сдам этот экзамен»,

$B \equiv$  «Я буду регулярно посещать занятия»,  $C \equiv$  «Я буду регулярно выполнять задания».

1.1. Запишите в символической форме следующие предложения.

1.1.1. Я сдам этот экзамен в том и только том случае, если я буду регулярно выполнять задания.

1.1.2. Я буду регулярно посещать занятия, и я сдам этот экзамен.

1.1.3. Я буду регулярно посещать занятия или я буду регулярно выполнять задания, и я сдам этот экзамен.

1.1.4. Если я буду регулярно выполнять задания, то я сдам этот экзамен.

1.1.5. Я не сдам этот экзамен, если я не буду регулярно выполнять задания, или я не буду регулярно посещать занятия.

1.1.6. Из того, что я не буду регулярно выполнять задания и я буду регулярно посещать занятия, то я не сдам этот экзамен.

1.1.7. Если я буду регулярно выполнять задания и я не буду регулярно выполнять задания или я буду регулярно посещать занятия и я не буду регулярно посещать занятия, то я не сдам этот экзамен.

1.2. Определите, какие из данных предложений будут высказываниями.

1.3. Установите, будет ложным либо истинным определенное вами высказывание.

2. Даны высказывания:  $A \equiv$  «Я студент»,  $B \equiv$  «Я отлично сдал сессию»,  $C \equiv$  «Я получаю стипендию». Запишите в виде предложений сложные высказывания.

$$2.1. A \wedge \bar{B}.$$

$$2.2. (A \vee B) \Rightarrow C.$$

$$2.3. B \wedge A \Rightarrow C.$$

$$2.4. A \vee \bar{A} \wedge B \vee \bar{B} \Rightarrow C.$$

$$2.5. B \vee A \Leftrightarrow C.$$

$$2.6. \bar{C} \Rightarrow (\bar{A} \vee B) \wedge (B \vee \bar{A}).$$

$$2.7. ((A \vee \bar{A}) \wedge (B \vee \bar{B})) \Leftrightarrow \tilde{N} \Rightarrow (A \vee B).$$

Установите, какие из данных высказываний ложны, а какие истинны.

3. Пусть  $A$ : « $x$  есть простое число»,  $B$ : « $x$  есть действительное число»,  $C$ : « $x$  меньше  $y$ ». Запишите следующие утверждения, используя кванторы.

3.1. Каждое рациональное число есть действительное число.

3.2. Существует число, которое является простым.

3.3. Для каждого числа  $x$  существует такое число  $y$ , что  $x < y$ .

4. Докажите тождественную истинность (ложность) следующих формул, используя необходимые и достаточные условия истинности (ложности) логических операций.

$$4.1. A \Leftrightarrow A.$$

$$4.2. \bar{\bar{A}} \Leftrightarrow A.$$

$$4.3. A \wedge (A \Rightarrow B) \Rightarrow B.$$

$$4.4. (A \Leftrightarrow B) \Leftrightarrow (B \Leftrightarrow A).$$

### Алгоритмическая компетентность

1. Составьте таблицы истинности для следующих формул:

$$1.1. A \Rightarrow (\bar{B} \wedge C).$$

$$1.2. (C \Leftrightarrow A \wedge D) \vee (\bar{B} \wedge C).$$

$$1.3. ((D \Rightarrow (\bar{A} \wedge B)) \Rightarrow (C \vee A) \Leftrightarrow \bar{D}).$$

2. Докажите, что высказывание  $(A \Leftrightarrow B) \Rightarrow (A \Rightarrow B)$  тождественно истинно, а  $(A \Leftrightarrow B) \Rightarrow (A \vee B)$  – нет.

3. Постройте таблицы истинности следующих составных высказываний и расположите их в таком порядке, чтобы из каждого высказывания следовали все, стоящие после него:

$$3.1. \bar{A} \Leftrightarrow B.$$

$$3.2. A \Rightarrow B.$$

$$3.3. A \Rightarrow (B \Rightarrow A).$$

$$3.4. A \vee B, \bar{A} \wedge B.$$

4. Установите, какие из высказываний  $A, B, C$  должны быть истинны, а какие ложны, чтобы формула  $(A \vee A \wedge B) \Rightarrow C$  была истинна.

### Дедуктивная компетентность

1. В каких случаях приведенные ниже данные противоречивы?

$$1.1. A \equiv \dot{E}, A \wedge B \equiv \dot{E}.$$

$$1.2. A \equiv \ddot{E}, A \wedge B \equiv \ddot{E}.$$

$$1.3. A \equiv \check{E}, A \vee B \equiv \check{E}.$$

2. Известно, что  $A \Rightarrow B$  имеет значение И. Что можно сказать о значениях выражений:

$$2.1. C \Rightarrow (A \Rightarrow B).$$

$$2.2. (A \Rightarrow B) \Rightarrow B.$$

$$2.3. (A \Rightarrow B) \Rightarrow C.$$

3. Проверьте, не составляя таблицы истинности, являются ли следующие формулы тождественно истинными.

$$3.1. A \Rightarrow A.$$

$$3.2. (A \vee A) \Rightarrow A.$$

$$3.3. A \Rightarrow A \wedge (\bar{A} \Rightarrow A \wedge A).$$

4. Докажите.

4.1. Если формулы  $A \vee B$  и  $\bar{A} \vee C$  тождественно истинны, то формула  $\bar{B} \vee C$  тождественно истинна.

4.2. Если формулы  $\bar{A} \vee \bar{B}$  и  $\bar{C} \vee \bar{B}$  тождественно истинны, то формула  $A \Rightarrow C$  тождественно истинна.

4.3. Если формулы  $A \vee B, A \Rightarrow C, B \Rightarrow D$  тождественно истинны, то формула  $C \vee D$  тождественно истинна.

### Индуктивная компетентность

1. Предположив, что высказываниям  $A, B, C, D$ , приписаны соответствующие значения И, Л, Л и И, найдите значение для каждого из следующих высказываний:

$$1.1. (A \vee B) \wedge C.$$





























































































