

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

СЕНТЯБРЬ

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**, доктор экон. наук**В.М. Демин**, президент Союза директоров ссузов России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор**И.И. Калина**, министр правительства Москвы, руководитель Департамента образования города Москвы, 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**, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Московского гуманитарного педагогического института, канд. пед. наук**Г.П. Скамницкая**, профессор кафедры педагогики Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ****А.С. Аксенов**, директор Астраханского колледжа вычислительной техники, канд. пед. наук**В.И. Байденко**, доктор пед. наук, профессор**А.А. Бакушин**, директор Московского технического колледжа, канд. пед. наук**Г.И. Васин**, начальник отдела образования и молодежной политики Правительства РФ, канд. пед. наук**Л.Д. Давыдов**, декан факультета довузовского образования Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, канд. пед. наук**З.Ф. Драгункина**, член Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации**В.М. Жураковский**, академик РАО, доктор техн. наук, профессор**В.Ф. Кривошеев**, доктор ист. наук, профессор**Г.В. Мухаметзянова**, директор Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, академик РАО, доктор пед. наук, профессор**В.П. Парфенов**, зам. председателя Комитета Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации по делам Федерации и региональной политике**М.М. Прокопьева**, профессор Якутского государственного университета, доктор пед. наук**И.В. Роберт**, главный ученый секретарь РАО, доктор пед. наук**А.Н. Рошин**, методист Учебно-методического центра по профессиональному образованию Департамента образования города Москвы, канд. пед. наук**В.Ю. Сенатор**, профессор Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук**А.И. Сидоренко**, начальник отдела секретариата Председателя Государственной Думы, канд. ист. наук**С.П. Смирнов**, вице-президент Союза директоров ссузов России, 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 19 февраля 2010 г. № 6/6 журнал «Среднее профессиональное образование» включен в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.

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

Электронный адрес: <http://www.ckpom.portalspo.ru>

E-mail: redakciya_06@mail.ru

Содержание

Модернизация образования		Качество образования	
Основные направления гуманитаризации среднего профессионального образования –		Многоязычная коммуникация как фактор развития концептосферы будущего специалиста –	
З.Б. Рахматуллина	3	Н.С. Сукрочева	36
Механизмы развития образовательных программ автономного образования – В.А. Ермоленко,		Познакомьтесь	
Е.Н. Родионова	5	Лениногорскому музыкально-художественному педагогическому колледжу – 50 лет –	
Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования – Е.В. Бевз	8	Е.П. Вознесенская	39
		Нижекамскому политехническому колледжу им. Е.Н. Королева – 45 лет – Т.А. Куприянова	42
Проблемы и перспективы		Научно-методическая работа	
Роль общения в формировании будущего специалиста –		Разработка модели проблемного обучения студентов иностранному языку (на материале аудирования) – Н.Н. Осипова	43
Т.М. Ганеев, З.Б. Рахматуллина	11	Модульное обучение математике при формировании профессиональной компетентности специалиста –	
Единое образовательное пространство как педагогическая модель формирования культуры здоровья учащихся –		И.Б. Невзорова	45
С.А. Калиновская	13	Индивидуальные образовательные траектории как эффективное средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров-филологов – Х.Х. Каппушева	46
		Формирование рефлексивной компетентности у будущих педагогов – Н.М. Гумирова	48
Вопросы воспитания		Научно-исследовательская работа	
Значение экспедиционно-поисковой деятельности в патриотическом воспитании студентов техникума – И.Я. Жаворонко	16	Факторы учебно-профессиональной успешности студентов профессиональных образовательных учреждений – Е.П. Мельникова	51
		О смысложизненных представлениях женщин-учителей – А.А. Чекалина	53
		Личность безопасного типа как современный этап социального развития человека – Н.И. Поляков	56
		Модель профессиональной подготовки бакалавров – О.Б. Белькова	58
Учебный процесс		Психологическая практика	
Развитие творческой языковой активности студентов средствами иностранного языка –		Ценностные ориентиры в формировании психологической готовности педагога к карьерному росту – С.А. Куликова	60
О.А. Подрезан	20		
Выбор упражнений и опор при обучении монологической речи в ходе иноязычного профессионального образования –		Школа педагога	
М.А. Деркачева	21	Перцептивная компетентность начинающего педагога как условие успешного педагогического взаимодействия учителя и учащегося –	
Организация самостоятельной работы студентов языковых факультетов при кредитно-модульном обучении –		Е. Каррильо Линд	62
Н.Ю. Шматко	23		
		В помощь педагогу	
		Символика и образ народной игрушки –	
		И.С. Сергеева	63
		Аннотации	66
Компетентностный подход в обучении			
Основные подходы к формированию профильно-специализированных компетенций педагогов профессионального обучения – С.А. Башкова,			
О.В. Тарасюк	26		
Использование компетентностного подхода в обучении иностранному языку в системе СПО –			
Е.М. Никитина	30		
Практика обучения иностранному языку как средство формирования профессиональной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки –			
О.В. Варникова	33		

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*З.Б. Рахматуллина, доцент
Башкирского государственного университета,
канд. социол. наук*

В рамках институционального подхода образование представляет собой «не что иное, как взаимодействие социальных групп, общностей, определенным образом организованное для достижения целей и выполнения задач обучения, воспитания, развития личности, социализации, профессиональной подготовки» [1]. Сказанное в полной мере справедливо в отношении к среднему профессиональному образованию. Великий русский педагог *К.Д. Ушинский*, анализируя возрастные социально-психологические особенности учащихся, писал: «Мы считаем период в жизни человеческой от 16 до 22–23 лет самым решительным. Здесь именно довершается период образования отдельных верениц представлений, и если не все они, то значительная часть их группируется в одну сеть, достаточно обширную, чтобы дать решительный перевес тому или другому направлению в образе мыслей человека и его характере» [8].

Такой подход заставляет рассматривать вопрос о качестве учебно-воспитательного процесса, о его последовательной гуманитаризации в колледжах (ссузах), в которых обучается значительная часть молодежи Республики Башкортостан. Так, в государственных ссузах республики учится около 80 тыс. человек, в негосударственных — более 13 тыс. человек [5]. С этой точки зрения цель среднего профессионального образования «...должна формулироваться таким образом, чтобы узкие сугубо специфические задачи профессиональной подготовки включались в общий, более широкий (даже глобальный) социальный, культурный, экологический контексты» [10]. Речь, таким образом, идет о включении колледжа в новую парадигму социального действия, о подлинной гуманитаризации профессиональной подготовки специалистов, реальном укреплении связей между общенаучными, специальными и гуманитарными науками, о превращении «всех наук», по *И. Пригожину*, в гуманитарные.

Здесь мы далеки от того, чтобы диктовать жесткие схемы гуманитаризации, скорее задача заключается в определении основных направлений гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, которые могут быть максимально адаптированы к особенностям каждого колледжа и органично вписаны в его индивидуальную конструкцию. Примером универсального подхода к решению проблемы гуманитаризации учебного заведения является модель *В.Н. Сагатовского*, предлагающего взять за основу культурно-мировоззренческий цикл (КМЦ) [7] (рис.). Она включает в себя два уровня: стратегический уровень философских основ мировоззрения и социально-гуманитарно-экологический комплекс основ наук, позволяющих реализовать мировоззренческие идеалы и методологические принципы в конкретной деятельности человека, гражданина и специалиста.

Знания первого уровня в том или ином объеме нужны всем. Знания второго уровня и по содержанию, и по объему прямо зависят от профиля колледжа.

Требования к содержанию и изложению знаний первого уровня:

- 1) от прошлого к настоящему (эволюционно-генетический подход): возникновение жизни и человека с его ценностями;
- 2) настоящее: проблемы отношений человека и мира;
- 3) перспективы и прогнозы;
- 4) общество, природа, человек рассматриваются в отношении к проблемам бытия — конечному и вечному;
- 5) каждая проблема излагается посредством критического анализа, диалога с иными подходами.

Требования к блоку знаний второго уровня КМЦ: все три элемента в том или ином виде должны присутствовать. Колледж самостоятельно определяет уровень и объем знаний, необходимый будущим специалистам. Взяв модель *В. Сагатовского* за основу, мы можем определить содержательную сторону социально-гуманитарных дисциплин.

И. Философско-мировоззренческое направление. Проблема формирования личности есть прежде всего проблема формирования мировоззрения, т.е. принципы деятельности индивида обусловлены системой его взглядов на мир и свое место в нем. Мировоззрение формируется в результате обобщения естественно-научных, социально-исторических и философских знаний, а также под влиянием условий жизни, передаваясь из поколения в поколение в форме здравого смысла, стихийных и традиционных представлений о мире. На этапе обучения в колледже задача формирования мировоззрения возлагается в основном на философские науки. Если раньше основы философии преподавались в курсе обществоведения, то сейчас это самостоятельная дисциплина «Основы философии».

Известный философ *И.Т. Фролов* пишет, что основное предназначение философии — синтезировать знания о человеке и для человека [9]. С этой точки зрения, если говорить о формировании гуманистического мировоззрения как функции философии, то она как ядро и фундамент для других гуманитарных наук должна исследовать в первую очередь проблемы человека, его деятельности и развития в качестве центральной проблемы курса. Изложенное выше может быть отнесено к курсу философии, читаемому в колледже любого профиля, поскольку таким образом решаются не только мировоззренческие вопросы, даются основы знаний (инициируется интерес) по многим социальным проблемам, реализуются задачи общекультурного раз-

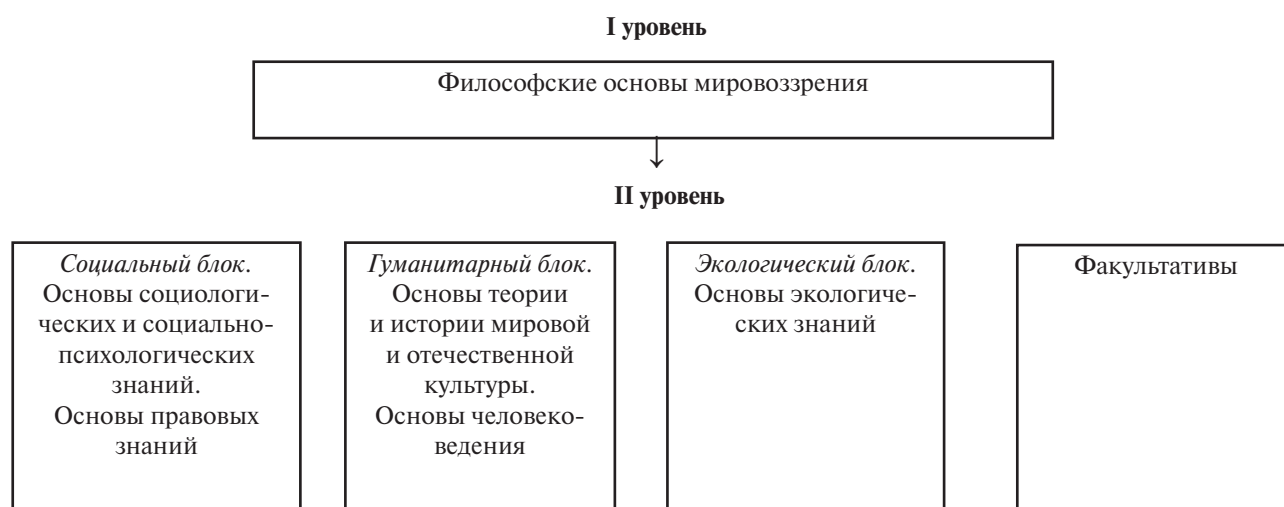


Рис. Модель В.Н. Сагатовского (КМЦ)

вития обучающихся, но и более успешно осуществляется связь с профессией.

Для колледжей это имеет особое значение, поскольку философия как учебный предмет, сделав стержнем курса проблемы человека, оказывается интегрирующей дисциплиной, объединяющей все гуманитарные и естественно-научные курсы для изучения сущности и существования человека, антропогенеза и истории развития человеческой цивилизации в связи с процессами НТР, глобальными проблемами, а также дидактики социальных возможностей человека, его социальной реализации как личности, его нравственной жизни, культуры, принципов деятельности и т.д. Отсюда преподавание философии требует четкой постановки целей в соотношении с другими гуманитарными курсами, должной проработки учебных планов и программ, использования иных методов обучения, чтобы проблемноцентричность, диалогичность и дискуссионность стали нормой обучения. На курс философии, в центре проблем которой находится человек, таким образом, нанизываются все гуманитарные курсы.

II. Экологическое направление. В этом ряду особое место принадлежит экологии, поскольку знания в этой области становятся необходимым элементом образования вообще, при этом понимание проблем взаимоотношения и взаимосвязи человека и окружающей среды является одним из важнейших критериев и показателей общекультурного развития.

Д.Ж. Маркович, опираясь на трактовку образования как процесса приобретения знаний, умений, навыков и формирования мировоззрения, определяет экологическое образование как «...процесс приобретения знаний об экологических проблемах, причинах их возникновения, необходимости и возможностях их решения» [4]. Понимаемое таким образом, считает автор, экологическое образование должно способствовать формированию экологического сознания и развитию экологической культуры как неотъемлемых компонентов концепции экологической политики, направленной на сохранение окружающей среды. Отечественные исследователи отмечают, что экологическое образова-

ние должно быть непрерывным, и четко обозначают цели и задачи для каждого уровня образования. Так, основная цель экологического образования в средней профессиональной школе заключается в развитии способностей экологически грамотного принятия решений специалистом среднего звена при управлении производством и организации деятельности трудового коллектива.

Эта цель определяет следующие задачи:

- 1) интеграция экологической, общекультурной и профессиональной составляющих компетентности будущего специалиста среднего звена;
- 2) формирование способностей организации работы трудового коллектива с учетом требований рационального и экологически грамотного природопользования;
- 3) дальнейшее развитие экологической культуры специалиста.

При этом экологическая культура выступает как совокупность опыта взаимодействия людей с природой, обеспечивающая выживание и развитие человека и выраженная в виде теоретических знаний и способов практических действий в природе и обществе, нравственных норм, ценностей и культурных традиций [1].

III. Культурологическое направление. «В учебном заведении, — пишет профессор МГУ *В.И. Гараджа*, — вопрос заключается в том, чтобы здраво соразмерить возможности культурологии в том виде, как она сегодня есть, с теми надеждами, которые на нее возлагают, то есть адекватно определить место культурологии в решении задачи гуманитаризации образования» [3]. По мнению исследователей, культурология обозначает познавательное пространство, включающее достаточно широкий и не вполне определенный содержательный набор дисциплин, изучающих с помощью различных методов культуру в ее бесконечно многообразных аспектах.

Очевидно, что между культурологией в таком ее содержании и преподаваемом в колледже предметом огромная и еще не пройденная дистанция. Необходимо

определить, как пишут исследователи, «общественное звучание» преподавания культурологии здесь и сейчас, т.е. в современных российских условиях. С учетом этнической и культурной «мозаичности» нашей страны обществу сегодня важно, чтобы система образования выполняла свою коммуникативную функцию, т.е. давала достоверную и достаточную информацию о культуре, традициях, обычаях, религиях не только для определения молодым человеком своей идентичности, но и для понимания других культур, существующих рядом и соприкасающихся в повседневной жизни, и людей с иными взглядами [10]. Ибо приобщение к общечеловеческим культурным ценностям и постижение других культур — это путь к упрочению взаимотерпимости, согласия в обществе, культурно неоднородном.

Исходя из этого, культурология как учебный предмет должна стать пропедевтической (как философия и экология) дисциплиной, осуществляющей передачу содержания культуры как целостного феномена, синтезирующего совокупность материальных и духовных ценностей, раскрывающего их единство и взаимообусловленность.

Указанные направления гуманитаризации актуальны для колледжей любого профиля. Однако профиль колледжа вероятно требует особого подхода в соотношении рассмотренных дисциплин и способах их реализации. Кроме того, сегодня от специалистов требуются знания, умения, навыки в области управления, организации взаимодействия людей в процессе их трудовой деятельности, поэтому целесообразно введение курсов экономики, социологии, социальной психологии и правоведения. Учитывая решающую роль среды, непосредственного окружения на превращение знаний в убеждения, учебный процесс должен быть построен в соответствии с этическими нормами, где особая роль принадлежит преподавателю как своего рода нравственному ориентиру.

«Скажи мне, кто твой педагог, и я скажу, кто ты» — так можно было бы перефразировать известный афоризм. В этом перефразировании содержится глубокий смысл, связанный с тем, что именно педагогу пред-

стоит воспитывать новое поколение тружеников и граждан России. Именно это подчеркнул Президент России *Д.А. Медведев* в своем Послании Федеральному Собранию РФ: «...26 миллионов детей и подростков, живущих в нашей стране, должны полноценно развиваться, расти здоровыми и счастливыми, стать ее достойными гражданами. Это задача номер один для всех нас. Забота о будущих поколениях — это самые надежные, умные и благородные инвестиции» [6].

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Основы концепции развития непрерывного экологического образования // Педагогика. 1997. № 6.
2. *Зборовский Г.Е.* Образование от XX к XXI веку. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. С. 32.
3. Культура, культурология и образование (материалы круглого стола) // Вопросы философии. 1997. № 2. С. 50.
4. *Маркович Д.Ж.* Глобализация и экологическое образование // Социологические исследования. 2001. № 1. С. 17.
5. Образование и культура в Республике Башкортостан: стат. сб. Уфа: Башкортостанстат, 2009. С. 65.
6. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации // Российская газета. 2010. 1 дек.
7. *Сагатовский В.Н.* Нужны ли нам общественные науки? // Современная высшая школа. 1990. № 1. С. 53–56.
8. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. М., 1950. Т. 8. С. 441–442.
9. *Фролов И.Т.* Наука и философия о человеке: настоящее и будущее // Высшее образование в России. 2000. № 2. С. 99–102.
10. *Хайруллин Ф.Г.* Гуманизация технического образования как фактор духовно-нравственного воспроизводства инженерных кадров. Уфа, 1998. С. 7.

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.А. Ермоленко, зав. лабораторией, доктор пед. наук,
профессор,
Е.Н. Родионова, ст. научный сотрудник
(Институт теории и истории педагогики РАО)*

Одним из ведущих средств устойчивого развития общества в современном мире признается образование. Однако прошло то время, когда образование было самоцелью. Формируется отношение к образованию как к основному средству трансформации

знаний, ценностей, поведения, образа жизни человека.

Исходя из уверенности, что знания и опыт защитят человека в проблемной ситуации, стихийно возникающей в его жизненной практике, акцент переносится на

выработку им собственных образовательных стратегий для решения и предвосхищения самих возможных проблем. В этой связи усиливается значимость автономного образования специалиста.

Понятие «автономное образование» введено нами как сопряженное с понятием «самообразование», но в отличие от последнего оно требует от человека самостоятельности не только в вопросах обучения, но и проектирования и реализации своего образовательного маршрута [3, с. 89]. Именно самостоятельный выбор специалистом целей, содержания, состава образовательных мероприятий и других компонентов разрабатываемой им индивидуальной образовательной программы позволяет ему реализовать жизненную стратегию в условиях постоянных общественных изменений.

Однако не каждый человек имеет выраженную способность к автономному образованию. Ее наличие предполагает высокий уровень личностной автономии, определяемой в психологии как возможность выхода человека за пределы конкретной ситуации, в которой он находится, возможность абстрагирования от непосредственных внешних воздействий и выбора поведения на основе собственных внутренних критериев.

Наиболее часто психологи представляют автономию как внутреннее чувство зависимости только от себя самого, способность в определенной степени управлять событиями, влияющими на собственную жизнь (Д. Зиглер и Л. Хьел, 1997), как ориентацию на «собственный закон» (Д.А. Леонтьев, 2002, М.К. Мамардашвили, 2000). В рамках этих представлений человек сам является причиной своих поступков, сам формулирует принципы и основания, по которым живет.

Не случайным свойство «автономности человека» выделено как одно из трех ключевых компетенций («действуй автономно», «действуй интерактивно», «действуй в социально гетерогенных группах»), обоснованных специалистами Международного бюро просвещения ЮНЕСКО с точки зрения перспективы.

Развитие компетенции «действуй автономно» связывается, с одной стороны, с развитием самобытности личности (индивидуальности), а с другой – с осуществлением относительной автономии в смысле принятия решений, выбора и действия в данном контексте. Однако «действовать автономно» не означает функционировать в социальной изоляции, а подразумевает, что человек играет активную роль в формировании собственной жизни, управляя ей и контролируя ее значимыми для себя способами [2, с. 23].

С учетом представления о человеке как индивиде, личности и субъекте деятельности [1, с. 30] нами выделены целевые установки автономного образования: самосовершенствование (физическое, интеллектуальное, духовно-нравственное), адаптация к изменяющимся условиям, самостоятельное развитие профессиональной карьеры. Обеспечение собственной устойчивости, безопасности жизнедеятельности специалиста предполагает развитие им индивидуальных образовательных программ с учетом ориентации на совокупность целей-установок человека по приобретению автономного образования и динамику их развития, вызванную

как изменениями общественных потребностей и ценностей, так и необходимостью решать новые жизненные задачи. Этот принцип определяет направление развития образовательных программ автономного образования.

Активной реализации программ автономного образования в общественной практике препятствует ряд проблем, определяемых четырьмя группами факторов: человеческими, содержательно-структурными, организационными и информационными. Первая группа факторов связана с трудностями, которые возникают у человека при проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута; вторая – с неопределенностью прогностического состава и содержания автономного образования; третья – со сложностью его организации, предполагающей выведение индивидуального процесса самообразования вовне, в сферу публичных манипуляций, что требует создания совершенно новой структуры, содействующей автономному образованию каждого человека и находящейся во взаимодействии с другими структурами (образовательными, производственными, культурными и т.д.); четвертая группа связана с отсутствием в обществе информации о роли автономного образования в жизнедеятельности человека, его возможностях, формах и способах осуществления.

Для решения этих проблем должны быть задействованы определенные механизмы (способы) развития образовательных программ автономного образования.

С учетом ориентации при развитии образовательных программ автономного образования на совокупность целей-установок человека по приобретению этого образования и динамике их развития нами проанализированы пути развития отдельных компонентов программ этого типа (мотивационного, целевого, содержательного, процессуального, результативно-диагностического, организационно-управленческого), что позволило определить механизмы их развития.

Мотивационный компонент. Развитие образовательных программ автономного образования невозможно без мотивации к этому человека как субъекта их развития. Отсутствие такой мотивации может быть обусловлено отсутствием у человека представлений об автономном образовании, способности к его проектированию и осуществлению, стремления к самосовершенствованию и самореализации, связанного с претворением в жизнь его возможностей и способностей. Таким образом, создание программ автономного образования связано с развитием у человека (специалиста) способности к данному типу образования, стремления к прекрасному, гармонии, самореализации; с предоставлением ему информации о возможностях и способах осуществления автономного образования.

Целевой компонент. Развитие целей автономного образования зависит от духовного и социально-экономического развития общества, поскольку связано с изменением ценностей, общественных идеалов, общественных и индивидуальных потребностей, требований к профессиональной деятельности. Отсюда следует, чтобы человек приступил к автономному образованию, он должен быть ознакомлен с этими

изменениями, причем желательно до того, как они произойдут. Это обеспечит опережающий характер автономного образования, что снимет несоответствие между человеком (специалистом) как субъектом социально значимой деятельности и предъявляемыми к нему со стороны общества требованиями.

Поэтому необходимо, чтобы специалист владел информацией о будущих общественных потребностях, об изменениях ценностей и требований к профессиональной деятельности. Отсюда становится важным получение, обобщение такой информации и доведение ее до человека (специалиста) как потенциального субъекта автономного образования.

Содержательный компонент. Содержание автономного образования проектируется самим человеком в зависимости от возникающих у него потребностей, часто вызванных необходимостью решения им своих проблем. С другой стороны, развитие содержательного компонента автономного образования предполагает своевременную ориентацию человека (специалиста) на наиболее актуальные сферы деятельности, ее виды и другое с предоставлением ему соответствующего «эталона».

Так, в период перехода к постиндустриальному обществу актуализируется содержание обучения, связанное с механизацией, автоматизацией, роботизацией, компьютеризацией, созданием программного обеспечения, электронизацией, миниатюризацией, технологизацией (в т.ч. высокими технологиями – инновационными, информационными, наукоемкими, ресурсосберегающими, биотехнологией), телекоммуникацией, PR-деятельностью, производством товаров с заранее заданными свойствами, творчеством, интеллектуальным ростом; правовой деятельностью по защите интеллектуальной и информационной собственности, инвестиционными предпочтениями (в частности, венчурными инвестициями и их правовой защитой), патентной деятельностью и ее правовой защитой; деятельностью на стыке комплексов научно-исследовательских мероприятий и производства мелкосерийных образцов; торговлей, рекламой, маркетингом, сферой услуг.

Автономное образование предполагает наличие у человека как субъекта его развития психологической и педагогической компетенций. Отсюда развитие содержательного компонента автономного образования связано с включением в него необходимых для освоения человеком знаний и умений по психологии и педагогике. Освоение этой составляющей в современном образовании фактически не предусмотрено (за исключением подготовки специалистов психолого-педагогического профиля). Между тем овладение ими дает возможность человеку наблюдать за предпринимаемыми самообразовательными действиями извне и изнутри, сопоставлять получаемые в результате такого анализа данные и на этой основе делать выводы о своем интеллектуальном продвижении.

Процессуальный компонент связан с овладением человеком методами и формами самостоятельного обучения. Развитие процессуального компонента образовательных программ автономного образования опреде-

ляется развитием у его субъекта общеучебных умений, в том числе связанных с информационной грамотностью; освоением им технологии самообучения, компонентами которой являются саморегуляция, саморазвитие, самооценка, самосозидание, самоопределение, самоконтроль, самопознание, самореализация, самопроектирование, самовоспитание, самосознание; развитием дистанционного обучения как перспективной формы автономного образования.

Результативно-диагностический компонент предусматривает освоение человеком методов контроля и диагностики результатов автономного образования для их сопоставления с поставленными целями, методами корректировки своего образовательного маршрута в случае, если они не достигнуты. При этом важно, чтобы человек владел критериальным аппаратом, соответствующим заданным целям.

Развитие результативно-диагностического компонента в значительной мере связано с развитием рефлексии человека, его умений самоконтроля, освоением методик диагностирования достигнутых им в процессе автономного образования результатов.

Организационно-управленческий компонент определяет организацию и управление автономным образованием. Человек как субъект управления автономным образованием должен уметь обозначить возникшую у него проблему, представить себе пути выхода из создавшейся ситуации, выявить на основе анализа аналогичных ситуаций содержание и способы своего обучения, способствующие ее разрешению, применить их в конкретных условиях реализации автономного образования, оценить результативность полученных им знаний, умений и навыков для разрешения своих проблем.

При этом он часто вынужден осуществлять выбор, оптимальность которого предполагает наличие у него определенных умений.

С этих позиций необходимо освоение человеком проекторочных, управленческих умений, развитие его субъектности, аналитических способностей.

Кроме того, как говорилось выше, процесс организации автономного образования упрощается и его эффективность возрастает в условиях, когда процессы его проектирования и реализации поддерживаются с помощью определенной организационной структуры, целью которой является содействие автономному образованию каждого человека. Поэтому в рамках организационного компонента развитие образовательных программ автономного образования связывается нами с созданием и развитием такой структуры. В качестве таковой может выступать консультационно-информационное учреждение (организация), позиционирующее себя на рынке услуг как специальное учреждение, предоставляющее информацию об автономном образовании, его преимуществах, содержании, этапах, методах и технологиях и той помощи, которую оно может оказать человеку при проектировании и реализации автономного образования. В своем развитии эта структура должна находиться во взаимодействии с другими структурами (образовательными, производственными, культурными и т.д.).

Продвижение данного учреждения на рынок услуг позволяет решить такую группу проблем автономного образования, как информационные. Поскольку именно в нем должен проводиться сбор и обработка информации, необходимой для организации автономного образования, характеризующей уровень развития общества на сегодняшнем этапе, а также выявляться закономерности перспективного общественного развития. Это означает, что в структуре учреждения, помимо прочих, должны быть предусмотрены подразделение по сбору информации; аналитическое подразделение, обобщающее эту информацию и дающее прогноз дальнейшего развития общества и его потребностей; подразделение, занимающееся доведением этой информации до широкой общественности с учетом возможных групп субъектов автономного образования.

Таким образом, проведенный анализ позволил нам обосновать следующие механизмы развития образовательных программ автономного образования.

1. Формирование готовности человека к автономному образованию (способность к самосовершенствованию, самореализации; воспитание любознательности, стремления к освоению новых навыков, улучшению своего положения в обществе; развитие субъектности, проективных умений, психологической и педагогической компетенций, аналитических способностей и др.) [5].
2. Рекламирование возможностей автономного образования.
3. Информирование человека об актуальных и перспективных общественных потребностях.
4. Развитие образовательной среды для реализации автономного образования.
5. Создание и развитие организационной структуры, целью которой является содействие автономному образованию каждого человека.

Выявленный принцип (направление) развития и обеспечивающие его механизмы составляют методологическую основу для развития каждым человеком (специалистом) образовательных программ автономного образования, важных с точки зрения его успешной жизнедеятельности особенно в инновационной экономике, предполагающей непрерывность его самостоятельного обучения.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Психология личности: хрестоматия. Самара: Бахрам-М, 2008. Т. 2.
2. *Браславски С.* Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта. URL: http://www.ibe.unesco.org/copsrussian/IBE_Competences.pdf
3. *Ермоленко В.А.* Автономное образование специалиста как фактор его устойчивости в условиях кризиса // Особенности профессионального обучения в условиях мирового экономического кризиса: тр. четвертых междунар. науч. чтений, посвященных памяти Героя Советского Союза, акад. РАО С.Я. Батышева (Москва, 18–20 окт. 2010 г.) / под ред. акад. А.М. Новикова. М.: Эгвес, 2010. С. 88–90.
4. *Ермоленко В.А.* Методологические основания прогнозирования развития образовательных программ: модели и инструменты. М.: ИТИП РАО, 2008.
5. *Ермоленко В.А.* Формирование готовности специалиста к автономному образованию // Проблемы и особенности самообразования специалистов при переходе к постиндустриальному обществу: сб. науч. ст. по материалам науч.-практ. конф. М.: ИТИП РАО, 2010. С. 12–23.

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Бевз
(Московский гуманитарный
педагогический институт)

Стремление к модернизации экономики страны, резкие спады и подъемы как диалектическая основа любого развития заставляют отслеживать изменения на рынке труда для оперативного внесения корректив в существующую систему подготовки будущих специалистов. Именно поэтому сегодня в системе образования идет процесс модернизации, связанный с переходом на двухуровневую систему образования (бакалавриат/магистрат), которые в свою очередь ведут к изменениям в структуре, содержании и технологиях подготовки будущих педагогов в условиях педагогического вуза. Подготовка выпускников строится в соот-

ветствии с потребностями работодателей в конкретных специалистах, продиктованными состоянием и вектором развития экономики в стране и мире в целом.

Задача педагогического вуза — выпустить качественно подготовленного, мотивированного, конкурентоспособного специалиста, который впоследствии будет готовить новое поколение специалистов, необходимых инновационной экономике.

Перед бакалаврами педагогического образования стоит задача использования образовательного ресурса вуза в целях овладения профессиональной подготовкой для будущей успешной работы в общеобразовательных учреж-

дениях, что говорит о необходимости внедрения нового подхода к деятельности преподавателя как наставника.

В настоящее время вопрос наставничества актуален как для образования, так и для предприятий и организаций разных сфер деятельности.

Наставничество — одна из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает персональные приемы под непосредственным руководством педагога-мастера.

В педагогической литературе вопрос наставничества рассматривается достаточно часто. Научные основы этой проблемы были заложены трудами *С.А. Батышева, В.А. Слатенина, Н.А. Томина, В.В. Шапкина* и др. Различные подходы к обучению современного специалиста представлены в трудах *Е.В. Бондаревской, Б.З. Вульфова, В.П. Сергеевой, А.П. Тряпицыной* и др.

Деятельность преподавателя-наставника в вузе исследовали *С.А. Шенников, С.В. Дудчик, Т.М. Ковалева*; в работах *А.Д. Андреевой, О.С. Газмана, Е.И. Исаева, Н.Б. Крыловой, М.И. Рожкова* и др. были рассмотрены вопросы социально-педагогического сопровождения.

Сущность понятия «наставничество» раскрыта в трудах *С. Г. Вершловского, С.Я. Батышева, Л.Н. Лесиной, В.Г. Сухобской* и др. Вопросы педагогического наставничества рассматривались в исследованиях *Т.И. Бочкаревой, И.С. Гичан, С.Н. Иконниковой, А.И. Ходакова, В.М. Шенель* и др.

Рассмотрим развитие понятия «наставничество» в истории образования.

Наставничество существовало уже в первобытном обществе в виде обряда инициации. Для подготовки к этому обряду выделялись специальные наставники, которые обучали молодых людей определенным правилам и умениям.

С древнейших времен в воспитании человека незаменимую роль играли учителя, преподаватели — наставники. В Древней Греции, еще в архаичные времена, образование носило военный характер, у детей из благородных семей были наставники, которые обучали их многим полезным для дальнейшей службы искусствам. Так, у Ахиллеса были два наставника: Хирон и Феникс.

Философами рассматривались основные задачи наставника. *Сократ*, например, считал, что наставник пробуждает духовную силу ученика, заставляет его заглянуть вовнутрь самого себя, дает возможность обучающимся «родить» свои мысли и найти истину. Этому способствовали беседы Сократа. Вследствие такого общения у ученика должна была сформироваться истина. Беседа состояла из продуманных наставником вопросов, при обсуждении которых возникал спор, в итоге подводивший ученика к истине.

Платон говорил о важности воспитания, которое следует начинать с раннего возраста. Причем наставником должен быть опытный человек преклонного возраста. Сам *Платон* стал наставником *Аристотеля*, несмотря на то, что их взгляды во многом расходились, он помог *Аристотелю* найти свою истину.

Наставничество сыграло огромную роль в становлении духовности российской нации, что особенно четко прослеживается со времени принятия христианства на Руси. У русских монахов сложилась четкая

система воспитания молодых в духе христианского учения и морали. Одним из ярких примеров является Преподобный *Сергий Радонежский*. Являясь наставником братии, Преподобный *Сергий* подавал ей пример необыкновенного трудолюбия, благочестия, смирения. Личный пример *Сергия* обладал огромной воздействующей силой: он пробуждал в иноках высокие нравственные качества, способствовал их духовному сплочению и самосовершенствованию.

Духовные ценности наставничества развивались у ремесленников, крестьян, военных, особое наставничество было в русской литературе и в сфере государственного управления.

Ж.-Ж. Руссо полагал, что самое главное и сложное искусство наставника — умение ничего не делать с учеником. Он считал, что воспитанием должна заниматься женщина.

В 1813 г. появляется должность надзирателя, наставника. Наставникам предписывалось неустанно наблюдать за учениками, изучать их, «поправлять делаемые ими ошибки», «внушать приличия и вкусы», «своими разговорами и поступками вкоренять в их сердца правила нравственности».

К.Д. Ушинский писал, что учитель не должен ограничиваться полученными знаниями, он должен постоянно самосовершенствоваться. Тогда только он сможет достойно учить других, когда будет пополнять свои знания и совершенствовать свое мастерство. Он говорил, что нельзя гордиться своей опытностью, говоря только о длительности осуществления своей воспитательной деятельности. Также *Ушинский* считал, что нельзя ставить только лишь профессиональный опыт на первое место, чрезвычайно важны теоретические знания, которые должны дополнять опыт. А наставник с богатым опытом профессиональной деятельности и теоретическими знаниями, несомненно, сможет оказать помощь в адаптации менее опытным педагогам.

В СССР наставничество было распространено. Воспитание молодежи являлось чрезвычайно важным направлением государственной политики. Именно поэтому роль наставника приобретает особую значимость. Это были признанные специалисты в своей области. Лучших наставников поощряли и награждали.

В постановлении ЦК ВКП(б) от 1932 г. отмечается: «Наркомпросу следует установить такую расстановку кадров на местах, которая обеспечивала бы правильное использование на работе опытных учителей и систематическую помощь со стороны последних молодым учителям» [3, с. 40].

В 70–80-х гг. XX в. в целях лучшей адаптации молодого специалиста в педагогическом коллективе, «для совершенствования практических навыков выпускники высших учебных заведений проходят стажировку по специальности под руководством администрации соответствующих предприятий, учреждений и организаций и под контролем высших учебных заведений». Требования к стажировке и ее программа изложены в инструктивных письмах Министерства просвещения СССР от 27 марта 1974 г.

За выпускниками закреплялся руководитель — опытный преподаватель, который помогал проходить стажировку.

ровку. Разрабатывался индивидуальный план, который включал в себя различные направления деятельности, что позволяло начинающему педагогу проявить себя в преподавательской деятельности (на уроке), во внеклассной работе, в общении с родителями учащихся, изучить передовой педагогический опыт, освоить новые методы и средства обучения и воспитания, проявить деловые качества.

Если обратиться к зарубежному опыту организации процесса становления будущих учителей, мы увидим, что наставничество является одной из важнейших форм работы со студентами, так как к качеству подготовки будущих педагогов предъявляются высокие требования. К примеру, в США функционирует проект наставников (менторов) для начинающих учителей, позволяющий оказывать поддержку и обучать молодых преподавателей в период вхождения в профессию. Учитель-наставник осуществляет ежедневную или еженедельную помощь интерну, а его деятельность с начинающими педагогами вносится в рабочую нагрузку и не рассматривается как дополнительная обязанность; высококвалифицированные педагоги-наставники работают в педагогических вузах три года. Совместно с профессорско-преподавательским составом вузов и методистами школьных округов они разрабатывают программы интернатуры и проводят различные семинары для начинающих учителей [1, с. 167–168].

По мнению *Ю.Л. Львовой*, педагогическое наставничество – это своеобразное творческое сотрудничество, «парное содружество», возникающее лишь на основе единства педагогических взглядов, методических поисков и сопровождающееся стремлением к совместному решению творческих вопросов, к взаимному общению на самой широкой основе.

Проведенное мониторинговое исследование «Эффективность системы наставничества в условиях модернизации педагогического образования», в котором участвовали молодые учителя, наставники, методисты, руководители образовательных учреждений столицы, показало, что 78% участников исследования считают наставничество эффективной формой работы с молодыми специалистами; 70% молодых учителей считают, что деятельность наставника повлияла на их успешное профессиональное становление.

Институт наставничества приобретает все большую актуальность и на сегодняшний день имеет значительные успехи в сопровождении молодых специалистов. Возникает вопрос: как же сделать более эффективным сам процесс подготовки бакалавров педагогического образования и исключить таким образом множество проблемных вопросов, которые возникают у начинающих педагогов уже в период обучения в вузе, что позволило бы выпускать из стен учебного заведения высококвалифицированных специалистов новой формации.

Внедрение системы наставничества в вузе позволит избежать ряда трудностей, с которыми сталкивается молодой специалист в процессе адаптации, начиная от недостатка опыта в работе и заканчивая взаимоотношениями с родителями, с педагогическим коллективом образовательного учреждения.

Так, по мнению *Г. Льюиса*, наставник – это человек, обладающий определенным опытом и знания-

ми, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый для овладения профессией, который помог бы ему в самосовершенствовании своего мастерства [2, с. 11].

Наставничество бакалавров педагогического образования представляет собой комплекс мер, способствующих профессиональному становлению студентов. Наставник содействует усвоению теоретических знаний, помогает правильно применять их на практике, разрабатывает индивидуальный маршрут развития в профессии, учитывающий особенности личности, организовывает консультационную работу, разрабатывает программу дополнительных занятий с применением различных форм работы, таких как тренинги, семинары, мастер-классы, деловые игры по самым актуальным и проблемным вопросам бакалавров педагогического образования, что позволит сделать процесс подготовки более эффективным. Важно отметить и то, что организация наставничества в вузе будет способствовать развитию профессиональной направленности. Профессиональная направленность представляет собой совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, первичного опыта деятельности в избранной сфере, рефлексии своей готовности к овладению избранной профессией.

Таким образом, наставник в вузе сопровождает профессиональную подготовку бакалавров и выполняет множество функций: социально-психологическую, диагностическую, целеполагания, мотивационную, планирования, коммуникативную, проектно-организаторскую, контрольную, рефлексивную, дидактическую (*В.С. Пьянин*).

Учитывая те изменения, которые происходят в настоящее время в системе образования, необходимо внести коррективы в процесс подготовки специалистов, а именно бакалавров педагогического образования. Организация в вузе наставнической деятельности будет способствовать более эффективному и качественному становлению бакалавров в профессиональной деятельности и позволит выпускать специалистов, отвечающих всем требованиям современности.

Литература

1. *Джиффорд Б.Р., Стодарт Т.* Суд над системой образования: стратегия на будущее: пер. с англ. / под ред. У.Д. Джонстона. М.: Педагогика, 1991.
2. *Льюис Г.* Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний. М.: Амалфея, 1998.
3. О школе и учителе: сб. постановлений и материалов. М., 1938.
4. *Пьянин В.С.* Теория и технология сопровождения учащихся педагогом-наставником (тьютором) в образовательном учреждении: метод. рекомендации. М.: Перспектива, 2009.
5. *Шербакова Т.Н.* Организация наставничества молодых педагогов в истории образования // Развитие института наставничества в условиях модернизации педагогического образования: материалы науч.-практ. конф. М.: МГПИ, 2010.

РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Т.М. Ганеев, директор
Уфимского топливно-энергетического
колледжа, канд. социол. наук,
З.Б. Рахматуллина, доцент Башкирского
государственного университета, канд. социол. наук*

В 2011 г. два учебных заведения среднего профессионального образования отмечают юбилей – 50 лет со дня создания Уфимского энергетического техникума и 65 лет – Уфимского (Черниковского) нефтяного техникума. В 2003 г. эти учебные заведения, объединившись, образовали Уфимский топливно-энергетический колледж.

Сегодня ГАОУ СПО «Уфимский топливно-энергетический колледж» – многопрофильное, многоуровневое учебное заведение среднего профессионального образования, имеющее свои филиалы в городах Агидель и Баймак и профессиональное училище в г. Уфе, является центром подготовки высококвалифицированных кадров для предприятий топливно-энергетического комплекса.

В 2008 г. колледж стал победителем национального проекта «Образование» и получил

21 млн рублей из федерального и республиканского бюджетов. Они были вложены в строительство физкультурно-оздоровительного комплекса стоимостью более 38 млн рублей.

В 2009 г. колледж стал победителем национального проекта «Образование» и получил 21 млн рублей федеральных денег на модернизацию образовательного процесса. Созданы 5 новых лабораторий и учебный полигон, переоборудована 21 лаборатория.

В 2010 г. колледж – лауреат конкурса «100 лучших образовательных учреждений СПО России».

В 2011 г. колледж стал победителем регионального конкурса государственной поддержки по реализации инновационной программы, выиграв грант на сумму 30 млн рублей. Планируется дальнейшая модернизация учебного процесса, открытие двух новых специальностей.

Как известно, философия исследует личность как субъект деятельности, познания и творчества, так и с точки зрения определенной ступени духовного развития человека, осознающего свое бытие и место в мире [13].

Психология изучает личность как особое качество человека, приобретенное им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения [9]. Социологический подход позволяет рассматривать личность как «целостность социальных свойств человека, продукт общественного развития и включения индивида в систему социальных отношений посредством активной предметной деятельности и общения» [10]. При некотором различии рассмотренных подходов можно выделить главное, что определяет личность, – это деятельность и общение, т.е. процесс познания мира есть овладение предметной деятельностью в рамках отношений с другими людьми.

Именно отношения с другими людьми (на различных уровнях) вырабатывают мотивы, установки, ценностные ориентации, которые на основе знаний придают деятельности целенаправленность. В этом контексте образовательный процесс есть процесс формирования установок личности на социальные объекты (человека, группу, общество). В сознании такие установки представлены переживаниями сострадания, в общении и деятельности – в актах содействия, соучастия, взаимопомощи.

Профессиональное образование, включая и среднее, способствует не только профессиональной, но и социальной идентификации, на основе которой возникает возможность успешного общения социальных общностей – студентов и педагогов. А особенности той или иной общности проявляются в общении. В этой связи *Б.Д. Парыгин* справедливо отмечает: «... общность является предпосылкой общения и продуктом его развития. Кроме того, процессы общения характеризуют внутреннее состояние данной общности и ее отношение с другими общностями» [7]. Общение, будучи одной из ярких и целостных форм самовыражения (интеллектуального, эмоционального, волевого) личности, рассматривается как информационное взаимодействие, взаимовлияние, как эмоционально глубокий способ обмена духовными ценностями. В процессе общения осуществляется формирование человека человеком. По данным исследований *В.В. Давыдова, В.П. Зинченко*, с возникновением потребности в общении индивид начинает собственное развитие личности.

По сравнению со школой в колледжах общению студентов и педагогов имеет свои особенности. С одной стороны, колледж – это уже не школа, и характер учебного процесса, наличие профессиональной подготовки, производственных практик задают самостоятельность студентов в разрешении проблем, возникающих в процессе получения образования. С другой стороны, студенты колледжей – это в основ-

ном подростки 15–18 лет, окончившие 9 классов. Очевидно, что такая двойственность характера контингента и учебного процесса требует особого подхода в организации взаимодействий преподавателей со студентами. Здесь выявляется проблема, состоящая в установлении иного характера взаимоотношений, поскольку именно социальные общности и их взаимодействия определяют «лицо» среднего профессионального образования.

С учетом названной проблемы представляет интерес анализ результатов исследований, проведенных *П.Н. Осиповым* в колледжах и техникумах. Так, большинство опрошенных обучающихся считают, что педагоги не признают их равными партнерами учебно-воспитательного процесса и рассматривают в качестве объекта воспитания в соответствии с нормами авторитарной педагогики [4; 5; 6]. Это говорит о том, что возможности утверждения отношений сотрудничества между преподавателями и студентами требуют иных подходов для осмысления и воплощения в практику образовательного процесса, эффективность которого зависит не только от продуманности и успешности формальных, нормативно закрепленных отношений, но и от наполненности этих связей истинно духовным содержанием при отношении воспитателя к воспитуемому как к равному партнеру, суверенной личности во взаимодействии.

Новая концепция образовательного учреждения предполагает подход, в соответствии с которым центральной фигурой становится обучающийся, причем понимаемый не абстрактно, не как целый класс или студенческая группа, а рассматриваемый на уровне отдельного человека во всем богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей и устремлений [2]. Отсюда обучающиеся, их интересы, потребности, ориентации — на первом месте.

Однако будет ли в полной мере правильным такой концептуальный подход с точки зрения педагогики сотрудничества, провозглашающей равенство двух взаимодействующих социальных общностей — педагогов и учащихся? Не превращаем ли мы педагога в «инструмент» формирования личности ученика? Думается, правильным был бы подход, в соответствии с которым и преподавателю также отводилась бы роль ведущего, стремящегося оказывать обучающемуся помощь и поддержку в ходе образовательного процесса, отказывающегося от авторитарных методов прямого воздействия на него.

В данном случае мы ведем речь о реализации педагогики поддержки, основные идеи которой были описаны еще *И.Г. Песталоцци*. Суть и этапы педагогики поддержки раскрывает *Г.Б. Корнетов* и характеризует ее наиболее перспективную парадигму базовой модели образовательного процесса. Он пишет: «Педагогика поддержки предполагает принципиально отличный от авторитарного и манипулятивного подходов способ постановки целей образования... Первая задача, которую решает воспитатель, — установление контакта, налаживание продуктивной коммуникации, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении и доверии. Вторая — связана с необходимостью понять

ребенка. Учитель должен разобраться в его внутреннем мире, выявить те потребности, интересы, которыми он уже обладает. Только затем можно сделать следующий шаг — помочь ребенку понять самого себя, осознать и осмыслить свой потенциал, определить и вербализовать цель собственного развития. Таким образом, в рамках педагогики поддержки цель образования оказывается результатом совместных усилий воспитателя и воспитанника» [3].

В этой связи преподаватель должен глубоко знать психологию студента и постоянно помнить о его становлении как специалиста в этот период. Заслуживает внимания в этом отношении статья профессора *Ю.А. Самарина* «Психология студенческого возраста и становление специалиста», в которой раскрываются особенности периода юности, его закономерности, которые надо учитывать в учебно-воспитательном процессе в системе профессионального образования. «Второй период юности есть действительно дальнейшее развитие первого, но он имеет при этом специфические закономерности и представляет собой новую главу, своеобразный этап в формировании человека. Точно так же, несмотря на то что второй период юности законно входит в более общее понятие — взрослости или зрелости, это не значит, что он не имеет существенных особенностей. Все это позволяет говорить о данном возрасте как о специфической социальной, психологической и педагогической проблеме, особенно актуальной сегодня. Если поставить в самой общей форме вопрос о том, в чем кардинальное различие между старшеклассником и студентом, то коротко на это можно было бы ответить так: в иной жизненной практике. Иначе можно выразить эту мысль следующим образом: те проблемы, которые на предыдущей стадии выступали в основном как сугубо теоретические, на данном этапе становятся вполне практическими» [11].

Если кратко охарактеризовать особенности второго юношеского периода, то они состоят в следующем:

- 1) происходит изменение интересов во время получения профессионального образования; главное здесь заключается в том, что теоретические интересы проходят проверку при их столкновении с практическим применением приобретаемых знаний. Иногда такое столкновение теории и практики приводит к разочарованию в избранной специальности, уходу из учебного заведения;
- 2) появляются новые виды практик студента в эмоциональной, коммуникативной, бытовой и других сферах, когда самостоятельность носит уже не дидактический, а практический характер; ряд человеческих взаимоотношений, например проблема любви, вся сложность взаимоотношений мужчины и женщины, из теоретического плана переходят в практический;
- 3) появляется попытка критически осмыслить все то, что до сих пор не вызывало сомнений, например появляются некоторые новые оценки характеристики отношений между поколениями;

4) продолжается формирование личности – от ее внешнего облика до того, что определяет ядро личности – ее характер и мировоззрение; несколько новые, уточненные позиции приобретенного жизненного опыта, накопленного молодым человеком, отношения к вопросам будущей жизни, трудоустройства, профессионального и статусного самоопределения и др.

В целом это время жизненного самоопределения, мечтаний, мучительных раздумий о собственном жизненном пути, резких радикальных оценок многих процессов и поступков людей, принятия собственных важных решений и первых попыток их осуществления.

Великий русский педагог *К.Д. Ушинский* писал об этом периоде: «Мы считаем период в жизни человеческой от 16 до 22–23 лет самым решительным. Здесь именно довершается период образования отдельных верениц представлений, и если не все они, то значительная часть их группируется в одну сеть, достаточно обширную, чтобы дать решительный перевес тому или другому направлению в образе мыслей человека и его характере» [12].

Такой подход заставляет по-новому рассматривать вопрос о качестве деятельности преподавателя, которое зависит от его психолого-педагогического мастерства и профессиональной подготовки, необходимой для осуществления органического взаимодействия со студентом как с личностью.

Литература

1. *Зборовский Г.Е.* Образование от XX к XXI веку. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. С. 32.
2. *Зборовский Г.Е.* Социология образования: учеб. пособие: в 2 ч. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. Ч. 1. Социология допрофессионального образования. С. 113.
3. *Корнетов Г.Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 47.
4. *Осипов П.Н.* Облик и ориентации будущих сельских специалистов // Социологическое исследование. 2003. № 10.
5. *Осипов П.Н.* Социальная среда как фактор развития студента // Среднее профессиональное образование. 2000 № 7.
6. *Осипов П.Н.* Ценностные ориентации учащихся // Среднее специальное образование. 1991. № 8. С. 18.
7. *Парыгин Б.Д.* Анатомия общения: учеб. пособие. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999.
8. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации // Российская газета. 2010. 1 дек.
9. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1996. С. 174–175.
10. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. акад. РАН Г.В. Осипова. М.: Изд. группа Норма-Инфра, 1998. С. 250–251.
11. *Самарин Ю.А.* Психология студенческого возраста и становление специалиста // Вестник высшей школы. 1969. № 8. С. 16–20.
12. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. М., 1950. Т. 8. С. 441–442.
13. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1986. С. 238.

ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

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

Известно, что здоровье взрослого человека на три четверти определяется условиями его формирования в детском возрасте. Школьный возраст – ключевой период жизни, когда осуществляется формирование всех морфологических и функциональных структур, определяющих потенциальные возможности взрослого человека. Именно в этот особо чувствительный к воздействию факторов окружающей среды период наиболее интенсивно развиваются не только физиологические и интеллектуальные параметры человека, но и формируется его физическое и психологическое здоровье (*К.Д. Чермит*).

Современный учебный процесс предъявляет к учащимся большие физиологические и психологиче-

ские требования, часто превышающие ментальные и физические возможности ученика. Интенсивные нагрузки, неврозы, эмоциональное выгорание обуславливают множество негативных факторов, ведущих к развитию у детей социально-психологической дезадаптации (*З.Н. Литвинова, Е.В. Руденский*), заболеваний психосоматической природы (*В.Ф. Базарный, Н.А. Литвинов*). Недостаточное понимание руководителями образования разного уровня ценности здоровья учащихся и педагогов, отсутствие у последних мотивации к здоровьесберегающей деятельности, незнание и неумение использовать в образовательном процессе здоровьесберегающие технологии, непонимание и игнорирование научно-валеологической

организации целостного педагогического процесса – все это свидетельство неудовлетворительного состояния культуры здоровья в современном российском обществе, дефицита системы знаний и практического опыта по сохранению и укреплению здоровья подрастающего поколения.

Современной политикой государства в области образования избрана модель учебно-воспитательного процесса, которая предусматривает снижение здоровьезатратности на всех уровнях непрерывного образования за счет создания комфортных условий в образовательных учреждениях. С начала 2006 г. действуют четыре национальных проекта, среди которых особое место занимают «Здоровье» и «Образование», предусматривающие профилактический подход в качестве одного из механизмов решения поставленных в проектах задач. Главной идеей национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», утвержденной в январе 2010 г. Президентом России, является необходимость разработки принципиально новых методик обучения и организации учебного процесса, формирования у учащихся знаний о здоровье и способах его сохранения, внедрения в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий.

В связи с этим возникает необходимость формирования регионального образовательного пространства, направленного на формирование, сохранение и укрепление здоровья всех участников образовательного процесса. В отечественной педагогике накоплен значительный теоретический материал, касающийся проблемы сохранения здоровья детей (*В.Ф. Базарный, М.М. Безруких, С.М. Громбах, В.Н. Ирхин, Г.А. Кураев, Г.Н. Сердюковская, Н.К. Смирнов, В.Д. Сонькин, А.Г. Хрипкова*); раскрыты формы и способы формирования культуры здоровья (*Н.П. Абаскалова, Г.К. Зайцев, М.Я. Виленский, Е.Г. Диканова, В.П. Ильинич, Э.М. Казин, Т.С. Панина, В.П. Казначеев, В.В. Колбанов, Т.Ф. Орехова, Л.Г. Татарникова* и др.); разработаны технологии внедрения практико-ориентированных подходов в дошкольном и начальном школьном образовании (*Л.В. Антропова, Л.В. Абдулманова, И.А. Аршавский, А.А. Баранов, В.Т. Воронцова* и др.); обоснована здоровьесберегающая профессионально-педагогическая подготовка учителей (*Л.В. Антропова, И.Н. Овсиевская, Ю.М. Раговский, Ф.Н. Гоноболин, Т.Б. Гребенюк, В.С. Лазарев, А.И. Щербакова* и др.).

Осмысление исследователями разнообразных образовательных процессов, происходящих в современной педагогической реальности на региональном уровне, способствовало разработке научных основ становления систем образования, адекватных потребностям обучающихся и специфике конкретного региона; выявлению дефиниций таких понятий, как «региональное образовательное пространство», «поликультурное образовательное пространство», «воспитательное пространство»; обоснованию принципов исследований проблем регионализации образования (*О.А. Леонов, А.М. Новиков, В.В. Сериков, Л.Л. Супрунова, В.К. Шаповалов, З.Б. Цаллагова, Р.М. Чумичева*).

Однако, несмотря на всю ценность результатов исследований, важность указанных работ, есть немало оснований считать, что в педагогической науке на фундаментальном уровне не раскрыты особенности развития регионального образовательного пространства, способствующего сохранению и укреплению здоровья школьников. Между тем именно социально-экономическое положение, культурные традиции, географические и экологические условия, национальный состав конкретного региона, адекватные образовательным потребностям учащихся, являются определяющими в формировании духовно богатой, физически здоровой и интеллектуально развитой личности.

С этой позиции мы осуществляли подготовку студентов к формированию здорового образа жизни учащихся в контексте их будущей инновационной педагогической деятельности. В исследовании мы опирались на труды *Ю.К. Бабанского, А.А. Вербицкого, А.Д. Смирнова* и др. Согласно их учению, знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения в интеграции с практической деятельностью, превращаются в средства решения задач профессиональной деятельности. Использование контекстного подхода в процессе подготовки студентов к формированию здорового образа жизни у школьников способствует эффективности всего учебного процесса в инновационной педагогической деятельности, что позволяет формировать у студентов профессиональную мотивацию и эмоционально-ценностное отношение к своей будущей профессии.

Основным путем осуществления профессионально-педагогической подготовки студентов к формированию здорового образа жизни у школьников стала теоретическая и технологическая подготовка, которая осуществлялась в учебно-воспитательном процессе. В процессе реализации всех образовательных учебных программ обращалось большое внимание на использование здоровьесберегающих технологий и привитие студентам навыков применения данных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности. На фоне проведения этой работы шла целенаправленная подготовка студентов к педагогической деятельности, формированию у учащихся здорового образа жизни и валеологической культуры.

На основе проводимого исследования нами был разработан проект модели образовательно-воспитательной среды (семья, школа, социум), включающей культурно-развивающие, спортивно-оздоровительные и другие общественные организации и культурные учреждения как единое педагогическое пространство.

Взаимодействие школы с окружающей средой представляет собой сложную структуру связей, которая обеспечивает развитие учебно-воспитательного учреждения как центра формирования валеологической культуры подрастающего поколения.

Сложность таких связей обусловлена многообразием отношений. Основным звеном воспитательной проблемы в системе этих отношений является организационно-педагогический аспект.

Исходя из этого положения определяются основные направления деятельности социально-педагогического центра, а именно:

- объединение воспитательного потенциала микрорайона, учебных заведений, общественности по формированию валеологической культуры подрастающего поколения;
- координация их деятельности для обеспечения формирования здорового образа жизни учащихся в социуме;
- совершенствование здорового образа жизни в семейно-бытовой сфере и сфере свободного общения в социальной среде;
- повышение педагогической, здоровьесберегающей культуры в семье и различных группах населения.

Реализация этой проблемы сводится к решению следующих задач:

- проведение диагностики детского и взрослого населения, изучение и анализ состояния реальной воспитательной работы в сфере здорового образа жизни в социуме;
- выявление и возможности реализации воспитательных функций каждого учебно-образовательного учреждения и других субъектов социума;
- повышение роли государственного и общественного контроля за семейным воспитанием в сфере здорового образа жизни;
- обеспечение комплексности, непрерывности и преемственности воспитательной работы в учебно-воспитательных учреждениях.

На основании результатов опытно-экспериментальной работы можно утверждать, что выявленные нами педагогические условия способствуют повышению уровня готовности будущих учителей-предметников к формированию здорового образа жизни у школьников. К этим условиям относятся следующие:

- создание в учебном заведении развивающей среды для учащихся, студентов в целях непрерывного развития у них потребности в здоровом образе жизни и обеспечение постоянной включенности каждого воспитанника в систему валеологических отношений;
- актуализация для студентов значения здорового образа жизни в укреплении и поддержании здоровья школьников;
- обеспечение взаимосвязи всех направлений подготовки (теоретической, методической, мотивационно-потребностной, нравственно-психологической, практической) студентов к формированию здорового образа жизни у школьников, предусматривающей использование современных технологий в учебно-воспитательном процессе в вузе и школе;
- внедрение в учебный процесс авторского спецкурса по культуре здорового образа жизни у школьников с учетом региональных особенностей,

приобщение студентов к здоровьесберегающей деятельности, направленной на формирование культуры здоровья (физического, психического, социально-этического) и потребности самосовершенствования;

- осуществление целенаправленного индивидуального и дифференцированного подхода к студентам в процессе их поэтапной подготовки к формированию здорового образа жизни у школьников;
- обеспечение интеграции воспитательного потенциала в сфере культуры здоровья семьи, школы, медико-просветительных, общественно-социальных учреждений, в т.ч. религиозных институтов.

В то же время проведенный ретроспективный анализ данной проблемы достаточно очевидно показывает, что процесс школьного образования должен ориентироваться на удовлетворение доминирующих базовых потребностей в сфере культуры здоровья учащихся. В этом случае создаются условия для их индивидуального развития, обеспечивается атмосфера комфорта, а также формируется устойчивая мотивация к здоровому образу жизни и здоровью окружающих.

Эффективность усилий по созданию здоровьесберегающего пространства — в профессионализме большей части работающих в школе педагогов, которые способны создать «критическую массу» компетентности. Формируя работающие здоровьесберегающие технологии в едином образовательном пространстве, необходимо создавать единство целей, задач, принципов и методологии из суммы разрозненных программ, приемов и методик. Надежность получаемых результатов возможна при широком привлечении к решению задач, связанных со здоровьем, не только учащихся и педагогов школы, но и специалистов из научных центров, институтов; опытных практиков, имеющих необходимую подготовку, а также обсуждение получаемых результатов на конференциях, совещаниях, в средствах массовой информации. Таким образом происходит интеграция педагогической среды в общее социокультурное пространство на всех этапах жизнедеятельности человека.

Литература

1. *Борисова И.П.* Обеспечение здоровьесберегающих технологий в школе // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2005. № 10. С. 84–92.
2. *Вайнер Э.Н.* Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования // Валеология. 2004. № 1. С. 21–26.
3. *Казаконцева Т.С., Косолапова Т.Л.* К вопросу здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях // Начальная школа. 2006. № 4. С. 68.
4. *Митина Е.П.* Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра // Начальная школа. 2006. № 6. С. 56.

5. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ, 2003.
6. *Смирнов Н.К.* Ориентировочная оценка состояния здоровья обучающихся в школе // Практика административной работы в школе. 2006. № 1. С. 30–38.
7. *Тверская Н.В.* Здоровьесберегающий подход в развитии успешности ученика // Образование в современной школе. 2005. № 2. С. 40–44.
8. *Халемский Г.А.* Школа – территория здоровья // Педагогика. 2005. № 3. С. 42–46.

ЗНАЧЕНИЕ ЭКСПЕДИЦИОННО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА

*И.Я. Жаворонко, зав. отделением
Тихорецкого техникума железнодорожного
транспорта (филиал РГУПС)*

В области государственной молодежной политики намечены меры по развитию молодежного туризма. Как отмечается в проекте рекомендаций заседания Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, с помощью молодежного туризма могут быть созданы условия для закрепления в молодежной среде «общенациональных гражданско-правовых и нравственно-культурных ценностей, основанных на патриотизме» [9].

Решение проблемы воспитания подрастающего поколения, студенческой молодежи во многом зависит от научно обоснованного, проверенного многолетней практикой опыта организации экскурсий, походов и экспедиций. В резолюции Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 2010), посвященной проблемам совершенствования детско-юношеского, молодежного и спортивно-оздоровительного туризма, было рекомендовано учитывать актуальность использования средств туризма и краеведения как программ комплексного воспитания, образования и оздоровления подрастающего поколения и решение этого вопроса на законодательном федеральном, региональном, муниципальном уровнях. Предлагалось возрождение туризма через различные общественные организации и объединения, восстановление в календарных планах Министерства образования и науки Российской Федерации традиционных системообразующих мероприятий по туризму: слетов, соревнований, походов, экспедиций [10].

В процессе возрождения молодежного туризма, поиска новых форм образовательной практики в условиях походов и экспедиций ни в коей мере не должен быть предан забвению ценный педагогический опыт русских и советских ученых 1960–1980-х гг. (*П.И. Истомин, В.А. Квартальнов, Ю.С. Константинов, В.М. Куликов, А.П. Сидельковский, А.А. Остапец-Свешников, С.П. Фокин* и др.)

В системе коммунистического воспитания туризм являлся взаимосвязующим компонентом умственного, нравственного, трудового, эстетического и физическо-

го воспитания. Патриотическая составляющая туризма предусматривала прежде всего приобщение подрастающего поколения к ценностям исторического прошлого нашего государства, основными вехами которого являлись события революционных и военных лет. Туризм способствовал привитию любви к знаниям и приобретению навыков самостоятельной исследовательской работы. Возможности самодеятельного туризма характеризовались как «ничем другим не компенсируемые возможности комплексного, идейно-нравственного, эстетического воспитания и физического развития туристов» [3].

В 1970-е гг. студенты и учащиеся составляли 18% в социальной структуре туристского потока. Кроме организованных туристов, обслуживаемых различными туристскими организациями, около 75–80 млн человек участвовали в длительных и кратковременных самодеятельных путешествиях и походах [1, с. 333].

Туристская деятельность преследовала комплекс задач; одним из наиболее популярных направлений был спортивный туризм.

Нормативы спортивного туризма, например туристский поход с проверкой туристских навыков протяженностью от 5 до 30 км, были включены во Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО). Ответственность за организацию работы по выполнению комплекса ГТО возлагалась на образовательные учреждения всех уровней: общеобразовательные школы, профессионально-технические училища, средние специальные и высшие учебные заведения, администрацию, педагогические коллективы и общественные организации учебных заведений [2].

Не менее важная роль отводилась туризму в формировании патриотизма в молодежной среде. Это направление воспитательной работы постоянно находилось в центре внимания отечественных общественных деятелей, писателей и ученых. *Д.С. Лихачев*, например, писал, что путешествия могут способствовать формированию патриотизма. По его мнению, путешествия

и поездки «воспитывают оседлость, оседлость нравственную, любовь к родному» [8, с. 115].

Однако в перестроечный период и последующие за ним годы ситуация с молодежным туризмом резко ухудшилась в связи с известными социально-экономическими обстоятельствами. Сегодня, несмотря на интенсивное развитие различных направлений коммерческого туризма, экспедиционно-поисковая деятельность не получила пока еще широкого распространения среди молодежи. Воспитательный потенциал молодежного туризма в наше время, несмотря на благоприятные физико-географические факторы, ландшафтные особенности многих регионов нашей страны и наличие в них уникальных природных объектов, не реализуется в должной мере на практике.

В Российской Федерации проживает примерно 35 млн молодых людей в возрасте от 14 до 30 лет, однако во внутреннем туризме принимает участие только один человек из тысячи, что составляет примерно 0,3 млн чел. [9]. С учетом того, что 10 млн 300 тыс. молодых людей — это студенты учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования, число участников туристских экспедиций в студенческие годы, упало до ничтожно малого количества.

Анализ научно-теоретической литературы по проблеме недостаточной востребованности экспедиционно-поискового молодежного туризма позволил нам выделить следующие факторы, оказывающие на него сдерживающее влияние:

- нестабильные социально-экономические условия;
- духовная дезориентация молодежи;
- отсутствие преемственности между образовательной и профессиональной школами в осуществлении туристской и туристско-краеведческой деятельности;
- недооценка воспитательных принципов образовательного процесса или отсутствие дидактических принципов единства воспитания и образования на практике;
- отсутствие нормативно-правового статуса внеучебной деятельности;
- отсутствие системности в осуществлении воспитания, сводящегося к разовым мероприятиям.

Нарушение системообразующих факторов развития туризма на макроуровне способно вызвать несформированность или отсутствие социально значимых практик, одной из разновидностей которых является туризм на микроуровне, а также привести к ущемлению интересов самой личности с нераскрытым личностным потенциалом и неудовлетворенной возрастной потребностью. Как отмечает *А.В. Квартальнов*, молодежи присуща потребность в продуктивном и рациональном использовании свободного времени, проводимого в туристских поездках, в культурном, физическом, познавательном и духовном общении [5].

Как показал анализ психологической литературы, для юношества как возрастной категории студенческого возраста характерна потребность в познаватель-

ной деятельности и потребность во внешних впечатлениях.

Проведенный нами опрос студентов профессиональной школы (студенты техникума в возрасте 15–16 лет) выявил стремление подростков (как основной возрастной категории студентов первого курса учреждений среднего профессионального образования) к активному включению в общественную, культурную, спортивную, досуговую и иные виды внеурочной деятельности. 92% опрошенных имеют повышенный интерес к туристскому движению и потребность в педагогически организованной спортивно-туристской деятельности. При этом вопрос о наличии опыта туристской деятельности показал, что лишь 24% опрошенных имеют опыт семейного или коллективного отдыха в условиях экскурсий, туристских путешествий. Причем эта деятельность носила характер скорее фрагментарного действия, оставившего тем не менее заметный след в памяти учащихся как яркое эмоциональное событие и желание повторить подобный опыт.

В результате проведенного нами опроса более 250 студентов техникума удалось получить еще несколько интересных показателей:

- только 5% опрошенных имели опыт участия в походах и экспедициях;
- 45% опрошенных не имели представлений о туристском потенциале региона;
- 51% опрошенных не совершал никаких экскурсий или путешествий далее мест постоянного проживания.

Выявление учащихся, имеющих в потенциале повышенный интерес к туризму, для которых при определенных условиях он может стать деятельным увлечением, — важное условие разработки содержания туристской деятельности.

Для отражения направлений воспитательной работы, связанных с туристской деятельностью, *В.М. Куликов* ввел термин «педагогический туризм», понимая его как разновидность туризма, реализуемого в условиях образовательных учреждений, определяющих педагогическую цель туризма:

- понимание и принятие потребностей личности;
- создание условий для удовлетворения потребностей личности [7].

Кроме того, *В.М. Куликов* обратил внимание на существование «двух туризмов»: обязательного для всех, или минимального по объему, и кружкового для заинтересованных лиц. Разделение туризма на две равноценные части, или четкое понимание «бифуркации туризма», необходимо для педагогически грамотного применения различных форм и норм туризма по отношению к разным категориям учащихся [7].

Туризм определяется как «вид активного отдыха, преследующего познавательную, спортивную и тому подобные цели» [4].

Когда мы говорим о воспитательном потенциале туризма, то в большинстве случаев имеем в виду специально организованные мероприятия, имеющие форму походов, экспедиций, экскурсий, преследующие ком-

плекс воспитательных целей, важнейшей из которых является формирование патриотизма.

Поход, по мнению Ю.С. Константинова, определяет сущность туристской работы в образовательном учреждении. Многочисленные поездки учащихся, экскурсии, краеведческая работа и, возможно, существование музея образовательного учреждения – все перечисленное не делает туризм в учебном заведении состоявшимся, а саму школу или учебное заведение туристскими. И музей, считает Ю.С. Константинов, и подготовка значкистов, разрядников, и проведение слетов, соревнований, конкурсов – все это производные от походов: «будут походы – будет и туризм» [6, с. 485].

Поход – это процесс, направленный на достижение общей цели при выполнении комплекса маршрутных требований, организации взаимодействия между участниками похода, выполнения попутных наблюдений и исследований.

По нашему мнению, наибольшими возможностями в формировании патриотизма обладает экспедиционно-поисковая деятельность.

Слово «экспедиция» (от лат. *expeditio*) означает «поездка, поход группы лиц с каким-либо специальным заданием» [4, с. 148]; «поиск» как действия ищущего [4, с. 187].

Экспедиция, расширяя географию и целевую установку туристской деятельности как вида спорта, принося в нее элементы исследований и поиска, более точно определяет характер экспедиционно-поисковой деятельности студентов, находящихся на более сложной, по сравнению со школьниками, ступени возрастной периодизации.

Экспедиция, обладая большей, по сравнению с походом, временной продолжительностью, оставляет больше времени для проведения эмпирических наблюдений студентов.

Экспедиция – педагогически организованная деятельность, инициированная социальными потребностями обновления содержания воспитания, и условие для внутренне детерминированных процессов развития личности воспитанников.

Педагогически организованная деятельность в процессе экспедиций направлена на решение комплекса задач, главными из которых являются познание родной земли, соприкосновение с природным, культурным, историческим наследием региона, сопричастность к судьбе края через деятельное участие в его преобразовании и совершенствовании. Иными словами, экспедиция – форма работы, направленная на выполнение социальной задачи общества: воспитания патриотизма через деятельное познание, через ценностное отношение к родному краю, через восприятие образа Родины.

Целью экспедиции со всеми ее задачами и направлениями деятельности должны стать инициация к самостоятельным исканиям воспитанников, побуждение к восприятию и оценке увиденного во время совершения экспедиции. Являясь комплексным воспитательным средством, экспедиция – это совокупность знаний, умений и навыков, приобретаемых в интересах личности и общества.

Нами были выделены несколько уровней интериоризации ценностей патриотизма:

- раскрытие;
- принятие;
- усвоение;
- присвоение;
- созидание, преобразование.

Развитие системы воспитания патриотизма в процессе экспедиционно-поисковой деятельности студентов техникума – это система конструктивных принципов, которые позволяют определить сущностно-инвариантную характеристику воспитательной ситуации, складывающейся в процессе деятельности, ее отличие и место в системе многообразных вариативных факторов воспитания. Экспедиция – одно из немногих лично утверждающих средств воспитания, необходимых и самодостаточных, способных содействовать становлению внутреннего мира воспитанника как трансформации внешней предметной деятельности в личностно значимую и индивидуально присваиваемую воспитанниками форму.

В качестве источников, детерминирующих педагогическую составляющую экспедиций, нами выделены следующие факторы:

- непрерывное развитие личности;
- приобретение социального опыта;
- трансформация опыта воспитательной ситуации в жизненные ситуации общения, поведения, практики.

Кроме того, в условиях экспедиции без специальных искусственно создаваемых условий и без акцентирования внимания на собственно педагогических целях происходит выработка нравственных ориентиров: волевых, моральных, духовных.

Взаимосвязанными формами туристской работы студентов техникума являются собственно походы с прохождением определенного маршрута (кольцевого или линейного с организацией радиальных выходов), экскурсии, экспедиции, конференции, конкурсы, выставки, сотрудничество с музеем образовательного учреждения. Неотъемлемые составляющие экспедиционно-поисковой деятельности, такие как экскурсии, путешествия, походы и экспедиции, позволяют их участникам почувствовать неразрывную связь со своей страной.

Даже в условиях прохождения спортивного похода, когда сбор информации ограничен динамикой маршрута, проводится ряд краеведческих наблюдений, закрепление и расширение которых переносится на пост-экспедиционный период. Но самым главным при этом остается то, что отчетливые образы и картины, сохраняющиеся в памяти, и составляют то чувство Родины, которое делает человека настоящим патриотом.

Положительный опыт организации экспедиций и походов позволил закрепить за этим направлением деятельности статус действенного механизма воспитания. Успешность осуществления туристской работы обусловлена наличием определенной системы, алгоритма деятельности и ее подразделением на три периода:

- предэкспедиционный, позволяющий решать задачи организационного, когнитивного и управленческого плана;
- собственно экспедиционный, подразумевающий прохождение маршрута, сбор информации, проведение краеведческих наблюдений, изучение района проведения похода, позволяющий также решать задачи рекреационного характера;
- постэкспедиционный или исследовательско-поисковый, на котором происходит обработка информации, рефлексия деятельности, усвоение ценностей, при этом мы выделяем ценность патриотизма. В ходе этого периода происходит процесс перехода от эмоционально-возвышенного восприятия событий к внутренне-детерминированному.

Воспитание патриотизма ценностями туризма, экскурсий, экспедиций и походов способствует:

- раскрытию и актуализации личностью индивидуально значимых ценностей;
- принятию, усвоению и присвоению социально значимых ценностей патриотизма, направленных на дальнейшее созидание, преобразование действительности и ее совершенствование.

В течение относительно замкнутого отрезка времени, в котором проходит экспедиция, множество и подмножество выполняемых при этом действий обучающегося, ролей, волевых решений способствуют изменению внутренних характеристик личности, необходимых для комплексного воспитания и гармоничности в развитии духовного, нравственного и физического начал. Комплексный характер экспедиции позволяет каждому участнику освоить и усвоить ряд навыков, овладеть познаниями из различных областей: географии, истории, биологии, психологии, физиологии и пр.

В условиях образовательного учреждения не связанного с туризмом профиля экспедиция не носит узконаправленный характер, так как является самостоятельной и любительской, что в свою очередь позволяет каждой личности осуществить поиск информации и сведений из тех областей знания, которые отвечают интересам и потребностям самой личности. Педагогическое руководство экспедиции не ставит целью похода достижение спортивных побед и результатов. Приоритет педагогически организованной экспедиции принадлежит возникновению взаимодействия, диалога, общения.

Специфику спортивного туризма *А.В. Квартальнов* видит в проявлении «высочайшей мотивации, направленности на достижение цели, благодаря чему спортивный туризм можно рассматривать как естественную лабораторию человеческих возможностей и способностей людей, не являющихся профессионалами спорта» [5].

Привлекательность туризма связана с возможностью открытия новых объектов. Исследовательский

характер экспедиций предполагает получение результатов. Результативность поиска определяется в конкретных выводах, полученных личностью с приобретением собственного опыта как на внутриличностном, так и на внешнем уровне. С приобретением опыта публичных выступлений, создания фото- и видеопродукта, оформления выставочных экспозиций, пополнения музея образовательного учреждения новыми экспонатами, размещения продуктов своего творчества в интернете, осуществления проектной деятельности, участия в различных видах социальной практики и деятельности институтов гражданского общества происходит трансформация ценностей: от общественно значимых к личностно детерминированным, идет процесс интериоризации ценностей патриотизма. Патриотизм, основанный на внутренней убежденности каждого гражданина в уникальности и неповторимости своей Родины, мы рассматриваем как необходимое условие развития российского общества.

Литература

1. Большая советская энциклопедия / под. ред. А.М. Прохорова. М.: Сов. энцикл., 1977.
2. Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне СССР». М.: ФиС, 1978.
3. *Дрогов И.А., Фадеев Б.Г.* Подготовка и повышение квалификации кадров самостоятельного туризма. М.: Турист, 1987.
4. *Ефремова Т.Ф.* Новый толковый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус. яз., 2000.
5. *Квартальнов А.В.* Социально-педагогические основы развития спортивно-оздоровительного туризма: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01. М., 2006.
6. *Константинов Ю.С.* Детско-юношеский туризм: учеб.-метод. пособие. М.: ФЦДЮТиК, 2008.
7. *Куликов В.М.* Школьный туризм. Концепция с критическими оценками современного состояния (28 тезисов) // Вестник детско-юношеского туризма в России. 1997. № 3. С. 16–24.
8. *Лихачев Д.С.* Письма о добром и прекрасном. М.: Дет. лит., 1988.
9. Проект рекомендаций круглого стола на тему «Молодежный туризм как одна из важнейших составляющих патриотического воспитания молодого поколения. Нормативно-правовой аспект», Москва, 16 нояб. 2009 г. / Гос. Дума Федерального Собрания РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.komitet10.km.duma.gov.ru/site.xp/052051124051050057.html>
10. Пути развития и совершенствования детско-юношеского, молодежного и спортивно-оздоровительного туризма: резолюции Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 4–5 дек. 2010 г. URL: mkf.sportedu.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О.А. Подрезан

*(Дальневосточная государственная
социально-гуманитарная академия, г. Биробиджан)*

Проблема развития творческой активности личности является одной из центральных в современной педагогической науке. Идеи побуждения воспитуемых к желаемым ими самоизменениям в своем поведении, отношениях с действительностью, самоотношениях рассматриваются в работах *О.С. Газмана, Н.В. Крыловой, С.Д. Полякова, Л.Н. Куликовой* и др. [3]. Однако осмысление современной педагогической реальности дает основание судить не только о неразрешенности этого вопроса, но и особой, «обостренной» необходимости более внимательного его рассмотрения в контексте имеющегося знания. Успешность адаптации личности к современным условиям определяется главным образом тем, в какой мере она способна к самоизменению в соответствии с изменяющимися обстоятельствами: постоянному обновлению знаний, совершенствованию навыков, ориентаций и установок. Вот почему развитие у студентов способности к проявлению творческой активности, к саморазвитию становится в современных условиях важной задачей.

Юношеский возраст рассматривается в педагогике как период осознанного саморазвития, накопления духовно-физических предпосылок, вызревания способности к последующему целеустремленному саморазвитию (*С.Г. Вершиловский, Л.Н. Куликова, А.М. Печенюк, О.Л. Подлиняев, К.Д. Радина, Н.Е. Седова, А.И. Синицина, Е.Л. Федотова, О.Е. Шафранова, Е.В. Шишмакова* и др.) [5]. Развитие личности представляется в работах этих авторов как постепенное освоение деятельности по собственному совершенствованию и развитию. Поэтому главная задача педагога – стремление помочь молодому человеку обнаружить то, что в нем заложено, другими словами, учение, направляемое «извне», должно уступить место учению, направляемому «изнутри» (*П.Ф. Кантрев*), благодаря чему открывается путь для развития креативности и самосовершенствования. «Не совершенство человека, а усовершенствование личности в мере ее сил – вот в чем состоит характерная черта педагогического процесса» [4]. Развитие творческой активности личности становится более интенсивным, прирастает большим потенциалом, если педагогическое влияние направляется на внутренние источники самоактивизации этой личности.

В условиях среднего и высшего профессионального образования можно создать уникальную нишу для востребования и развертывания личностных потенциалов молодежи. Этот процесс обусловлен и актуализирован уникальностью «ситуации развития» (*Л.С. Выготский*), когда человек попадает в «поле притяжения» учебного процесса с его человекосозидающей функцией [2]. Саморазвитие человека происходит в контексте востребуемых им культурных ценностей, идеалов, приоритетов.

Иначе говоря, образовательная деятельность является той питательной почвой, на которой взращиваются собственно человеческие качества.

Иностранный язык как неотъемлемый компонент культуры, с одной стороны, является своеобразным проводником в мир будущего, с другой – той матрицей мировосприятия, через которую индивид не только воспринимает, но и познает себя как человека взаимосвязанного мира. Следовательно, чем богаче и многограннее эта матрица-призма, тем активнее развитие внутренней культуры личности, выражающейся в отношении к себе, к другим, к миру.

Практика среднего и высшего профессионального образования – это сфера, в которой предусмотрены возможности для спонтанности и творческой открытости молодых людей, заложены потенциалы развития их творческой активности. Профессиональное образование способно предстать как целеустремленная система педагогического обеспечения личностного саморазвития участников педагогического процесса, как общественно заданный способ становления индивида культурно-историческим субъектом через со-бытие – уникальную, внутренне противоречивую живую общность людей (*О.С. Газман*) [3].

Соответственно, сам ход развития личности студента в таком случае представляется как опосредованный возникновением, преобразованием и сменой одних форм совместности (единство, со-бытие) другими формами, более сложными и более высокого уровня развития. К таким формам совместности, активизирующим развитие творческой активности студента, педагогическая наука относит учебную деятельность. Активно принимая участие в ней, молодой человек включается в значимую для него сферу, обладающую потенциально высокими возможностями влияния на его личность в силу внутренне мотивированного характера этой деятельности.

Ключ к воспитанию личности, как утверждали *А.С. Макаренко* и *В.А. Сухомлинский*, лежит в организации и изменении таких видов деятельности, в которых осуществляется саморазвитие личности, питание ее «духовной оси» (*Ш.А. Амонашвили*), требующей своих питательных ферментов. Естественно, для «питания духовной оси» нужны не обычные, а духовные ферменты. Таковыми являются образцы устремленности, доброты, мастерства, сопереживания, нравственности, содержащиеся в виде потенциальных воспитательных возможностей в творческой учебной деятельности, в частности на занятиях по иностранному языку. При этом чрезвычайно важно помнить о разнообразных подходах в раскрытии данной проблемы: культурологическом, личностно ориентированном, системном, проектном, антропологическом, развивающем, гуманистическом и др.

Культурологический подход, к примеру, находится в основе проектирования личностно ориентированного образования и нацеливает его систему на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному саморазвитию, на что обращено внимание *Л.Н. Куликовой* в ее книге «Проблемы саморазвития личности» [5]. Культурологический подход, изложенный *Е.В. Бондаревской* в ее концепции личностно ориентированного образования, расставляет ценностные акценты гуманистического содержания учебно-воспитательного процесса. Она утверждает: «Человек культуры — гуманная (гуманизирующая) личность. Гуманность — вершина нравственности, так как в ней любовь к людям, ко всему живому сочетается с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, готовностью оказывать помощь, пониманием ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни, стремлением к миру, согласию, добрососедству, умением проявлять терпимость коллектива ко всем людям независимо от расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личных свойств» [1].

Все это и позволяет создать в ходе работы такие условия, при которых студент будет соотносить себя не только со своей этнической общностью, но и с другими культурными группами, испытывать соучастие, симпатию, стремление найти способы взаимодействия, желание сотрудничать с людьми, несмотря на имеющиеся различия.

Развитие творческой языковой активности в межкультурном общении сопряжено с развитием у студента компетенции, позволяющей ему соотносить свою

культуру с культурой страны изучаемого языка. Последнее требует умения видеть различия и общность в культурах обеих стран, в мировосприятии их носителей, в системах норм, обязанностей, прав, принятых в этих странах. Важная задача межкультурного общения — развитие личностных качеств, необходимых для успешного осуществления общения в интеркультурных коммуникативных ситуациях.

Осуществляемые сегодня реформы в структуре и содержании образования, его новые государственные стандарты, проект нового закона «Об образовании», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» предполагают развитие новых методов, средств и форм реализации международных проектов и программ, а также необходимость решения проблемы готовности обучаемых к межкультурному общению благодаря изучению иностранного языка и развитию у студентов языковой творческой активности.

Литература

1. *Бондаревская Е.В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1997. № 4.
2. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. М., 1997.
3. *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. М., 1995. Ч. 2.
4. *Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс // Избр. пед. произведения. М.: Педагогика, 1982.
5. *Куликова Л.Н.* Проблемы саморазвития личности. Хабаровск, 1998.

ВЫБОР УПРАЖНЕНИЙ И ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ХОДЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Деркачева
(Московский гуманитарный
педагогический институт)

Монологическая речь — это длительное, последовательное, связное изложение системы мыслей, знаний одним лицом.

Несмотря на то что монологическая речь менее сложна, чем диалогическая и по напряженности внимания, и по разнообразию, и по качеству используемых речевых образцов, и по ряду других причин, тем не менее со смысловой точки зрения устной речи монологическая речь играет главенствующую роль [1, с. 334].

Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог. Обучение монологической речи представляет большие трудности для студентов по сравнению с диалогической речью, так как ее развернутые формы в онтогенезе

развиваются позднее, а ее формирование у студентов на занятиях по английскому языку представляет специальную задачу, которую преподавателям приходится решать на протяжении всех лет обучения. Не случайно студенты, умеющие достаточно свободно беседовать, затрудняются выступать с устным сообщением (докладом, публичным выступлением и т.п.), имеющим монологический характер, если они не прибегнут к заранее написанному тексту.

Дадим лингвopsихологическую характеристику устной монологической речи.

Такая речь, как и диалог, развивается в процессе общения, но имеет иной характер: монолог непрерывен, поэтому выступающий оказывает активное и жесткое экспрессивно-мимическое воздействие. Монологическая речь — связная, контекстная, строится без учета ситуаций экстралингвистического характера, которые

предъявляют ряд требований к темпу и звучанию речи. Содержание монолога должно, прежде всего, удовлетворять требованиям последовательности и доказательности в изложении. Другое условие, неразрывно связанное с первым, – грамматически правильное построение фраз и предложений [3, с. 248].

Обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений современного образования.

В соответствии с проектом федерального государственного образовательного стандарта высшего образования второго поколения предметные результаты изучения предметной области «Иностранный язык» должны отвечать следующим требованиям:

• Иностранный язык (второй иностранный язык) (базовый уровень):

- 1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации;
- 2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;
- 3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство межличностного и межкультурного общения;
- 4) сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.

• Иностранный язык (профильный уровень) – требования к результатам освоения курса иностранного языка на профильном уровне должны включать требования к результатам освоения курса на базовом уровне и дополнительно отражать:

- 1) достижение уровня владения иностранным языком, превышающего пороговый, достаточно для делового общения в рамках выбранного профиля и для построения индивидуальной траектории развития студента;
- 2) сформированность умений перевода с иностранного языка на русский при работе с несложными текстами по тематике выбранного профиля;
- 3) средства формирования учебно-исследовательских умений, расширения своих знаний в других предметных областях.

Основной целью в преподавании иностранных языков является коммуникативная, которая определяет весь учебный процесс. Одной из основных форм речевого общения является монологическая речь.

Содержательная сторона монологической речи должна сочетаться с ее выразительной стороной, ко-

торая создается как с помощью языковых средств (например, употребление слова, словосочетания, синтаксической конструкции, которые позволяли бы наиболее точно передавать замысел говорящего), так и с помощью неязыковых коммуникативных средств (например, интонации, системы пауз, а также расчленения произношения какого-либо слова или нескольких слов, выполняющих в устной речи функцию своеобразного подчеркивания, сопровождающегося мимикой и жестикуляцией) [4, с. 86–87].

При определении видов монологических упражнений необходимо учитывать следующие критерии:

- 1) вид монолога (сообщение, повествование, описание, рассуждение);
- 2) связность и логичность изложения мысли и структурно-композиционная завершенность высказывания;
- 3) объем (полнота) высказывания – степень раскрытия темы и количество предложений;
- 4) степень комбинирования языковых (лексических и грамматических) средств;
- 5) лексико-грамматическая (в том числе и синтаксическая) правильность.

Методически важными являются, во-первых, характер опор, с помощью которых выполняются упражнения при обучении монологической речи, и, во-вторых, цель высказывания.

Таковыми опорами на старшем этапе обучения могут быть:

- 1) текст;
- 2) речевые ситуации;
- 3) наглядность (картины, кинофильмы);
- 4) тема, проблема.

При формировании контекстной речи главной опорой является письменный или устный текст. Для развития композиционно-структурных компонентов монологических умений может быть использован образцовый, «эталонный» текст с ясной структурой, состоящий из трех частей: вступление (зачин), основная часть и заключение. При этом возможно использование специальной схемы – образца построения монолога.

К особым трудностям овладения связной монологической речью относятся выбор порядка слов в предложении в связном монологическом высказывании, постановка правильного логического ударения во фразах. Как установлено в лингвистической литературе, в монологическом тексте первый член нового предложения часто играет роль связующего звена с предыдущим контекстом. Функцию связующего элемента в предложении могут выполнять фактически все члены предложения, но чаще всего эту функцию выполняют второстепенные члены предложения – обстоятельство времени, причины и т.д. [2, с. 224–225].

В методике обучения монологической речи приняты два пути: «путь сверху» и «путь снизу».

«Путь сверху»:

- 1) исходной единицей обучения является законченный текст;

- 2) максимальное «присвоение» содержательного плана текста, его языкового материала и композиции:
- ознакомление обучающихся с текстом (упражнения: прочитать текст, ответить на вопросы; план, порядок предложений; краткий пересказ);
 - передача содержания текста (от лица одного из персонажей);
 - изменение ситуации.

«Путь снизу»:

- 1) в основе обучения лежит предложение, отражающее элементарное высказывание;
- 2) предполагает развертывание высказывания от элементарной единицы – предложения к законченному монологу:
 - высказывания студентов на определенную тему (высказывания выстраиваются в логическом порядке, и студенты при помощи учителя разворачивают свои высказывания);
 - этап установления текстовых и логических связей между высказываниями;
 - студенты продуцируют свой монолог по заданной теме, включая в него свое мнение и оценку.

Контроль:

- соответствие видам монолога, конкретной ситуации;

- логичность, связанность высказываний;
- объем высказываний, лингвистическая правильность [5, с. 49–50].

На основании сказанного можно сделать вывод, что для систематизации работы по формированию монологического высказывания необходимо методически правильно подобрать комплекс упражнений и опор.

Использование и сочетание нетрадиционных и традиционных форм организации учебной деятельности, непрерывность и последовательность в изложении материала позволяющая студентам осознать реальную возможность пользоваться иностранным языком как средством общения.

Литература

1. *Алхазивили А.А.* Основы овладения устной иностранной речью. М.: Просвещение, 2000. С. 334.
2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2004. С. 224–225.
3. *Зимняя И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности. М.: РАО/МПЦИ, 2001. С. 248.
4. *Остроушко Н.А.* Речевое воздействие как лингвистическая проблема // Мир русского слова. 2002. № 5. С. 86.
5. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 2000. С. 49–50.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПРИ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

*Н.Ю. Шматко, ст. преподаватель
Московского гуманитарного
педагогического института*

Образовательная политика России не может не учитывать общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования.

Анализируя процессы, происходящие в системе профессиональной школы Российской Федерации, а также принимая во внимание национальные и мировые направления развития, можно выделить следующие тенденции:

- а) современные социокультурные условия диктуют современность идеи непрерывного образования, когда от студентов (и не только) требуется постоянное совершенствование собственных знаний;
- б) в условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса: сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания

лекций возрастающим объемом самостоятельной работы студентов;

- в) центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность обучающихся.

Важно подчеркнуть, что учение студента – это не самообразование индивида по собственному желанию, а систематическая, управляемая преподавателем самостоятельная деятельность, которая в новых условиях становится доминантной [7].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту по направлению подготовки 035700 «Лингвистика (бакалавр)», будущий бакалавр должен уметь применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональных компетенций, сохранения своего

здоровья, нравственного и физического самоконтроля; должен стремиться к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, уметь критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития. Достичь этого можно только при правильно организованной самостоятельной работе, осознавая ее важное место в системе обучения.

Мы исходим из положения, что обучение на основе кредитно-модульной системы на языковом факультете будет наиболее эффективным при соблюдении следующих условий:

- преподаватели знакомы со структурой и принципами организации самостоятельной работы студентов;
- студенты осведомлены о том, что часть аудиторных часов по предметам сокращена, как следствие, возникает необходимость самостоятельной работы;
- самостоятельная работа осуществляется регулярно, систематично, под руководством со стороны преподавателя.

По мнению *А.Н. Леонтьева*, самостоятельная работа является средством организации учебного и научного познания, средством организации и управления познавательной деятельностью обучаемых [3]. *П.И. Пидкасистый* отмечает, что самостоятельная работа является средством вовлечения обучаемых в самостоятельную познавательную деятельность [5].

Самостоятельная работа студентов – это различные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях или в домашних условиях по выполнению различных заданий под методическим руководством преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа рассматривается как специфическая форма учебной деятельности студента и характеризуется рядом психолого-педагогических особенностей:

1. Является следствием и продолжением целесообразно организованной преподавателем познавательной и учебно-исследовательской деятельности в учебное время, что стимулирует студентов к дальнейшей самостоятельной поисковой и исследовательской работе в свободное от учебных занятий время.
2. Должна быть осознана студентом как выбираемая и внутренне мотивированная деятельность по усвоению учебного материала. При этом предполагается выполнение обучающимися следующих действий: осознание целей своей деятельности, принятие или постановка учебной задачи, самоорганизация в распределении учебных действий во времени, корректирование собственной работы на основе самоконтроля и самооценки.
3. Является высоко организованной формой учебной деятельности, а характер ее выполнения и результаты обуславливаются личностными особенностями студента: саморегуляцией, пред-

полагающей высокий уровень самосознания студента; адекватной самооценкой; рефлексивным мышлением; самостоятельностью; организованностью; целенаправленностью личности; сформированностью волевых качеств, а также предметной саморегуляцией.

О.Л. Жук определяет предметную саморегуляцию как наличие проектировочных умений, связанных с определением цели и конечных результатов деятельности, отбором содержания, способов, средств деятельности, рефлексией и корректировкой как результатов, так и самого процесса деятельности [4, с. 11].

Самостоятельная работа способствует развитию у студентов познавательных интересов и потребностей, умственной активности и самостоятельности, формированию навыков самостоятельной работы в учебной, научно-исследовательской, профессиональной, инновационной, социальной сферах, а также опыта принятия решений в различных ситуациях. Основными целями самостоятельной работы студентов выступают содействие освоению учебных планов и программ в полном объеме, последовательная выработка навыков самостоятельной работы в различных сферах деятельности, развитие у обучающихся познавательных мотивов, готовности к самообразованию, рефлексивных умений и критического мышления [4].

Как отмечает *Н.Ф. Коряковцева*, важной особенностью характера самостоятельной работы при изучении иностранного языка является регулярная индивидуальная самостоятельная работа изучающих язык в целях самоподготовки и непрерывного языкового образования. Анализ наблюдений показывает, что подобная самостоятельная работа соответствует и отражает содержание востребованного использования изучаемого языка, носит преимущественно индивидуальный характер, определяется личностными предпочтениями и потребностями в поддержании и совершенствовании практического уровня владения иностранным языком [2, с. 23].

Таким образом, приоритетные направления самостоятельной работы определяются необходимостью и потребностью компенсации разрыва между учебным и реальным использованием изучаемого языка [2, с. 24].

Актуальность и новизна нашего исследования заключается в том, что на сегодняшний день в методической и учебной литературе количество разработанных материалов по самостоятельной работе для студентов языковых факультетов крайне мало. Необходимо также создание методически обоснованной системы заданий по самостоятельной работе и самоконтролю усвоенных студентами знаний, навыков и умений в учебно-профессиональной сфере.

Цель данной статьи – методически обосновать организацию и условия проведения самостоятельной работы студентов языковых факультетов. Эффективность самостоятельной работы в целом зависит от следующих условий:

- последовательное осуществление педагогического руководства (управления) самостоятельной деятельностью студентов;

- наличие специальных учебных материалов для самостоятельной работы;
- организация целенаправленного контроля со стороны преподавателя.

На продвинутом этапе обучения переход от управления к самоуправлению, который осуществляется при дозированной дифференцированной помощи со стороны преподавателя, практически завершен. Для организации и управления этой работой необходимо хорошо знать теорию и структурные элементы самостоятельной работы, закономерности их функционирования в процессе обучения и иметь соответствующую четкую систему специальных заданий [6].

Основные формы организации самостоятельной работы студентов в отечественных и зарубежных учебных заведениях по существу не имеют отличий и определяются следующими параметрами:

- содержание учебной дисциплины;
- уровень образования и степень подготовленности студентов;
- необходимость упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе.

В России в связи с появлением ФГОС нового поколения количество учебных часов по ведущим дисциплинам сократилось. Сокращенные часы по этим предметам перешли в часы самостоятельной работы студентов. Как следствие, особое внимание уделяется формам организации самостоятельной работы.

При этом выделяют следующие виды самостоятельной работы:

1. *Самостоятельная работа над языковыми средствами в целях накопления языковых средств.* Самостоятельное накопление языковых средств связано с самостоятельным ознакомлением и определенной организацией языкового материала для последующего усвоения и использования. Этап самостоятельного изучения языковых средств обеспечивает основу для их усвоения и формирования соответствующих умений и навыков практического пользования ими. В этом случае изучение языкового материала можно рассматривать как специфический этап накопления, подготовки языковых средств и сохранения их в качестве собственной базы данных для потребностей иноязычного речевого общения. В данном случае можно выделить следующие виды самостоятельной работы: подбор языковых средств, анализ/интерпретация текста, составление собственных справочных записей или комментариев по значению и использованию языковых средств (лингвокультурного и социокультурного значения).

2. *Работа над иноязычным текстом как продуктом лингвокультуры.* В данном случае следует рассматривать два вида чтения. Филологическое чтение – специальный вид чтения, характерный для учебной деятельности по освоению языка культуры, направленный на переработку филологической информации текста. Понятие «филологическое чтение» объединяет различные аспекты изучения культуры народа и его национального языка посредством изучения письменных текстов.

В данном случае основными видами самостоятельной работы будут выступать:

- использование различных словарей для анализа лингвострановедческой и лингвокультуроведческой семантики лексических единиц;
- составление собственных словников-справочников;
- составление справочных комментариев к прочитанному тексту.

Лингвистическое чтение является средством расширения языковой базы читающего. Этот вид самостоятельной работы направлен на подбор языковых средств и включает такие виды работы, как выделение их в тексте, отбор и фиксация первичной информации о языковой единице, обработка извлеченной из текста информации с использованием словарей, составление собственных рабочих записей.

Филологическое и лингвистическое чтение можно рассматривать как цель самостоятельной работы и одновременно средство формирования ответственного отношения к обучению и стиля работы над изучаемым языком.

3. *Самостоятельная тренировочная работа над языковыми средствами.* К наиболее часто используемым видам такой самостоятельной работы можно отнести:

- различные виды группировки языковых средств (по различным признакам);
- различные виды схематической систематизации языковых средств (например, опорные схемы);
- составление банка языковых средств (списки, словники, карточки);
- выполнение традиционных видов тренировочной работы (перифраз, трансформация, подбор эквивалентов, подстановка и т.д.);
- трансформирование текста;
- изложение текста или составление собственных текстов с опорой на тренируемый языковой материал;
- корректирование и редактирование;
- составление языковых упражнений;
- перевод или передача содержания текста с использованием собственных языковых средств.

4. *Самостоятельная речевая практика.* Осуществляется в таких видах деятельности, как самостоятельное чтение, самостоятельное аудирование, письменное общение. Если говорить об устном речевом общении, то в российской образовательной ситуации оно достаточно ограничено, несмотря на использование современных информационных технологий. Поэтому самостоятельная практика может реализовываться за счет подготовки к устному общению в учебной аудитории [2, с. 25–39].

Литература

1. *Коньшева А.В.* Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. СПб.: КАРО; Минск: Четыре четверти, 2005.
2. *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих

- иностранный язык: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2002.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 94–232.
 4. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов / О.Л. Жук [и др.]; под общ. ред. О.Л. Жука. Минск: РИВШ, 2005.
 5. *Лидкасистый П.И.* Процесс и структура самостоятельной деятельности учащихся в обучении: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1973.
 6. *Савкина Н.С.* Теоретическое и методическое обоснование системы самостоятельной работы студентов I–II курсов ХГФ по живописи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
 7. Управление самостоятельной работой студентов [Электронный ресурс]. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/an4/3.html>

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФИЛЬНО-СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*С.А. Башкова, ст. преподаватель,
О.В. Тарасюк, профессор, канд. пед. наук
(Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
г. Екатеринбург)*

Для модернизации профессионального образования необходимо создать устойчивый механизм повышения качества подготовки специалистов, в том числе и для системы начального профессионального образования (НПО). Один из важнейших факторов этого процесса – обеспеченность образовательных учреждений системы НПО квалифицированными профессионально-педагогическими кадрами.

В условиях новой образовательной парадигмы, переориентированной с содержания предметных дисциплин на возможности и потребности человека, подготовка профессионально-педагогических кадров нового типа становится важнейшим условием возрождения не только образовательного пространства, но и отечественной профессиональной культуры, ее интеграции в общечеловеческую и европейскую культуру [12; 14]. Именно профессионально-педагогическая компетентность педагогов профессионального обучения обеспечивает расширенное воспроизводство главного общественного богатства – профессионалов, способных к творческому самоопределению и самореализации в своей профессиональной деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность педагога профессионального обучения формируется прежде всего в системе профессионально-педагогического образования. Успешность профессионально-педагогической деятельности выпускников вузов зависит от содержания процесса обучения, проектирование которого предусматривает готовность будущих педагогов профессионального обучения к непрерывному профессионально-педагогическому образованию, способность к научному познанию, необходимость в котором обусловлена возрастающими темпами развития науки, перестройкой общественно-

го сознания и отношений, изменением содержания и методов профессионального обучения.

Значимость подготовки педагогов профессионального обучения нового типа для современной системы НПО подчеркивается и новой стратегией их образования. Современное профессионально-педагогическое образование рассматривается как один из видов профессионального образования и призвано обеспечить готовность выпускников высших профессионально-педагогических учебных заведений к трансляции как общечеловеческих, так и профессиональных культурных ценностей. Эта трансляция основывается на воспитании гуманистически ориентированной профессиональной позиции будущего педагога профессионального обучения, способности его к решению задач, возникающих в профессионально-педагогической деятельности при подготовке рабочих в системе НПО [11].

Исследованиям в области развития профессионально-педагогического образования посвящены работы многих ученых. Концептуальные направления и положения развития профессионально-педагогического образования, проектирование его содержания, форм, методов, средств рассматривались *С.Я. Батышевым, А.П. Беляевой, Э.Ф. Зеером, П.Ф. Кубрушко, Г.М. Романцевым, Б.А. Соколовым, В.А. Федоровым, В.В. Шапкиным* и др.

Отдельные аспекты профессионально-педагогического (инженерно-педагогического) образования, связанные с проектированием содержания, направленного на формирование определенных умений, выполнение той или иной профессионально-педагогической функции; исследованием психологии и функциональной структуры деятельности педагога профессио-

нальной школы, представлены в работах *А.А. Бытева, В.П. Косырева, А.Т. Маленко, В.И. Никифорова, З.З. Кириковой, В.М. Ложкина, О.А. Орчакова, И.В. Осиповой, О.В. Тарасюк* и др.

Однако, несмотря на то что проблеме проектирования содержания профессионально-педагогического образования уделяется достаточно большое внимание, задача поиска новых научно-педагогических подходов к проектированию содержания и технологии формирования профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения и соответствующих профессиональных компетенций остается злободневной. Во многом это обусловлено особенностями как образовательного процесса будущих педагогов профессионального обучения, так и подготовки рабочих в профессиональных лицеях, училищах. Поэтому от качества проектирования содержания и уровня формирования профильно-специализированных компетенций педагога профессионального обучения во многом зависят качество производственного (практического) обучения и уровень профессионального развития молодых рабочих.

Анализ сегодняшнего состояния профессиональной подготовки будущего педагога при обучении в вузе и готовность его к профессиональной деятельности показывает, что качество подготовки выпускников связано с уровнем развития профессиональных компетенций или, точнее, с уровнем развития профильно-специализированных компетенций будущего педагога профессионального обучения.

Проблема проектирования содержания профессионально-педагогической компетентности и профильно-специализированных компетенций будущего педагога профессионального обучения становится особо важной в условиях реализации в профессиональном образовании компетентного подхода. По существу профессионально-педагогическая компетентность педагога профессионального обучения – это основная цель и объект профессионально-педагогического образования. Для решения этой проблемы необходимо новое содержание профессионально-педагогического образования, всех его элементов, которое начинается с пересмотра целей и принципов его функционирования.

На основании существующих подходов к проектированию содержания процесса обучения в высшей школе можно утверждать, что, во-первых, основными детерминирующими факторами, влияющими на содержание высшего профессионального образования, являются структура объекта, подлежащего изучению, и структура профессиональной деятельности. Во-вторых, содержание обучения должно обеспечивать формирование профессионально значимых личностных качеств специалиста с высшим образованием. Вместе с тем, как отмечают многие авторы, это может быть осуществлено только в процессе активной деятельности обучаемого, которая проектируется и определяется совокупностью методов и средств как содержание обучения. Содержание обучения должно быть построено как система, и только такое построение может дать студенту ориентировку в учебной дисциплине.

Проектирование содержания подготовки будущего педагога профессионального обучения на основе компетентного подхода позволит спроектировать его как компетентно-ориентированное, позволяющее формировать одновременно и профильно-специализированные компетенции, и профессионально-педагогическую компетентность педагога.

Компетентный подход, довольно подробно представленный в работах *В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского*, является обязательным, усиливает практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект. В этом прагматическом смысле он не может быть противопоставлен знаниям, умениям и навыкам. Описание результатов обучения производится на языке компетенций – той динамичной совокупности знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимых для будущей эффективной профессиональной деятельности и личностного развития педагогов профессионального обучения, которые они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения всей образовательной программы или ее части.

Для проектирования содержания профессионально-педагогической компетентности и профильно-специализированных компетенций педагогов профессионального обучения необходимо рассмотреть сами понятия «компетентность» и «компетенция», особенности и структуру профессионально-педагогической деятельности, сущность и структуру профессионально-педагогической компетентности и профильно-специализированных компетенций педагога профессионального обучения.

В научной литературе понятие «компетентность» имеет богатый спектр определений и чаще всего трактуется как сочетание психических качеств; психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно; обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [9] или доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей [10].

Сущность и содержание компетентности рассматриваются акмеологией (*А.А. Деркач, В.И. Долгова, Л.Г. Лантев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, А.К. Маркова* и др.), системной методологией (*О.С. Анисимов, В.С. Дудченко, Г.П. Щедровицкий* и др.), социологией (*А.Н. Пригожий, Н.И. Лапин* и др.), педагогической психологией (*С.В. Дмитриев, Ю.Н. Кулюткин, С.Д. Поляков, Е.А. Яблокова* и др.) и психологией управления (*В.Г. Зазыкин, И.С. Ладенко, В.М. Шепель* и др.).

Для конкретных типов профессий авторы, занимающиеся проблемой компетентности, включают в содержание этого понятия культурологические, социальные, автобиографические и другие характеристики (*В.А. Байметов, Е.М. Иванова, Е.А. Климов, И.В. Михайлов, Л.А. Петровская, И.П. Раченко* и др.). В работах *А.К. Марковой* компетентность рассматривается как проявление профессионализма, связанное с после-

дующей оценкой или измерением конечного результата деятельности.

Зарубежные специалисты (*М.Х. Меском, Ф. Хедоури, П. Вейлл*) в своих исследованиях компетентности особое место отводят специфическим способностям субъекта и подразделяют их на уровни: способность к интеграции знаний и навыков и их адаптированность к условиям деятельности; способность к предвидению (концептуальная компетентность); способность перцептивная и эмотивная; способность к конкретному виду деятельности.

Всего в литературе представлено более 30 видов компетентностей, каждый из которых имеет свое название и разноприродное основание.

По мнению *Э.Ф. Зеера*, основными компонентами профессиональной компетентности специалиста являются:

- 1) специальная компетентность, т.е. подготовленность к самостоятельному выполнению конкретно установленных видов деятельности, умение решать типовые узкопрофессиональные задачи, оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, в том числе и по специальности;
- 2) социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;
- 3) персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;
- 4) аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций [5].

Как можно заметить, в основном понятие «компетентность» трактуется в зависимости от профессии или вида деятельности субъекта.

Таким образом, под *компетентностью* традиционно понимается комплекс знаний, умений, навыков, профессиональных стереотипов деятельности, которыми обладают работники, с учетом субъективного опыта работы в определенной сфере общественной деятельности. Компетентность – это своего рода характеристика профессиональной, общественно значимой деятельности субъекта, которая объединяет доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей.

При этом в качестве показателей профессиональной компетентности авторы выделяют:

- способность к прогнозированию (умение планировать работу, предвидеть затруднения, предсказывать ход событий и др.);
- успешность деятельности (частота успеха, уровень достижений); степень осознанности дея-

тельности (работа с опорой на научные знания, понимание смысла деятельности);

- понимание мотивов деятельности людей; опора в деятельности на знание возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- умение правильно ставить стратегические, тактические и оперативные задачи, принимать оптимальные решения [13].

Под *профессионально-педагогической компетентностью педагога профессионального обучения* мы понимаем результат профессионально-педагогического образования, который предусматривает достижение высокого уровня профессионального самосознания, целостное видение профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения, наличие системы потребностей – способностей к самоопределению и творческой самореализации в жизненных и профессионально-педагогических ситуациях. В результате профессиональной деятельности профессионально-педагогическая компетентность постепенно трансформируется в профессионализм, который характеризуется высоким уровнем мастерства, творчества, глубоким овладением профессией; выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией [11].

Долгое время в литературе существовало отождествление понятий «компетентность» и «компетенция». В словаре иностранных слов «компетенция» трактуется как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает знаниями и опытом.

А.С. Белкин обозначает «компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а *компетентность* – как совокупность того, чем он владеет» [3]. Компетенции человек получает в процессе образования, жизненного и профессионального опыта, а компетентность достигается самим человеком в результате профессионального и личного самосовершенствования.

Рассматривая *профессиональные компетенции*, большинство исследователей [2; 3; 7; 8] выделяют:

- 1) простые (базовые) компетенции – формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности;
- 2) ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности.

В некоторых исследованиях выделены другие компетенции:

- 1) стандартные – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации;
- 2) ключевые – обеспечивают конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая носителей данных компетенций от других представителей профессии;

- 3) ведущие – это «сотворение» будущего, проявляющееся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации, поликультурности) [3].

В соответствии с определением структура профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения в нашем исследовании представлена через совокупность определенных компетенций, позволяющих выполнять различные виды профессионально-педагогической деятельности в соответствии с должностью в учреждении системы НПО, которую может занимать выпускник профессионально-педагогического вуза. При этом под компетенцией, согласно теории компетентного подхода, мы понимаем способность применять знания, умения и личностные качества для успешной реализации в определенной деятельности [4; 6; 7].

Исследование структуры профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения в учреждениях системы НПО позволило выявить следующие основные виды профессионально-педагогической деятельности: учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную, организационно-технологическую; обучение по рабочей профессии. Определение компетенций, наличие которых необходимо для выполнения данных видов профессионально-педагогической деятельности, осуществлялось с учетом требований работодателей – представителей образовательных учреждений системы НПО.

Исходя из особенностей профессионально-педагогической деятельности и специфики подготовки педагогов профессионального обучения, определенных в федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», выделены и зафиксированы общекультурные и профессиональные компетенции, сформулированные для всех видов профессионально-педагогической деятельности. Для проектирования содержания подготовки педагогов профессионального обучения определенного профиля, соответствующего одному из видов экономической деятельности, необходимо выделить *профильно-специализированные компетенции педагога профессионального обучения*.

В соответствии с изложенными подходами под *профильно-специализированными компетенциями педагога профессионального обучения* мы понимаем выполнение конкретно установленных видов профессионально-педагогической деятельности, умение решать типовые задачи в соответствии с профилем подготовки, оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения.

С учетом специфики особенностей направления подготовки «Профессиональное обучение» профиля «Машиностроение и металлообработка» профилизации «Сертификация, метрология и управление качеством в машиностроении» можно сформулировать следующие *профильно-специализированные компетенции будущего педагога профессионального обучения*: знания о механизации и автоматизации техни-

ческих измерений продукции машиностроительного производства; умения измерять геометрические величины (линейно-угловые измерения), шероховатость и волнистость (контроль качества обработанных поверхностей), форму и расположение поверхностей, параметры зубчатых колес и передач, параметры резьбы и т.д.; владеть рациональным выбором измерительных средств в зависимости от поставленных задач.

Профильно-специализированные компетенции педагога профессионального обучения формируются и развиваются в процессе изучения специальных отраслевых дисциплин. Спецификой содержания таких дисциплин является большая информативность, необходимость презентации сложной информации в научной, доступной и наглядной форме. Особенность технических знаний специальных отраслевых дисциплин заключается в том, что они по своему содержанию носят комплексный характер, т.е. ориентированы на практическое использование в области сертификации, метрологии и управления качеством в машиностроении.

Одной из специальных отраслевых дисциплин, в процессе изучения которых формируются профильно-специализированные компетенции, является дисциплина «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» (об устройстве измерительных приборов и автоматов, принципе их действия, рациональном выборе измерительных средств в зависимости от заданных условий).

При проектировании компетентно-ориентированного содержания дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества», направленного на формирование профильно-специализированных компетенций, наиболее целесообразно создание пакета технических задач по выбору средств измерений, при решении которых необходим анализ документации на средство измерения или прибор, методики выполнения измерений и наличие самого средства на конкретном производстве. Задачи такого типа не всегда имеют однозначное решение. Следовательно, при решении подобных задач формируются следующие профильно-специализированные компетенции: анализ различных вариантов решений, поиск оптимального варианта решения, аргументация выбора с учетом условий реального производства. Правильность решения задач такого типа зависит от уровня сформированности у будущих педагогов профессионального обучения этих компетенций.

Таким образом, проектирование компетентно-ориентированного содержания дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» позволит сформировать у будущих педагогов профессионального обучения определенный уровень профильно-специализированных компетенций. Уровни сформированности данных компетенций позволят обеспечить обретение относительной устойчивости, законченности, определенного целостного облика будущего педагога профессионального обучения как интегративной его характеристики, отражающей способность и готовность применять комплекс производственно-технологических знаний и умений в процессе профес-

сионального обучения будущих рабочих в учреждениях системы НПО, проявляя при этом необходимые профессионально важные качества.

Литература

1. *Базаров Т.Ю.* Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? URL: http://www.tltsu.ru/publectures/lecture_06.html
2. *Байденов В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). М.: ИЦПКПС, 2006.
3. *Белкин А.С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004.
4. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д, 1999.
5. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. Вып. 1 (37). С. 5, 46.
6. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании (авт. версия). М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
7. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
8. *Кантерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
9. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1997.
10. *Омаров А.М.* Руководитель. М., 1987. С. 97.
11. *Осипова И.В., Тарасюк О.В.* К вопросу о профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. Вып. 1 (44). С. 26–39.
12. *Романцев Г.М.* Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.
13. *Суркова А.В.* О формировании профессионально значимых качеств будущих специалистов. М.: Новый учебник, 2004. С. 139–144.
14. *Федоров В.А.* Профессионально-педагогическое образование в изменяющихся профессионально-педагогических условиях: научное обеспечение развития // Известия Уральского отделения Российской академии образования. Сер. Образование и наука. 2008. № 9. С. 127–135.
15. *Шапошников К.В.* Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ СПО

*Е.М. Никитина, зам. директора
Ненецкого аграрно-экономического техникума
(Архангельская обл.)*

Развитие международных отношений, в частности официальных контактов, а также экономических и культурных связей, требует умения неформального общения в различных сферах жизни. Огромную роль в этом играет фактор коммуникативного подхода, который содействует подготовке обучающихся к стихийно возникающему спонтанному общению. Не менее важен также социокультурный компонент содержания обучения, который обуславливает ситуативность использования языка, что в свою очередь непосредственно влияет на коммуникативную компетенцию обучающихся.

Учитывая социально-экономическую ситуацию, состояние дел в развитии содержания образования в современных условиях, Совет Европы выделил базовые компетенции, необходимые сегодня любым специалистам:

- политические и социальные компетенции;
- компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе;
- коммуникативные компетенции;
- владение новыми информационными технологиями (информативная компетенция).

Коммуникативная компетенция на сегодняшний день является одной из основных целей обучения английскому языку.

Целью обучения английскому языку в системе СПО, таким образом, является не система английского языка, а иноязычная речевая деятельность.

Английский язык как элемент культуры функционирует в рамках определенной культуры, следовательно, мы должны быть знакомы с особенностями этой культуры, с особенностями функционирования

английского языка в этой культуре, т.е. речь идет о необходимости формирования страноведческой компетенции.

Предметом речевой деятельности является мысль. Язык же — это средство формирования и формулирования мысли.

Чтобы сформировать у студентов коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок английского языка условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить обучающимся возможность решать какие-то проблемы, которые порождают мысли, рассуждать на английском языке над возможными путями решения этих проблем, с тем чтобы студенты акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а английский язык выступал в своей прямой функции — формирование и формулирование этих мыслей.

Таким образом, основная идея подобного подхода к обучению английскому языку заключается в том, чтобы перенести акцент со всякого рода упражнений на активную мыслительную деятельность, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами.

Те, кто занимаются изучением иностранного языка, должны обладать хорошими коммуникативными навыками. Для того чтобы стимулировать развитие этих навыков, нужно выбирать такие формы урока, которые будут наиболее способствовать этому.

Деятельностная сущность коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению. При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. В общем виде эти условия сводятся к следующему:

- студенты получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;
- каждый участник общения остается в фокусе внимания остальных;
- участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания.

Коммуникативное обучение включает формирование коммуникативной концепции, т.е. внутренней готовности и способности к речевому общению, ориентирующей студентов на вхождение в иное культурное пространство.

Один из самых эффективных способов при изучении иностранных языков — это игра. Человек запоминает 90% из того, что он сам делает, а в игре достигается наибольшая активность студента, следовательно, самый высокий результат. Именно поэтому при изучении иностранных языков использование игровых технологий необходимо на всех уровнях и во всех видах речевой деятельности. Фонетические, грамматические, лексические, деловые, ролевые и многие другие виды игр используются на занятиях по английскому языку.

Из них наибольший интерес представляют ролевые игры. Ролевые игры — это интерактивный метод, который позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого проигрывания жизненной или профессиональной ситуации. Сценарий ролевой игры сближает события, в реальности значительно отдаленные, позволяя участниками увидеть и понять, «как слово наше отзовется», и при желании апробировать иную стратегию поведения.

Проигрывание определенной сценарием роли отождествляет с ней, помогает студенту:

- обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в лично и профессионально значимых ситуациях;
- установить связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнеров по общению;
- пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных ситуациях.

Для эффективного изучения иностранного языка характерны прежде всего нетрадиционные формы проведения занятий: видеоурок, урок-экскурсия, урок — защита проектов, урок-конференция и урок-праздник.

Студент должен уметь провести экскурсию по городу, рассказать иностранным гостям о самобытности русской культуры и т.д.

Принцип диалога культур предполагает использование культуроведческого материала о родной стране, своем крае, который позволяет развивать культуру представления родной страны, а также формировать представления о культуре стран изучаемого языка. Для решения этой задачи студенты принимают участие в городских и региональных конкурсах и праздниках.

Проектная деятельность на уроках иностранного языка используется регулярно, потому что защита проектов требует мышления на английском языке, развивает умение общаться.

Использование художественных произведений зарубежной литературы на уроках иностранного языка совершенствует произносительные навыки обучающихся, обеспечивает создание коммуникативной, познавательной и эстетической мотивации. Такой вид работы активизирует мыслительную и речевую деятельность студентов, развивает их интерес к литературе, служит лучшему усвоению культуры страны изучаемого языка, а также углубляет знание языка, поскольку при этом происходит процесс запоминания лексики.

Весьма интересной и плодотворной формой проведения уроков являются страноведческие тематические занятия. Эта форма урока расширяет знания студентов о традициях и обычаях, существующих в англоязычных странах, и развивает у студентов способность к иноязычному общению, позволяющую участвовать в различных ситуациях межкультурной коммуникации.

Часто практикуется такой вид работы, как самостоятельный поиск студентами информации в оригиналь-

ных источниках, предлагаемых в качестве раздаточного материала на уроке.

Для решения задачи формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка важны все виды речевой деятельности, хотя в реальности обучение на основе только коммуникативных заданий практически не встречается.

На уроках используются книги для чтения, в том числе и учебные пособия, разработанные преподавателями на основе краеведческого материала. Считается, что большое значение имеет не только соответствующая учебным задачам грамматическая конструкция текста, но и содержательное, смысловое наполнение текстов, предназначенных для классного и домашнего чтения.

Удачной формой проведения занятий являются уроки-конференции, например, по теме «Моя будущая профессия». Они проводятся в виде круглого стола, на который приглашаются преподаватели специальности, например бухгалтеры нашей страны и США, где обсуждаются и сравниваются особенности работы по данной профессии в этих странах.

Удачным является прием «неоконченные предложения», который используется чаще всего в конце урока: «Если бы я был директором...», «Когда я был маленьким...», «Если бы я был птицей...».

«Я-концепция» сегодня реализуется в ходе развития системы представлений о самом себе, на основе которой человек строит свою жизнедеятельность и взаимодействие с другими людьми. На уроках развивается способность студента видеть результаты своей работы на занятиях, выделить тему, по которой работали, цели и задачи урока, сделать обобщение, дать оценку деятельности своих однокурсников и, наконец, сделать самооценку.

Умение проводить самооценку воспитывает ответственное отношение к учению, поскольку рефлексивные умения более значимы для специалиста, чем освоение конкретных знаний и умений. В процессе выполнения проверочных заданий студенты не всегда объективно оценивают собственную учебную деятельность. Умение дать правильную самооценку играет большое значение.

Механизм проведения оценки и самооценки требует особого внимания. Он может быть реализован следующим образом:

- оценивается не только уровень знаний, но и процесс, характер работы на уроке;
- оцениваются по заданным критериям как отдельные этапы работы, так и окончательный результат деятельности на уроке;
- окончательный вариант работы оценивается по заранее определенным критериям;
- критерии готовятся преподавателем заранее на основе требований государственных стандартов и программ;
- критерии изначально обсуждаются совместно со студентами;
- набор критериев зависит от особенностей предмета, целей его освоения, условий обучения и т.д.;

- оценивается не только уровень знаний, но и презентация ответа.

Студентам объясняется цель проведения самооценки и оценивания друг друга. Их необходимо познакомить с критериями выставления оценки по данному предмету, но, главное, нужно проводить тренинги по самооценке, в ходе которых:

- характеризуется устный ответ какого-либо студента в соответствии с критериями, которые озвучены и вывешены на доске или даны каждому студенту в распечатанном виде;
- выявляется согласие с данной оценкой и характеристикой высказывания как самого студента, так и его товарищей;
- выслушиваются все точки зрения и устраняются все разногласия путем убеждения и точного соотнесения с критериями, для чего критерии должны быть разработаны очень точно и полно;
- студенты учатся акцентировать внимание не только на результате выполнения деятельности или освоения какого-либо умения, но и на личностных усилиях, приложенных в процессе обучения.

Проведение анализа ответа преподавателем учит студентов оценить себя со стороны, а также учит объективности выставления оценки, способности находить свои недочеты и пути их устранения, поскольку если обозначена и осознана проблема, то даны и пути ее решения, а главное, студент, когда видит и правильно оценивает свои возможности, верит в себя, в свои способности и в возможность решения проблем. Способность сделать собственную самооценку развивает чувство самоуважения, ощущение нахождения себя в обществе и взаимосвязи с окружающим миром.

Для правильной самооценки преподавателями нашего техникума разработаны критерии оценки по английскому языку по всем видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию и письму, которые есть у каждого студента. На одном занятии в зависимости от цели урока проводится критериальное оценивание только по одному виду деятельности.

Для проведения самооценки работы студента в конце подведения итогов урока, обобщения цели, задач и используемых материалов разработана карта эффективности урока.

Студент, заполняя эту карту, повторяет цель урока, вспоминает задачи, которые ставились на уроке, и пути их решения. При этом он анализирует не только свою работу, но и работу других студентов.

При заполнении этой карты, которое проводится, как правило, на обобщающих уроках, студент видит результаты своей деятельности по данному предмету, свои недочеты и свои успехи. Иными словами, определяется эффективность деятельности не только студента, но и преподавателя. По результатам карты проводится индивидуальное или групповое собеседование. Это помогает и студенту, и преподавателю увидеть свои дальнейшие возможности и пути совершенствования своей деятельности.

Карта эффективности

1. Дата _____
2. Группа _____
3. Предмет _____
4. Преподаватель _____

Ваше отношение к уроку (подчеркнуть)

1. Отличный, интересный, захватывающий.
2. Хороший, содержательный, заставляющий работать.
3. Нормальный, обычный.
4. Скучный, работа без интереса.
5. Бесполезный, совсем не интересный.

1. Вспомните (как можно точнее) тему урока: _____
2. Какая цель стояла на уроке: _____
3. Какие события, факты, закономерности, формулы, явления, правила, орфограммы вы усвоили на занятии: _____
4. Чему новому вы научились на уроке: _____
5. О чем вы думали на уроке (главные мысли): _____
6. Какие ранее полученные знания вы использовали на уроке: _____

Эффективность урока с вашей точки зрения: ____ %

Говоря о внеклассной работе, необходимо отметить, что одним из действенных способов является организация клуба английского языка, который объединяет всех, кого интересуют нравы и обычаи англоговорящих стран.

Что касается уровня коммуникативной компетенции, то здесь нужно отметить, что при помощи различных приемов, используемых на занятиях по английскому языку, происходит развитие речи, памяти, мышления и многих других мыслительных процессов.

Большую роль для развития коммуникативной компетенции играет учебно-методический комплекс, в состав которого входят не только учебные пособия, но и книги для чтения, аудио- и видеоматериалы, дидактический материал, который систематически готовится преподавателями.

Любое обучение, как известно, – это передача молодому поколению культуры, накопленной человечеством. Это значит, что никакое обучение невозможно без накопления знаний об окружающей действительности – природе, обществе, человеке, его истории и культуре. Иноязычная культура есть часть мировой культуры. Таким образом, через иностранный язык, передавая обучающимся иноязычную культуру, можно внести большой вклад в общее образование, в формирование гармоничной личности.

Литература

1. *Копылова В.В.* Методика проектной деятельности на уроках иностранного языка. М.: Дрофа, 2004.
2. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
3. *Соколова Л.А.* Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся // Иностранные языки в школе. 2005. № 1.

ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

О.В. Варникова, доцент Пензенской государственной технологической академии, канд. пед. наук

Высокие требования к профессионально подготовленному специалисту, профессиональная деятельность которого предполагает коммуникацию между людьми различных национальностей, повысили значимость владения иностранным языком. В педагогике выработаны и апробированы на практике такие понятия, как «теория», «дидактика», «методика» обучения. Для решения задач, поставленных современной жизнью, необходимы новые теоретические основания и иные приемы обучения.

Для преодоления одностороннего понимания процесса обучения многие ученые обратились к понятию «технология»*. Однако среди ученых и практиков не существует общепринятой трактовки этого понятия.

С одной стороны, можно столкнуться с полным неприятием понятия «технология обучения», с другой – в научной литературе употребление его уже встречается, например «педагогические технологии», при обучении иностранному языку (ИЯ) – «аудиовизуальные технологии». При детальном рассмотрении часто это всего лишь набор измененных форм и методов проведения

* Технология (от греч. *téchnē* – искусство, мастерство, умение и *λόγος* – учение) – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы, сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции (Российский энциклопедический словарь. М., 2000).

учебных занятий с использованием новых технических и наглядных средств обучения [1].

В зарубежном научном знании термин "*educational technology*" (англ.) используется уже давно. Английские ученые трактуют данный термин слишком широко: как «сложный интегративный процесс, вовлекающий в себя людей, процедуры, идеи, средства и организацию, предназначенный для анализа проблем, выработки рекомендаций, внедрения, оценивания и управления решением проблем, касающихся всех аспектов обучения» [6].

Отечественный ученый *В.П. Беспалько* нарекает технологию обучения термином «педагогическая технология» и определяет как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели» [4].

Исследуя процесс обучения иностранному языку в техническом учебном заведении, мы рассматривали организацию этого процесса как совокупность действий, которые ведут к образованию взаимосвязей между действиями по передаче и приобретению знаний, умений, навыков и качеств личности. Для этого мы проанализировали некоторые методики, подходы и методы, которые уже применяются в практике обучения ИЯ.

В логике коммуникативной методики, широко используемой в практике обучения ИЯ, цель языковой подготовки – это овладение *иноязычной культурой*, которая включает в себя познавательный, учебный, развивающий и воспитательный аспекты. Коммуникативное обучение строится на основе ситуаций, что позволяет сделать процесс обучения максимально естественным и приближенным к условиям реального общения. Основными компонентами коммуникативной ситуации являются место, время, партнеры коммуникации, тема.

Анализируя суггестивные подходы к обучению иностранным языкам (*Г. Лозанов*), мы пришли к выводу, что, несмотря на некоторые преимущества в их результативности, на сегодняшний день эти приемы не могут применяться в практике иноязычной подготовки студентов технических учебных заведений. Отсутствие достаточных научных данных о возможных изменениях психики человека при суггестивном воздействии должно являться обоснованием для невозможности применения данных технологий обучения, особенно если речь идет о еще не вполне зрелой личности.

Особое внимание мы уделили анализу методик ускоренного обучения, которые разработаны на основе теории поэтапного формирования умственных действий *П.Я. Гальперина*. Основные особенности этих методик: они многократно ускоряют процесс выработки интеллектуальных и практических навыков и умений высокого качества; индивидуализируют процесс обучения, доводя каждого обучающегося до нужного уровня владения ИЯ; делают обучение практически «безошибочным» для обучающихся (обычным методом присущ метод «проб и ошибок»); предоставляют

возможность самообучения любому желающему; не требуют дополнительных дорогостоящих технических средств обучения; исключают необходимость специального заучивания.

Наиболее известной среди данных методик является метод активизации резервных возможностей личности и коллектива *Г.А. Кутайгородской* [2; 3], идея которого – замена индивидуальной работы групповой. Наша задача по использованию основных принципов этого метода заключалась в организации учебной работы студентов в аудитории таким образом, чтобы, во-первых, убрать психологический барьер при иноязычном общении, во-вторых, создать условия, имитирующие реальное общение на ИЯ и обеспечивающие внутреннюю мобилизацию возможностей каждого обучающегося. Работа в парах, втроем, в микрогруппах и в полных группах (коллективная работа) обеспечивает решение этой задачи.

Если вводить понятие «технология обучения» относительно обучения иностранному языку в техническом учебном заведении, необходимо выявить системные закономерности взаимодействия всех элементов этого процесса: обучающегося и обучающего, содержания, форм и методов, средств и источников обучения. Это необходимо для того, чтобы в определенной степени гарантировать достижение поставленных *целей*: понимания, оценки, применения в жизни. *Понимание*: умение трансформировать (перевод с одного языка на другой), интерпретировать (объяснение, краткое изложение, предположение о дальнейшем ходе событий и пр.) и экстраполировать изученный материал. *Оценка*: умение оценивать значение того или иного материала для конкретной цели, формулировать оценочные суждения о значимости достигнутого. *Применение*: умение использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях.

Предпочтение проектной методике в процессе иноязычной подготовки студентов технических учебных заведений отдается не случайно. Этой методике свойственна технологичность процедур, которые гарантированно приводят к конечному результату. Овладение культурой проектирования в процессе изучения профильных учебных дисциплин, студент приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач, реализуя усвоенные им средства и способы работы. Принятие проектной методики в практике иноязычной подготовки студентов технических специальностей обусловлено также основными методическими принципами, лежащими в основе этой методики.

Принцип сознательности предусматривает опору на систему грамматических правил, работа над которыми строится в виде операций с таблицами, что в свою очередь актуализирует следующий принцип.

Принцип доступности проявляется прежде всего в том, что при построении курса обучения по проектной методике рассматриваются вопросы и проблемы, значимые для обучающегося на данном этапе.

Принцип активности в проектной методике основывается не только на внешней активности (активная

речевая деятельность), но и на активности внутренней, что проявляется при работе над проектами.

Принцип коммуникативности обеспечивает контакт не только с преподавателем, но и общение внутри групп в ходе подготовки проектов. Предполагается выражение своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность.

Принцип наглядности используется прежде всего при подаче материала в виде уже подготовленных проектов, т.е. применяется как слуховая, так и контекстная наглядность.

Принцип систематичности актуален для этой методики не только потому, что весь материал делится на темы и подтемы, но и в силу того, что методика основана на циклической организации учебного процесса.

Принцип самостоятельности состоит в том, что проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая обучающимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Обучающимся дается возможность самим конструировать содержание общения с использованием речевых клише.

Следует отметить, что применение проектной методики позволяет разделить формируемые навыки на два вида: навыки изучающего языка и навыки пользователя языком. Для развития первого вида навыков мы использовали фонетические и лексико-грамматические упражнения тренировочного характера. Это упражнения на имитацию, подстановку, расширение, трансформацию, восстановление отдельных фраз и текстов. Их особенность в том, что они даются в занимательной форме: в виде текста на проверку памяти, внимания; игр на догадку; головоломок, иногда в виде фонограммы и т.д. Обучение грамматическим навыкам и их тренировка обычно проводятся в виде работы на основе таблиц. Все упражнения, что особенно важно, выполняются на фоне разработки представленного проекта. В проектной методике подобное явление называется «принцип систематичности».

В процессе поиска наиболее эффективных путей и методов обучения возникает проблема соотношения содержательной и формальной, системной сторон речи. Как отечественные, так и зарубежные методисты выступают за единство этих составляющих. Однако многие иностранные методисты, обращая внимание на содержательность речи, иногда забывают о ее формально-системной стороне [7]. Отечественные же методисты, признавая важность содержательной стороны процесса коммуникации, на деле нередко сводят процесс обучения ИЯ к выполнению формальных упражнений.

В результате в теории и практике обучения иностранным языкам возникает необходимость решения вопроса, чему важнее обучать – лексике или грамматике. С одной стороны, все исследователи признают, что структурная организация языкового материала, когда лексике отводится служебная роль, не способствует овладению содержательной стороной речи. С другой стороны, сугубо содержательный, лексический подход приводит к грубым коммуникативно-значимым ошибкам и затрудняет общение на иностранном языке.

Решение вопроса лежит в методически целесообразном объединении двух сторон речи – содержательной (лексика) и формальной (грамматика) – адекватно для конкретных характеристик педагогического процесса. К ним относятся: специальность, которую получают студенты; уровень знаний, умений, навыков владения иностранным языком; год обучения; социально-психологические особенности конкретной студенческой группы; индивидуальные интересы, склонности отдельных студентов и пр.

Компетентно-деятельностный подход, который мы также использовали в практике обучения студентов, предполагает заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетенций (комплексом компетенций), которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания в процессе их деятельности. Компетентностный подход в обучении стал разрабатываться относительно недавно, хотя понятие «компетенция» было введено еще *Н. Хомским* [5] применительно к лингвистике (как система внутренне присущих говорящему правил функционирования языка); позднее оно было дополнено понятием «коммуникативная компетенция». Смысл этого понятия в том, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики и усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации.

Для того чтобы технологически представить этот процесс, необходимо создать прогностическую функциональную модель компетентности, представляющую собой необходимый комплекс профессиональных компетенций и компетенций, составляющих иноязычную коммуникативную компетентность. Это удастся сделать, используя многоуровневую систему профессиональной подготовки. Обучение иностранному языку рекомендуется разделить на междисциплинарные блоки либо модули компетентности в соответствии с уровнем образования. Это позволяет поэтапно достигать определенных целей обучения, что будет соответствовать компонентному составу профессиональной подготовки (когнитивный, деятельностный, эмоционально-ценностный компоненты).

Здесь уместно прокомментировать, что понятие «изучение языка» является более широким, чем понятие «овладение языком». В зарубежной лингводидактической науке существуют две модели овладения ИЯ, которые повлияли на отечественную теорию и практику обучения иностранному языку. Согласно этой концепции, овладение иностранным языком складывается из двух компетенций: общей и коммуникативной. *Общую компетенцию*, которая обуславливает познавательную активность личности, составляют: 1) знания о мире; 2) знания, присущие конкретной культуре; 3) знание специфики изучаемой языковой системы; 4) индивидуально-психологические особенности человека, позволяющие ему осуществлять речевую деятельность. *Коммуникативная компетенция* есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детер-

минированных ситуациях (*Н.Д. Гальскова*). Речь идет о развитии личности в целом, о ее интеллектуальных (когнитивный компонент), деятельностных (деятельностный компонент) и поведенческих (эмоционально-ценностный компонент) аспектах, которые проявляются через язык.

На основе обобщения личного опыта и целого ряда исследований выявлено, что для эффективности процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов технического профиля с использованием средств иноязычной подготовки необходимо создать условия не столько для овладения иноязычной коммуникативной компетентностью, сколько для осознания коммуникативной значимости изучаемого иностранного языка в моделируемых профессиональных ситуациях. Для организации этого процесса следует руководствоваться задачами и видами деятельности конкретной профессии.

Литература

1. *Змеёв С.И.* Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002.
2. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Рус. яз., 1992.
3. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.
4. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. Т. 2. С. 126.
5. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса. М., 1972.
6. Educational technology – its Creation, Development and Cross-cultural Transfer. Oxford, 1987. P. 1.
7. *Palmer H.A.* Grammar of Spoken English. Cambridge, 1950.

МНОГОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОНЦЕПТОСФЕРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Н.С. Сукроева, ст. преподаватель
Мурманского государственного
технического университета*

Сегодня профессиональная деятельность большинства выпускников российских профессиональных учебных заведений осуществляется в поликультурном пространстве и непосредственно реализуется в условиях многоязычной коммуникации. Высокий уровень владения коммуникацией как на родном, так и на иностранном языке обеспечивает выпускникам не только полноценное и продуктивное взаимодействие в реальном профессиональном общении, но и становится показателем конкурентоспособности, успешности в трудоустройстве, социальной и профессиональной мобильности.

В данном контексте возрастает роль и значение языкового образования в общем процессе профессиональной подготовки. В соответствии с современными потребностями межкультурной коммуникации актуальной является задача реализации познавательного, развивающего и воспитательного потенциала обучения языку.

Так как посредством иноязычной коммуникации транслируется большой объем социально и профессионально значимой информации, которую нельзя получить на родном языке, необходимо скоррелировать процесс обучения, чтобы повысить результативность формирования тезаурусного (лингвокогнитивного) уровня владения языком.

Именно на этом уровне осуществляется формирование представлений об иноязычных «особенностях культуры и общественной жизни данного челове-

ского коллектива... отразившееся в специфических чертах данного языка» [1, с. 57]. Именно на «тезаурусном уровне в качестве единиц следуют обобщенные понятия, крупные концепты, идеи. Отношения между этими единицами... выстраиваются в достаточно строгую, иерархическую систему, в непрямой степени отражающую структуру мира» [3, с. 52].

Опираясь на данное положение, можно говорить о том, что у каждого индивидуума в процессе его развития вырабатываются идеи, концепты, которые отражают его видение картины мира. В его сознании они представлены как некая иерархия – система социальных и культурологических ценностей, сформировавшихся в конкретных условиях социального опыта и профессиональной деятельности. Подчеркнем, что «речь не есть просто вербализация, подыскивание и подклеивание словесных ярлычков к мыслительным сущностям – это творческая интеллектуальная деятельность» [4], поэтому она тесно связана с интеллектуальной сферой личности, познавательной деятельностью человека.

Соответственно концептосфера современного специалиста отражается в тезаурусе, так как тезаурус определенной области профессиональной деятельности выражает знания, способы действия, представления, ценностные ориентации, нормы, а также опыт и результаты этой профессиональной деятельности.

В этом случае в обучении иностранному языку реализуются все функции профессионального общения:

эмотивная, конатативная, фактическая, метаязыковая (т.е. кодовая и компенсационно-субкомпетентная – восполняющая пробелы в знаниях, умениях, навыках общения), референтная, поведенческая, включающая стилевую и стилистическую, связанную с формой высказывания, что создает единые цели видения и взаимодействия в деловых контактах в контексте профессионального общения.

Овладение иностранным языком увеличивает для получателя информации (студента) поток информации извне, знаниевый интеллектуальный багаж профессионала. Прагматически-профессиональная компетенция за счет такой ее составляющей, как овладение иностранным языком, приобретает новые качественные характеристики коммуникативного взаимодействия, такие как автокоммуникативная, при этом увеличивается качество самоанализа, рефлексии, интроспекции в межгрупповых, межсоциумных, личностно-групповых, внутригрупповых, личностно-социумных, общественно-групповых, макрокоммуникативных, межэтнических, межгосударственных ситуациях общения. Констатируется тенденция интенсивного роста потока информации и ее активного личностного присвоения, устанавливаются профессионально значимые как для обучения, так и для будущей профессиональной деятельности связи, формируется всесторонняя, комплексная, диалектически взаимосвязанная система профессиональных знаний, умений и навыков.

Выделенный как мотивационно-деятельностная основа иноязычной профессионально ориентированной речевой деятельности тезаурус по любой из предметно-образовательных областей оптимально представляет собой необходимый и достаточный понятийно-терминологический лексический минимум. При этом каждая приведенная лексема или словосочетание называют общие, предметные, межпредметные дидактические единицы профессионального блока, обеспечивающие профессионально направленное развитие студента. В таком тезаурусе выдержан принцип базового представления материала, экономно отражающего важный, существенный лексический материал, отделяющий его от второстепенного. Минимизация тезауруса, полный учет возможностей лексико-семантической работы придают работе комфортность и формируют педагогическую выверенность материала.

Таким образом, тезаурус любой предметно-образовательной области выполняет в обучении две важные функции: во-первых, тезаурус является средством формирования системной лексической основы профессиональной информации. Во-вторых, становится информативным каналом, обеспечивающим создание для студента инофонной информативной среды по конкретной специальности.

Тезаурус определенной предметно-образовательной области проецируется на когнитивную сферу студента, не позволяет игнорировать профессиональные интересы, убеждает в необходимости увеличивать поток профессионально значимой информации, имеет ключевое значение для всех организационных моментов обучения. Работая с тезаурусом (перевод на англий-

ский и русский языки), студент осознает общность и зависимость одной культуры от другой (английской и русской); равноправность в профессиональном общении разноязыких субъектов. Важно при этом отметить осознание и понимание студентом ценности обеих культур в их сравнении и сопоставлении, искреннее желание перенять профессиональный опыт и безвозмездно передать свой, что обеспечивает взаимопонимание, основанное на взаимоуважении, на признании приоритета чужих ценностей и констатации приоритета своих. Такой педагогический проект в овладении иностранным языком психологически комфортен.

Студент на основе взаимопонимания и доверия открыт к сотрудничеству, к содеятельности, координации общих усилий к профессиональным достижениям. В этом случае общающимся проще принять чужой менталитет. В таких педагогических условиях:

- а) предмет общения становится личностно и профессионально значим;
- б) проявляется отношение заинтересованности, эмпатии;
- в) общающиеся стороны более свободно снимают языковые барьеры, нет языкового дискомфорта в общении, большую роль играют невербальные средства общения, особенно в письменной речи: фотографии, рисунки, схемы, карты, планы, графики, диаграммы, математическая, техническая, бытовая символика.

База реализации тезауруса – это создание минимумов разного назначения: целевых, этапных, уровневых, градационных. Например, лексического минимума по стилевому и жанровому своеобразие профессионально ориентированных (профильных) текстов. На его основе далее создаются учебные терминологические словари, грамматический минимум, в формировании которых реализован принцип асимметричной для данной сферы и среды грамматики.

Манипулируя содержанием тезауруса на занятиях по иностранному языку, студент вовлечен в инофонную информативную среду, у него формируется стойкий мотивационный комплекс к профессиональному общению, так как информационный ресурс тезауруса ориентирован на актуализацию профессионально значимой чужой культуры профессиональной деятельности. Он знает, о чем может читать, о чем будет писать и что может сказать.

Соответственно профессиональные тексты, в которых использован отобранный тезаурус, отражающий концептосферу будущего специалиста, отвечают таким характеристикам, как гуманистическая (человек есть мера всех вещей); экологическая (культура должна учить человека жить в рамках природных механизмов, не использовать научно-технический прогресс в ущерб жизни человека на планете); развивающая (наступательное, виткообразное присвоение профессиональных знаний, умений, навыков); аксиологическая (общечеловеческие ценности, их прогрессивное влияние на развитие общества); технологическая (тексты, информация связаны с развитием операционных умений и навыков во всех видах деятельности, они сообщают

об инновациях в предметных областях и профессиональных сферах и средах).

Все это в целом позволяет студенту: а) выражать в речи понятия, идеи, концепты своей будущей профессиональной деятельности; б) получать новые знания по предмету своей профессиональной деятельности через язык, через процессы говорения и понимания, чтения в ходе обучения иноязычной коммуникации.

Организация формирования тезаурусного уровня развития когнитивной сферы личности студента должна осуществляться в соответствии со следующими принципами: педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность; последовательное моделирование в учебной работе студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательной практике; ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой); педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий; единство обучения и воспитания личности будущего специалиста.

При этом в организации иноязычной коммуникации как условия формирования профессионально ориентированной личности студента необходимо:

- четкое планирование целей формирования и диагностичности, т.е. корректно-измеримого представления понятий, операций, деятельности студентов как ожидаемого результата обучения, способов диагностики достижения этой цели и соотнесения последней с изначально заданной моделью специалиста;
- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;
- наличие логики в определении общего и частных этапов учебной деятельности, например, усвоение темы не только как информационного материала, но и как набора профессиональных функций и т.п.;
- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе (преподавателя и студентов, студентов друг с другом), а также их взаимодействия с информационной техникой;
- мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и студентов, основанное на реали-

зации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, самостоятельность, жизненный и профессиональный смысл);

- указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности преподавателя, допустимого отступления от единых образных правил;
- применение в учебном процессе новейших средств и способов обработки информации.

Соответственно должен быть учтен:

- общепедагогический уровень, характеризующий целостный образовательный процесс, который включает совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов процесса, т.е. именно то системное объединение, которое определено как информативно-образовательное пространство;
- частнометодический уровень, представляющий собой совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык»;
- локальный (модульный) уровень как технология отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических задач.

Таким образом, формирование тезаурусного (лингвокогнитивного) уровня развития студента обеспечивает готовность личности к межкультурному взаимодействию не только на уровне употребления значения слов и словосочетаний, но и на уровне смыслов с учетом культурных особенностей, ценностных ориентаций и ментальных свойств определенной профессиональной общности, результатов деятельности, образующих собой концептосферу специалиста. Соответственно формирование тезаурусного уровня развития является профессионально значимым.

Литература

1. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997.
2. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
3. Коммуникативный аспект языка: процессы и единицы: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Н.А. Корбина, Л.В. Шишкова. Л., 1992.
4. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.

ЛЕНИНОГОРСКОМУ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМУ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ КОЛЛЕДЖУ – 50 ЛЕТ

*Е.П. Вознесенская, председатель
предметной (цикловой) комиссии,
почетный работник СПО РФ*

Ленинградский музыкально-художественный педагогический колледж в 2011 г. отмечает свой полувековой юбилей. 50 лет – это дата, позволяющая подвести некоторые итоги и наметить перспективные пути дальнейшего развития. Становление нашего колледжа тесно связано с появлением Ленинградского, биография которого начинается с открытия на юго-востоке Татарстана нефтяного месторождения. Город всего на несколько лет старше колледжа, который был открыт 1 сентября 1961 г. как среднее специальное учебное заведение республиканского значения и получил название «Ленинградское педагогическое училище». С момента своего рождения училище стало образовательным и культурным центром региона. В 2000 г. оно было переименовано в Ленинградское музыкально-художественное педагогическое училище, а в 2011 г. получило статус колледжа.

Инициатором открытия учебного заведения стал министр просвещения ТАССР *М.И. Махмутов*. Среди существовавших в РСФСР на тот период шести музыкально-педагогических и художественно-педагогических училищ Ленинградское педагогическое училище отличалось уникальностью, поскольку в нем сочетались два отделения: музыкальное и художественное. Первый директор училища *Алексей Иванович Елизаров* за короткий отрезок времени смог организовать учебно-воспитательный процесс, создать начальную материально-техническую базу, осуществить подбор и расстановку педагогических кадров.

Почти тридцать лет – с 1964 по 1993 г. – училищем руководил *Анатолий Васильевич Левлюх*. Достижения этого периода позволили учебному заведению занять лидирующие позиции не только в республике, но и за ее пределами. За это время усовершенствовалась материальная база, сформировался коллектив, состоящий как из высококлассных специалистов ведущих вузов страны, так и в значительной степени из выпускников училища. Сложившиеся традиции концертно-исполнительской и художественно-выставочной работы, которые нашли достойное продолжение и в дальнейшем развитии учебного заведения, привели к победам на всероссийских выставках учебных и творческих работ и конкурсах педагогического и исполнительского мастерства разного уровня. Училище активно контактирует с методическими объединениями регионов Поволжья, Урала и Северного Кавказа и становится авторитетным методическим центром образования и искусства, ведущим подготовку специалистов педагогического профиля.

С 1993 по 2005 г. училище возглавлял *Фанис Газетдинович Юсупов*, который в этот сложный период смог обеспечить социальную защиту сотрудников и студентов и сохранить завоеванные педагогическим коллективом высокие позиции в республике и регионе.

XXI век ознаменовался приходом руководителей новой формации: молодых, энергичных, креативных. С 2005 по 2009 г. директором училища был *Марат Акдасович Ахметзянов*. Результаты его деятельности – открытие новых отделений «Дизайн», «Дошкольное образование», переход на повышенный уровень обучения студентов отделения «Изобразительное искусство и черчение», активизация научно-исследовательской, концертно-просветительской, социально-культурной деятельности, в том числе благотворительной.

С 2009 г. директором учебного заведения является *Наталья Григорьевна Тимакова* – талантливый организатор, которого отличают демократический стиль руководства, требовательность, умение организовать коллектив для выполнения поставленных задач. Под руководством *Н.Г. Тимаковой* училище получило статус колледжа, реализующего образовательные программы, которые обеспечивают повышенный уровень среднего профессионального образования и способствуют подготовке педагогов, а в последние годы и специалистов более широкого профиля.

Сегодня в колледже созданы необходимые условия для учебно-воспитательного процесса. Обучение ведется в трех учебных зданиях, имеются компьютерные классы, лекционные аудитории, классы для индивидуальных занятий. Успешно работают библиотека, спортзал, постоянно пополняется фонд музея, есть общежитие. После реорганизации колледжа в автономное учебное заведение продолжает укрепляться его материально-техническая база, большое внимание уделяется внедрению информационных технологий, приобретению новейшего учебного оборудования.

Колледж готовит работников в педагогической и социально-культурной сферах по специальностям «Музыкальное образование», «Дошкольное образование» (заведующий – *С.Г. Енилина*), «Изобразительное искусство и черчение», «Дизайн» (заведующий – *И.Н. Хусаинова*). Обучение ведется по очной и заочной форме.

Основное направление работы колледжа – модернизация системы управления качеством подготовки специалистов. Постоянный мониторинг образовательного процесса, осуществляемый заместителем директора по учебной работе *Ф.А. Гимаевой*, способствует улучшению качества учебной деятельности.

Учебно-организационная, научно-методическая, учебно-исследовательская и внеаудиторная деятельность преподавателей регулируется председателями предметных (цикловых) комиссий: музыкального инструмента – *И.А. Чумарина*; теории, истории музыки и методики музыкального образования – *Е.П. Вознесенская*; хорового дирижирования и вокального класса – *О.Е. Лукьянова*; художественно-графических дисциплин, дизайна и методик преподавания ИЗО и чер-

чения — *Р.Т. Ахметвалеева*; общепрофессиональных дисциплин — *Е.Ю. Ячменева*; общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин — *Г.М. Шарипова*; математических и общих естественно-научных дисциплин — *М.М. Миннибаева*. В деятельности предметных (цикловых) комиссий появилось и новое направление методической работы: разработка учебно-методического обеспечения федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, анализ инновационной педагогической деятельности преподавателей и внедрение результатов их научно-исследовательской и экспериментальной работы в практику.

Основной целью работы учебного заведения является совершенствование профессиональной компетенции педагогического коллектива в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов в соответствии с потребностями инновационного развития экономики и рынка труда. В колледже внедряются инновационные и практико-ориентированные программы, опирающиеся на новые требования государственных стандартов и работодателей.

На базе колледжа также реализуются дополнительные образовательные программы по подготовке педагогических кадров, базирующиеся на основе соглашений «О регионально-корпоративном партнерстве в области профессионального образования, профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации кадров в рамках образовательного кластера Лениногорского муниципального района в сфере «Образование»» и «О взаимодействии государственных автономных образовательных учреждений, входящих в состав научно-образовательного кластера и государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов»».

Возможность получения в рамках единого учебного плана ряда дополнительных специализаций расширяет профессиональные образовательные горизонты выпускников и повышает их востребованность, а соответственно конкурентоспособность на рынке труда. Активно развивается система дополнительных образовательных услуг, которые предоставляют «Школа искусств», «Центр всестороннего развития и дошкольной подготовки», курсы дополнительной профессиональной подготовки «Школа губернаторов» и др.

Учебную и воспитательную работу осуществляет творческий высокопрофессиональный коллектив, 78% преподавателей которого имеют высшую и первую квалификационные категории. В стенах учебного заведения трудятся заслуженные работники культуры ТАССР *Ф.Х. Хуснуллин, Ф.Г. Юсупов*; почетные работники СПО РФ *Р.Г. Ахметшин, А.З. Бадретдинова, Р.А. Галимова, Ф.Л. Возженникова, Е.П. Вознесенская, Л.Р. Карабань, Н.И. Мещанова, М.М. Мухаметова, Г.Ф. Чиханова, В.Е. Чиханов*; отличники народного просвещения РФ: *Ф.А. Гимаева, Н.М. Горюнова, Н.Б. Кульпина*. Многие преподаватели награждены нагрудными знаками, медалями, почетными грамотами Минобрнауки РФ и Республики Татарстан.

В стремлении к повышению уровня профессионализма педагогический коллектив ориентируется на руководителя колледжа *Н.Г. Тимакову*, которая является соискателем ученой степени по актуальной проблеме патриотического воспитания учащейся молодежи.

Большое внимание администрация уделяет развитию социального партнерства: колледж имеет современные, хорошо оснащенные базы производственных практик для работы со школьниками и детьми дошкольных учреждений, обеспечивающие развитие творческих и профессиональных способностей будущих специалистов. Основой диссертации заведующей производственной практикой *А.Р. Вильдановой* является ее исследование «Мониторинг процесса педагогической практики как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов», которое признано лучшим среди работ молодых педагогов на республиканском конкурсе на соискание премии за особые успехи в педагогической, научно-исследовательской и общественной деятельности «Педагогический Олимп-2007».

Интеллектуальный потенциал всего педагогического коллектива реализуется как в создании авторских, альтернативных, экспериментальных образовательных программ, методических и учебных пособий, так и в научно-исследовательской деятельности и докладах по проблемам модернизации системы образования на научных форумах различного уровня. Так, например, опыт работы преподавателей *А.Р. Вильдановой, Ф.Л. Возженниковой, Е.П. Вознесенской, С.Г. Енилиной, Л.И. Залакаевой* получил обобщение в выступлениях на международных и всероссийских (с международным участием) научно-практических конференциях.

Показателем профессионализма педагогического коллектива и высокого качества обучения являются успешные выступления студентов на международных, всероссийских, межрегиональных, зональных, республиканских конкурсах исполнительского и педагогического мастерства.

Среди наиболее ярких достижений последних лет: Гран-при на III Международном конкурсе профессионального мастерства студентов педагогических колледжей, институтов и университетов «Учитель, которого ждут» в г. Улан-Удэ, Республика Бурятия (студентка *З. Нургалеева*, руководитель *Р.Т. Ахметвалеева*); победы (1-е место) на международном конкурсе традиционной художественной культуры «Между Волгой и Уралом» (студентка *С. Нуриманова*, руководители *А.Р. Вильданова, Л.И. Залакаева*); на IV Международном фестивале-конкурсе молодых исполнителей «КАМАЗ собирает друзей» (студент *П. Леонтьев*, руководитель *Н.В. Ермолаева*); на V Международном конкурсе профессионального мастерства студентов педагогических колледжей, институтов и университетов «Учитель, которого ждут» (студентка *Д. Кострова*, руководитель *Р.Т. Ахметвалеева*); на международном открытом конкурсе традиционной художественной культуры «Этномириада»; международной научно-практической конференции молодых исследователей «Образование. Наука. Профессия».

Студенты колледжа становились призерами международных конкурсов, а также победителями и призерами всероссийских состязаний: 1-е место на конкурсе, объявленном Управлением Федеральной службы РФ по контролю за оборотом наркотиков, за антинаркотический плакат «Планета Земля»; 2-е место на IV и V международных конкурсах профессионального мастерства студентов педагогических колледжей, институтов и университетов «Учитель, которого ждут»; диплом 2-й степени на международном открытом конкурсе традиционной художественной культуры «Этномириада»; 3-е место на всероссийском конкурсе молодежных авторских проектов, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия»; диплом 3-й степени на всероссийском конкурсе «Учитель музыки» и многие другие.

Теоретические знания, практический опыт и заряд энергии на пути реализации творческого потенциала, полученные за период обучения в колледже, дают возможность нашим выпускникам поступать в престижные музыкальные и художественные вузы Москвы, Санкт-Петербурга и других городов страны. За эти годы из стен колледжа вышло более четырех тысяч специалистов, многие из которых достигли значительных успехов в избранной профессии. Учебное заведение по праву гордится своими выпускниками – художниками и музыкантами, среди которых автор герба Республики Татарстан, член Союза художников РФ и РТ *Р.З. Фахрутдинов*; председатель Союза татарских композиторов, заслуженный работник культуры РТ *Р.Ш. Губайдуллин*; главный музыкальный редактор радио РТ, заслуженный деятель искусств РТ *С. Латыпова*; доктор педагогических наук, профессор, декан факультета художественного образования ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарный педагогический университет» *З.М. Явгильдина*; продолжатель педагогической династии колледжа, кандидат психологических наук, доцент кафедры дизайна и декоративно-прикладного искусства Межрегионального института экономики и права г. Санкт-Петербурга *Е.В. Чиханова*; создатель нового художественного промысла «Актюбинская игрушка», директор ДШИ *И.Ф. Салахова*; заслуженные артисты РТ *Ф. Муртазин*, *Р. Зинатуллина*, *Ф. Хурматова*; заслуженные работники культуры РТ *Ш. Салехов*, *Т.Х. Сулейманов*, *А.М. Назмиев*, *И.Г. Хатмуллин*, *В. Брагина*, *М.С. Курбангалеев*, *С.Г. Гильмутдинов*, *В.И. Бушурова*, *П.П. Неклюдова*; заслуженные деятели искусств РТ *Р.А. Гилазов*, *Б.Ш. Морданов*, *Н.М. Горланова*; доктора и кандидаты искусствоведения, культурологии, педагогических и психологических наук, работающие во многих регионах Российской Федерации и за ее пределами.

Выпускником нашего училища является и директор Елабужского суворовского военного училища Министерства внутренних дел Российской Федерации, заслуженный юрист РТ, заслуженный сотрудник органов внутренних дел РТ, почетный сотрудник МВД РФ и МВД по РТ, заслуженный сотрудник органов внутренних дел РФ *В.М. Анищенко*, который кардинально сменил сферу деятельности, но остался человеком долга,

чести и служения своему делу. В 2004 г. он был занесен в энциклопедию «Лучшие люди России».

Лениногорский музыкально-художественный педагогический колледж выполняет не только образовательную, но и культурно-просветительскую функцию в регионе, способствует сохранению и развитию социально-культурной жизни города и юго-восточной части Татарстана. На базе колледжа проводится большое количество всероссийских, региональных, зональных, республиканских профессиональных конкурсов по музыкальным и художественным специальностям, конкурсов по поиску талантливых детей из отдаленных поселков (один из них – «В мире красок и мелодий» – в 2011 г. приобрел статус открытого республиканского конкурса).

Преподаватели, сохраняя многолетние традиции, проводят большую воспитательно-познавательную работу в рамках деятельности учебных кабинетов в процессе подготовки музыкальных вечеров, лекций-концертов (циклы «Юбилей года», «Декабрьские вечера»), хоровых фестивалей (в том числе с участием школьных хоровых коллективов), викторин, олимпиад, игр КВН, интеллектуальных состязаний. Не остается в стороне и такая часть культурного просвещения жителей города и региона, как организация различного вида тематических вечеров, выставок, лекций-концертов, посвященных юбилейным датам композиторов, поэтов, художников, шефские концерты, концерты, приуроченные к важным для формирования единства общества праздникам: День Победы, День Матери, Сабантуй.

В колледже организовано волонтерское движение. Волонтеры работают в реабилитационном центре «Исток – Башлангыч» с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, проводят мероприятия для воспитанников детского дома, помогают ветеранам Великой Отечественной войны.

В учебном заведении созданы все необходимые условия для работы творческих объединений, кружков, спортивных секций. Большое внимание заместителем директора по воспитательной работе *Л.И. Залакаевой* уделяется реализации программы «Здоровье», главным направлением которой является формирование у молодежи потребности к ведению здорового и социально активного образа жизни. Пример показывают педагоги: в юбилейном году команда преподавателей во главе с директором *Н.Г. Тимаковой* стала призером в командном (3-е место) и личном (1, 2, 3-е места) первенстве на региональных соревнованиях среди преподавателей и сотрудников учебных заведений юго-восточного региона РТ. Традиционные спортивно-массовые мероприятия (Дни здоровья, «Веселые старты», военно-спортивные праздники, осенние и весенние кроссы, спартакиады, товарищеские встречи по разным видам спорта) способствуют сплочению студенческих коллективов, воспитанию грамотного отношения к сохранению здоровья, пропаганде здорового образа жизни.

Лениногорский музыкально-художественный педагогический колледж сегодня – это динамично развивающееся среднее специальное учебное заведение Республики Татарстан по подготовке спе-

циалистов в области художественного образования, имеющее сложившийся интеллектуальный потенциал и все условия для формирования специалистов-профессионалов с высокой образовательной культурой. Являясь убедительным примером эффективного сочетания образования и творчества, теории

и практики, педагогики и искусства, наше учебное заведение вступило в зрелый возраст с богатым багажом образовательных и творческих достижений и большими планами на будущее.

E-mail: c2719@mail.ru

НИЖНЕКАМСКОМУ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМУ КОЛЛЕДЖУ ИМ. Е.Н. КОРОЛЕВА – 45 ЛЕТ

Т.А. Куприянова, директор колледжа

Биография колледжа началась с открытия вечернего отделения в здании рабочего общежития 25 мая 1966 г. Позже, в 1976 г., с вводом нового здания было открыто дневное отделение. В 1994 г. энергостроительный техникум переименован в Нижнекамский политехнический колледж. В 2002 г. колледжу присвоено имя первостроителя города Героя Социалистического Труда *Евгения Никифоровича Королева*.

На данный момент в колледже работает 131 сотрудник и обучается 912 студентов.

За большой вклад в подготовку кадров для энергетической промышленности по итогам комплексной рейтинговой оценки колледж награжден дипломом II степени и включен в список «Лучшие энергетические техникумы и колледжи России». В апреле 2006 г. швейцарским Агентством содействия промышленности и новым технологиям колледжу вручена почетная награда «Европейский Гран-при за качество». В 2009 г. получено свидетельство участника Национального реестра «Ведущие образовательные учреждения России».

Колледж расположен в двух учебных корпусах, в которых размещены 14 лабораторий, 43 кабинета, производственные мастерские, 4 компьютерных кабинета. Имеются актовое и спортивное залы, библиотека с читальным залом, конференц-зал, столовая, здравпункт, благоустроенное общежитие.

Учебные кабинеты оборудованы методическими комплексами, дидактическими материалами, современной техникой, что позволяет проводить занятия на высоком профессиональном уровне, моделировать конкретные производственные ситуации, приближая образовательный процесс к реальным условиям работы, особое внимание уделяется организации научно-практической деятельности.

Сегодня колледж в числе ведущих учебных заведений не только в республике, но и в Российской Федерации.

Рейтинг учебного заведения во многом определяется уровнем его преподавателей.

Из 58 преподавателей высшую квалификацию имеют 26 человек, первую – 17, вторую – 6; шесть преподавателей обучаются в аспирантуре. Ученую степень имеют *А.И. Коденцев, О.Г. Якимова, Ф.К. Гайфуллина*, звание «Заслуженный учитель школы РТ» – *Л.А. Низамова, Т.С. Федина, Л.Т. Вахитова, Н.Р. Низамова*, звание «Заслуженный работник физической культуры и спорта» – *Ю.А. Асанов*, 41 человек награжден отраслевыми наградами.

Большой вклад в развитие колледжа внесли *Н.К. Беляева, А.Э. Ротман, В.В. Калистратова, Н.И. Матвеева, Р.В. Сергеева, Л.Н. Нафикова, А.Н. Куликова, Н.А. Жарова, Л.П. Степанова, А.С. Улимова, Н.А. Евсеева, А.С. Бочкарева, Г.С. Трофимова, Л.Н. Савченкова, Л.М. Кузнецова, О.А. Макушева, Р.Н. Сергеева* и многие другие.

Высокий статус колледжа подтверждают и студенты: именной стипендиат Президента Республики Татарстан *София Аблатипова*; именные стипендиаты главы муниципального образования «Нижнекамский муниципальный район Республики Татарстан» – *Камил Гареев, Айгуль Галеева, Альбина Касимова, Ксения Хайруллина, Талгат Хабибуллин*.

Руководит колледжем *Татьяна Адиславовна Куприянова*, член политической партии «Единая Россия», номинант конкурса «Учитель года-2005», неоднократно награжденная почетными грамотами Министерства образования и науки РФ, Министерства образования Республики Татарстан и главы администрации города и района.

E-mail: npk.05@mail.ru

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ АУДИРОВАНИЯ)

Н.Н. Осипова, доцент
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета

Новое время и новые условия профессиональной деятельности предъявляют особые требования к процессу обучения и результатам данного процесса. В связи с этим актуальным представляется вопрос о повышении качества обучения и развитии творческой личности обучающегося.

Новая цель обучения – развитие личности обучающегося – должна позволить ему не только овладеть суммой знаний и умений их использования, но и освоить поисковые умения творческого мышления: обобщать, сравнивать, классифицировать, экстраполировать, абстрагировать, конкретизировать, систематизировать, анализировать, синтезировать. Новая цель обучения влияет на *организацию процесса обучения*: изменение позиции обучающихся из пассивного объекта обучения в активного участника познавательной деятельности, который не только успешно овладевает предметом, но и становится творчески развитой личностью, что должно быть отражено в *подходе к построению модели обучения аудированию на иностранном языке*.

Сегодня в целях обучения иностранному языку наблюдается перенос акцентов на устное общение творчески развитой личности, умеющей решать жизненно и профессионально значимые проблемы. При этом отметим, что процесс устного общения реализуют аудирование и говорение – два вида речевой деятельности, близких по функциональной значимости. В условиях реального общения нам приходится много слушать, и то, насколько полно, глубоко и точно мы воспринимаем услышанную информацию, может определять наши последующие действия. Подчеркнем также, что в современных программах по иностранным языкам основной целью обучения аудированию является развитие слушания и понимания (с различной степенью полноты, глубины и точности) различных аутентичных аудио- и видеотекстов, а также высказываний собеседника [1, с. 39].

Рассматривая вопрос целенаправленного обучения аудированию, необходимо отметить, что данный вид речевой деятельности, являясь, по мнению большинства ученых (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.В. Елухина, Е.Н. Соловова и др.), одним из самых сложных, имеет свои особенности, которые обуславливают специфику обучения этому виду речевой деятельности. Исходя из этого, следует отметить, что цель обучения иностранным языкам и специфика обучения аудированию существенно образом определяют *подход к построению модели обучения аудированию*, где (вслед за И.А. Зимней) под подходом подразумевается «некоторое теоретико-методологическое положение, с позиции которого рассматривается, интерпретируется и проектируется учебная деятельность (учебные действия) обучающегося» [2, с. 5].

Таким образом, поскольку целью обучения иностранному языку является обучение устному общению, в частности аудированию, которое будет способствовать развитию творческого мышления творчески развитой личности, предлагаем рассмотреть *модель обучения аудированию* как виду речевой деятельности на основе *проблемного подхода*. Как известно, проблемный подход позволяет создать условия для высокой познавательной активности обучающихся на занятиях на основе использования проблемных заданий, которые дают возможность не только оптимизировать процесс обучения аудированию на английском языке, но и развивать творческие мыслительные умения обучающихся.

По мнению Т.А. Ильиной, проблемные задания – «поисковые, достаточно крупные учебно-познавательные задачи, для решения которых требуется провести специальный поиск способа действия или открыть какие-то недостающие данные» [3, с. 28 (Цит. по: Е.В. Ковалевской, 2000)]. Такие задания стимулируют развитие творческого мышления, активизируют умения творческого характера. К таким умениям относятся «умения выделять главное по изучаемой проблеме; умение осмысливать логику рассуждений автора; умение проводить аналогии; умение привлекать и переосмысливать имеющиеся знания, прежний опыт, сложившиеся стереотипы; умения анализировать, систематизировать и творчески интерпретировать информацию по решенным задачам; умение последовательно перебирать, сравнивать варианты решений путем выдвижения и осмысления гипотез; умения обосновывать собственный выбор, вывод или доказательство и дать ему оценку» [5, с. 49].

Таким образом, предметом нашего рассмотрения является вопрос целенаправленного обучения аудированию на иностранном языке на основе проблемного подхода, где использование проблемных заданий способствует не только успешности процесса обучения аудированию, но и развитию творческих поисковых умений обучающихся.

В целях поиска проблемных заданий для обучения аудированию нами был проведен анализ современных учебников английского языка. В этой связи для нас представляют интерес задания, предлагаемые в современных учебниках для обучения аудированию, во-первых, с точки зрения наличия типовых заданий, во-вторых, с точки зрения соотношения проблемных и непоблемных заданий, в-третьих, с точки зрения выявления уровней проблемности предлагаемых заданий.

В целях выявления *типовых заданий, проблемных заданий* и их *уровней проблемности* нами были проанализированы несколько учебников зарубежных изданий

одного уровня (Intermediate): Best Practice Thomson Heinle, 2007; Insights into Business Longman, 2007; Headway Oxford University Press, 2004; Innovations Thomson Heinle, 2007; International Express Oxford University Press, 2002. Проведенный анализ позволил: 1) выделить типовые задания для обучения аудированию на иностранном языке; 2) выделить проблемные задания; 3) выделить задания трех уровней проблемности: с низким, средним и высоким уровнем. При этом уровни были определены нами согласно классификации, предложенной Л.И. Колесник, на основе требований, предъявляемых к проблемным заданиям для обучения чтению на иностранном языке студентам неязыковых учебных заведений [4, с. 19].

На этой основе была разработана трехкомпонентная содержательная модель обучения аудированию, основанная на проблемном подходе, включающая задания: 1) с низким уровнем проблемности; 2) со средним уровнем проблемности; 3) с высоким уровнем проблемности:

1. Задания с низким уровнем проблемности – это задания с вопросом, ответ на который есть в звучащем сообщении; включающие поиск фраз и предложений, звучащих в сообщении; требующие найти в сообщении примеры грамматических и лексических явлений.
2. Задания со средним уровнем проблемности – это задания на заполнение пропусков предложенными словами; на восстановление хронологического порядка; требующие вставить пропущенные (изъятые) элементы; требующие выбора правильного ответа из нескольких вариантов.
3. Задания с высоким уровнем проблемности – это задания на исключение лишнего; с вопросом, прямого ответа на который нет в сообщении; с вопросительными словами: как, почему, каким образом; на поиск смысловых ошибок; поиск и исправление неверных утверждений (True or False); на сравнение; обнаружение сходств и различий; составление таблиц, схем, диаграмм, списков; составление записей по интересующей проблеме.

В нашей практике применяются проблемные задания, которые позволяют не только оптимизировать процесс обучения аудированию на английском языке, но и развивать творческие и мыслительные способности обучающихся, поскольку проблемные задания, являясь поисковыми, стимулируют развитие творческого мышления, активизируют умения творческого характера. Вслед за Е.В. Ковалевской отметим, что «...развитие творческих умений является как следствием, так и причиной процесса решения задач. С одной стороны, эти умения формируются в ходе решения задач, с другой стороны, эти умения позволяют решать проблемные задачи нарастающего уровня сложности» [3, с. 170].

Степень или уровень проблемности заданий, согласно Л.И. Колесник, можно увеличить за счет: 1) изменения формулировки; 2) добавления проблемной части – Why? How? Which? и т.д.; 3) изменения формулировки и добавления проблемной части одновременно.

В качестве примера продемонстрируем способы увеличения уровня проблемности задания с низким уровнем проблемности (*Listen to Roger Dromard talking about himself and answer the questions: – What does he do? – Where does he live? – Is he married?*) и его перевода в ряд заданий с более высоким уровнем проблемности:

1. Изменение формулировки: *Listen to Roger Dromard talking about himself and choose the right variant to complete the sentence.*

Roger works in the office all day/ Roger's hobby is his full-time job now.

Roger lives in London / in the country.

Roger is married / is not married.

2. Добавление проблемной части: *Listen to Roger Dromard talking about himself and find out the information to answer the questions.*

Why is Roger happy that his hobby is his full-time job now?

Why does Roger spend much time outside of London?

3. Изменение формулировки и добавление проблемной части: *Listen to Roger Dromard talking about himself. Compare his attitudes to the last job and today's one. Why is Roger much happier today?*

Необходимо отметить, что проблемные задания нарастающего уровня сложности позволяют не только овладеть тремя видами аудирования в соответствии с требованиями общеобразовательной программы (аудирование с пониманием основного содержания; аудирование с извлечением необходимой информации; аудирование с полным пониманием), но и способствуют развитию творческого мышления, которое в свою очередь формирует и развивает умение самостоятельно добывать и обрабатывать информацию, принимать решения на основе полученной информации и использовать ее в ходе речевого взаимодействия.

Литература

1. Иностранный язык: сб. нормативных документов. М.: Дрофа, 2004.
2. Зимняя И.А. Современные подходы к обучению: теория и практика: сб. материалов I Моск. междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». М., 2001. С. 5–6.
3. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. М.: МНПИ, 2000.
4. Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
5. Меркулова И.И. Проблемные задачи в обучении иноязычной речевой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.
6. Dellar H., Walkley A. Innovations, Thomson, Heinle, 2007.
7. Mascull B., Comfort J. Best Practice. Coursebook. Intermediate, Thomson, Heinle, 2007.
8. Soars L., Soars J. Headway. Oxford University Press, 2004.
9. Taylor L. International Express. Oxford University Press, 2002.
10. Tullis G., Trappe T. Insights into Business Longman, 2007.

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

*И.Б. Невзорова, преподаватель
Мурманского колледжа экономики,
статистики и информатики*

Вопрос подготовки будущего специалиста является определяющим в аспекте реформирования образования. Одним из решений данного вопроса стало внедрение федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) нового поколения [4]. Принципиальное отличие нового стандарта в том, что в его основу положены не предметные, а ценностные ориентиры. В качестве ключевого понятия современного образования выдвигается понятие компетенций, а их формирование заявлено как одна из главных целей профессионального обучения.

Под обучением, основанным на компетенциях, понимается обучение, которое строится на определении, освоении и демонстрации умений, знаний, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности, т.е. формирование профессиональной компетентности специалиста. Ключевым принципом данного типа обучения является ориентация на результаты, значимые для сферы труда.

Для формирования профессиональной компетентности обучение математике должно строиться на основе следующих принципов: профессиональная направленность, систематичность и последовательность, укрупнение теоретического и (или) практического материала, межпредметность и внутрипредметность содержания, использование активных методов обучения и самостоятельной деятельности, оперативное управление обучением на основе контроля за ходом обучения.

На основе этих принципов модульная технология является приоритетной при обучении математике. Модульное обучение – способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации.

Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки – модули, содержание и объем которых могут варьироваться в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, желания обучающихся выбирать индивидуальную траекторию движения по учебному курсу. Модуль в переводе – мера, функциональный узел [3]. В образовании модулем называют относительно целостную структурную единицу информации, деятельности, процесса или организационно-методическую структуру. Внутри модуля как целевого функционального узла содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности. Поэтому модуль можно рассматривать как индивидуализированную по способу, уровню самостоятельности, темпу освоения программу обучения. Базовыми характеристиками модуля являются относительная полнота, нормированность,

автономность, преемственность, способность к вариативному сочетанию с другими модулями [2].

В соответствии с современными представлениями под термином «модульное обучение» понимают технологию обучения студентов, основными средствами которой являются модуль и модульная программа. В рамках ФГОС СПО под модулем понимается целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершении модуля, и представляющий составную часть более общей функции [1].

В содержании профессионального образования именно модуль как новая структурная единица занимает центральное место, поскольку требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций. Выпускник в ходе обучения должен прежде всего приобрести практический опыт, который опирается на комплексно осваиваемые умения и знания. Эта последовательность приоритетов зафиксирована в тексте ФГОС СПО в разделе, описывающем требования к структуре и содержанию основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Каждый модуль может осваиваться независимо, а их совокупность позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере.

В рамках модулей осуществляется комплексное, синхронизированное изучение теоретических и практических аспектов каждого вида профессиональной деятельности. При этом происходит не столько сокращение избыточных теоретических дисциплин, сколько пересмотр их содержания, своего рода «отсевание» излишней теории и перераспределение объема в пользу действительно необходимых теоретических знаний, которые позволяют осваивать компетенции, упорядочивая и систематизируя их, что в конечном счете приводит к повышению мотивации.

Использование модульного обучения при формировании профессиональной компетентности в ходе изучения математики будет эффективно, если выполняются следующие условия:

- при проектировании образовательного процесса системно используются все преимущества и достоинства модульного обучения;
- принцип модульности обеспечивает целостность учебного процесса;
- возможность управления учебным процессом достигается за счет использования рейтинговой интенсивной технологии модульного обучения.

Используемая технология модульного обучения включает следующие действия:

- конструирование учебного курса по предмету путем объединения дидактических модулей, каждый из которых одновременно является банком информации и методическим руководством по его применению;
- построение единиц учебного материала в виде дидактических модулей, ориентированных на конкретные результаты обучения;
- разработка для изучения каждого модуля учебного пособия, в котором содержится необходимая информация для формирования определенных знаний и навыков, а также контролирующие задания или тесты;
- предоставление равных возможностей для обучения как с помощью преподавателя, так и самообучения.

Обучающиеся при модульном обучении всегда должны знать перечень основных понятий, навыков и умений по каждому конкретному модулю. Модульное обучение – это деятельностная технология, поэтому при разработке модульного обучения по предмету нужно на первое место ставить умения как предпочтительные компетенции, которые базируются на знаниях.

Мурманский колледж экономики, статистики и информатики готовит специалистов по специальности 230105 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем». Учебная дисциплина «Элементы высшей математики» включает в себя десять содержательных модулей (элементы линейной алгебры, аналитическая геометрия, теория пределов, дифференциальное исчисление функции одной переменной, функции нескольких переменных, исследование функции и построение графиков, интегральное исчисление функции одной переменной, дифференциальные уравнения, ряды, теория комплексных чисел).

Каждый из модулей включает в себя теоретический блок, практический блок и блок, содержащий задачи и

упражнения для самостоятельной работы. При разработке модуля учитывается то, что каждый модуль должен дать совершенно определенную самостоятельную порцию знаний для того, чтобы обеспечить приобретение необходимых знаний и умений.

Кроме того, модули должны учитывать предметные и метапредметные связи. Так, например, знания и умения, полученные при изучении модуля «Исследование функции и построение графиков», используются в учебной практике по учебной дисциплине «Основы программирования». Студенты составляют программный продукт по построению графика на фиксированном отрезке, построению графических функций на интервале.

Таким образом, модуль как целевой функциональный узел программы профессиональной подготовки специалистов характеризуется законченностью, самостоятельностью, комплексностью. Это позволит оптимизировать воспитательно-образовательный процесс, повысить качество профессиональной подготовки студентов учреждений СПО.

Литература

1. Колесникова И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие / под ред. акад. РАО З.И. Васильевой. СПб., 2009.
2. Методические рекомендации по анализу профессиональных компетенций и разработке модульных образовательных программ, основанных на компетенциях. СПб.: ГОУ ИПК СПО, 2010.
3. Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dic.academic.ru> (2010. 9 августа).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.adu.ru> (2010. 23 июля).

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ-ФИЛОЛОГОВ

*Х.Х. Канпушева
(Московский государственный гуманитарный
университет им. М.А. Шолохова)*

Сегодня в мире актуальной становится задача поиска эффективных средств оценивания способности студентов выполнять задания в реальной ситуации, самостоятельно находить информацию и получать необходимые знания, решать разнообразные задачи, что создает для них основания быть эффективными в любой деятельности. Синтезировать новейшие тенденции образования, отечественные традиции и форму новых образователь-

ных технологий – задача инновационной деятельности вузов и ссузов. Современные образовательные инновации нацелены на то, чтобы сделать студента субъектом и центром образовательного процесса, предоставить ему максимум свободы и ответственности в организации собственной учебной деятельности [4, с. 68].

Индивидуальные образовательные траектории в процессе обучения представляют собой целенаправленный

выбор и выполнение студентами заданий по иностранному языку в соответствии со своим уровнем в целях дальнейшего его повышения и перехода на более высокий уровень. Ценность индивидуальной образовательной траектории студента как механизма состоит в том, что она позволяет на основе оперативно регулируемой самооценки, активного стремления к совершенствованию собственных знаний и умений пополнить знания при проектировании своей учебной деятельности в целях отработки методов и техники самостоятельной работы в различных формах учебно-познавательной деятельности.

Одним из эффективных инструментов личностно ориентированной подготовки студентов является использование технологии портфолио. Она позволяет комплексно реализовать задачи теоретической и практической подготовки студента как субъекта образовательной деятельности, способствует развитию языковых навыков и речевых умений, необходимых для проектирования деятельности студента, будущего специалиста устного и письменного перевода [1, с. 6; 3, с. 376].

Одним из преимуществ языкового портфеля при оценке сформированности ключевых компетенций в языковой подготовке студентов является возможность для студентов самостоятельно проследить динамику уровня сформированности ключевых компетенций в течение определенного времени и отразить своеобразную языковую биографию своего развития. В отличие от стандартизированных тестов, которые дают «разовую» оценку достижениям студента в той или иной области владения языком, языковой портфель позволяет обучающемуся проследить динамику владения языком в течение определенного времени. Оценка языкового портфеля студента позволяет сделать вывод о «языковой квалификации», т.е. о способности продуктивно использовать имеющиеся знания на соответствующем языковом уровне (elementary, pre-intermediate, intermediate, advanced).

Под «языковым портфелем» в данной статье, мы понимаем современное средство контроля и оценивания достижений студентов в процессе обучения иностранному языку, позволяющее решить такие важные методические и педагогические задачи, как измерение уровня лингвистических знаний бакалавров-филологов, развитие их мотивации, активности, самостоятельности рефлексии и оценочной деятельности. Посредством языкового портфеля студент приобретает навык планирования действий по достижению поставленных перед ним образовательных целей и задач. Языковой портфель позволяет выявить позитивную динамику подготовленности студентов и их активность в усвоении знаний, рост компетентности, степень освоения коммуникативных и интеллектуальных умений.

Очень важное значение имеет правильный выбор и подбор заданий, входящих в состав языкового портфеля.

Общеизвестно, что результаты обучения иностранному языку обеспечиваются в первую очередь системой упражнений, поскольку достижение практических

целей – овладение всеми языковыми и речевыми навыками и умениями – осуществляется в упражнениях. Выбор наиболее эффективной системы упражнений непременно скажется на результате обучения иностранному языку [3, с. 373; 4, с. 67].

В методической литературе существуют различные принципы классификации упражнений. Различают упражнения рецептивные, репродуктивные и продуктивные, упражнения подготовительные, предречевые и речевые, аналитические и синтетические, языковые и речевые и т.д. [6, с. 45].

Использование различных типов тестовых заданий, входящих в состав языкового портфеля, также является очень эффективным средством контроля и оценивания знаний бакалавров-филологов. Рассмотрим наиболее известные и широко применяемые в педагогической практике типы тестовых заданий. Базовым делением тестов является их распределение с точки зрения открытости / закрытости вопроса. В дальнейшем обе разновидности делятся еще на несколько групп:

1. *Закрытые тесты:*

- a) задания с альтернативными ответами, предполагающие наличие единственного правильного ответа из предложенных вариантов;
- б) задания множественного выбора подразумевают наличие нескольких правильных вариантов из предложенного списка. Обычно подобные задания применяются при проверке того, насколько хорошо человек воспринимает информацию (чтение и восприятие на слух);
- в) задания на установление соответствия предполагают наличие явлений двух видов, между которыми предлагается найти взаимосвязь;
- г) задания на установление правильной последовательности, когда набор событий / фактов / понятий нужно расставить в правильном порядке, опираясь на определенный критерий.

Пример 1

Выберите правильный вариант из трех предложенных.

1. When I ... home this evening, I will have a shower.
a) get b) will get c) am getting
2. Why didn't you write that _____ a car?
a) bought b) will buy c) had bought
3. What made you ___ this?
a) to do b) have done c) do

Пример 2

Подчеркните правильный вариант из двух выделенных:

1. The interviewer started **off to ask** / **by asking** me why I wanted the job.
2. The university **has arranged** / **appointed** Dr. Charles to be head of new Medical Institute.

Несомненным достоинством закрытой формы является ее универсальность, так как содержание практически любой дисциплины поддается трансформации в задания с выборочным ответом.

2. *Открытые тесты:*

- а) задания свободного изложения, требующие от обучающегося самостоятельно формулировать ответы;
- б) задания-дополнения, при которых обучающемуся предлагается только вставить пробелы в существующем тексте.

Пример 1**Исправьте ошибки в предложениях.**

1. She asked him where he came from.
2. We asked them if they are able to come to our place earlier.

Пример 2**Преобразуйте слова, напечатанные заглавными буквами в скобках, так, чтобы они грамматически и лексически соответствовали содержанию предложений.**

1. As you know, I left school in June and began to prepare for my _____ exams to the University. (TO ENTER)
2. Nowadays the world is full of _____ and everybody wants to _____ himself best in each and every field. (COMPETITOR, PROVEMENT)

Литература

1. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения ИЯ // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 6–11.
2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. шк., 1982.
3. Климентенко А.Д., Уайзер Г.М., Фоломкина С.К. English (Учебник английского языка для 10-го класса средней школы). М.: Просвещение, 1974.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Вопросы контроля в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1984. № 6. С. 64–67.
5. Миролюбов А.А. Изучение иностранных языков в школе: новые перспективы // Педагогика. 1998. № 1. С. 45–48.
6. Романенко Л.А. Профессиональный портфель начинающего учителя иностранного языка: методика разработки и практического применения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Н.М. Гумирова, зам. директора
Анжеро-Судженского педагогического колледжа,
канд. пед. наук (Кемеровская обл.)*

Профессионально-педагогическая подготовка имеет две составляющие: первая – система мер, направленная на познание профессии педагога и тех областей знаний, которые составляют ее теоретическую основу; вторая – система мер, направленная на познание студентом себя и на саморазвитие личности до обретения ею уверенности, позволяющей компетентно заниматься педагогической деятельностью. Важным моментом второй составляющей является процесс профессионального развития личности, обусловленный соотношением внешних требований к профессиональной подготовленности и внутренних личностных потребностей в становлении педагога, выраженного рефлексивного начала. Практика показывает, что вторая составляющая – это слабое звено в системе профессиональной подготовки педагога. В данном случае особое значение приобретают вопросы формирования у студентов рефлексивной компетентности.

Актуальность данного вопроса подчеркивает такой документ, как программа модернизации российского образования, которая на сегодняшний день представлена как современная модель образования на период до 2020 г. В ней указывается на необходимость формирования у студентов базовых компетентностей, в основе которых лежит рефлексия:

- информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к делу, полноценно использовать личностные ресурсы);
- самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

Другой документ, реализация которого также будет возможна при наличии у студентов рефлексивных способностей, – современные образовательные стандарты как общего, так и профессионального образования, призванные обеспечить внедрение компетентного подхода, расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для обучающихся.

Следовательно, можно предположить, что центральным звеном профессиональной подготовки педагога должно стать развитие его личностных качеств, составляющих структуру профессиональной рефлексии.

Проведенное нами исследование позволило установить, что больше половины студентов колледжа находятся на низком уровне развития самосознания, а значит, и рефлексивных способностей. Причины данного явления мы видим в организации образовательного процесса в колледже: недостаточность аналитической деятельности студентов по поводу осознания себя как субъекта педагогической деятельности, самоопределения в профессии и выстраивания собственной педагогической позиции на основе рефлексии педагогической деятельности.

Удалось выделить противоречия, существующие в образовательном процессе колледжа:

- между желанием студентов быть значимыми личностями и низким уровнем рефлексии, потребности в самопознании;
- между ориентацией студентов на рост квалификации и отсутствием их обращенности к собственным самопроявлениям, неумением нести ответственность за результаты своего обучения.

Все вышесказанное поставило нас перед необходимостью смещения акцентов в профессионально-педагогической подготовке будущего специалиста на саморазвитие, самовоспитание, что способствовало в последующем формированию у студентов более высоких познавательных потребностей, повышению эффективности учебной деятельности, развитию стремления к самореализации. Для каждого студента в данной ситуации расширяются горизонты знания и профессиональных умений; происходит осознание, что наиболее полное раскрытие всей глубины профессионального и личностного самоосуществления возможно благодаря владению внутренними механизмами саморефлексии.

Сложившаяся ситуация заставила пересмотреть модель готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности и выделить в ней как самостоятельный компонент готовности рефлексивную компетентность.

Наполняя его содержанием, мы исходили прежде всего из понятия компетентности. Это понятие разными авторами интерпретируется по-разному. Анализ многих исследований по данной проблеме (*И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева, Г.А. Ларионова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской* и др.) позволяет утверждать, что основной структурной единицей компетентности являются компетенции. Многие ученые определяют компетенции через знания, умения, навыки, качества или свойства личности, специальные способности. Установлено, что регуляция функционирования компетенций осуществляется за счет личностных установок человека. Однако часто при определении содержания компетенций называются только зрительно воспринимаемые действия, не отражаются внутренние механизмы, определяющие отношение человека к действительности и подсказывающие необходимость принятия тех или иных способов решения жизненных и профессиональных задач, что свидетельствует о недостаточном использовании возможностей рефлексии, ее не востребованности. В основе компетентности рас-

сматривается готовность к профессиональной деятельности как сложное, интегративное, генерализованное личностное качество, характеризующее обобщенную способность к решению жизненных и профессиональных задач благодаря качеству владения знаниями, умениями, опытом и наличию профессионально значимых личностных качеств.

Ядром модели рефлексивной компетентности является самосознание педагога, которое может проявляться в трех аспектах: в когнитивном (основные рефлексивные процессы – самопознание, самоанализ, самодиагностика), эмоциональном (основные рефлексивные процессы: самоотношение, самооценка, самоощущение), регуляторном (основные рефлексивные процессы: самовоспитание, саморазвитие, самосовершенствование).

Каждый из трех аспектов самосознания реализуется и в личностном, и в профессиональном (операциональном) плане рефлексивной компетентности. Эффективность осуществляемых в них рефлексивных процессов зависит от степени осознания будущей профессии в качестве одной из ведущих ценностей. Поэтому в личностный план структуры рефлексивной компетентности будущих педагогов мы включаем такие элементы, как способность осознать и перевести общественно значимые мотивы педагогической деятельности в русло личных, внутренне необходимых для педагога; готовность к реализации личностно-профессиональной перспективы через прогнозирование и программирование будущего.

В профессиональный план структуры рефлексивной компетентности включаем следующие компоненты: желание познать себя, осмыслить и воспроизвести в себе все, что связано с будущей профессиональной деятельностью, и убежденность в своей собственной профессиональной пригодности.

Такова разработанная нами модель рефлексивной компетентности, рассматриваемая в структуре готовности педагога к профессиональной деятельности. В процессе создания модели возникли вопросы: как развивать рефлексивные способности студентов, что представляет собой рефлексивная технология? Однозначного ответа на эти вопросы нет. Многие исследователи, с позициями которых мы соглашались, сходятся в том, что нельзя развивать рефлексии обычными способами, прямыми методами обучения даже в том случае, когда мы ярко, эмоционально, увлекательно демонстрируем все преимущества рефлексии. Вполне возможно, что студент и усвоит сумму знаний о рефлексии, о некоторых способах ее развития, но маловероятно, что сможет грамотно использовать в своей практической деятельности, так как рефлексия – это не информация, и ее нельзя передать, ее можно только развивать, повышать, и успешность этого процесса зависит от направленности личности.

Рефлексивная позиция личности, по мнению ряда авторов (*А.К. Маркова, Т.И. Шамова, Г.П. Щедровицкий* и др.), формируется в том случае, если в обучении студент имеет дело с содержанием образования как открытой системой, предполагающей опыт творческой деятельности. Мы считаем, что большие возможности

для решения данной проблемы открывает педагогическая практика. В процессе подготовки к практике материал, изученный на лекциях, семинарских и практических занятиях, закрепляется в специально организованных дискуссиях, педагогических играх (деловых, организационно-деятельностных, ролевых). Осуществляется педагогическое моделирование, разрабатывается план-проект реализации темы на практике в образовательном учреждении. Усвоение знаний завершается рефлексией студента, преподавателя и педагога образовательного учреждения. Важным специфическим моментом формирования профессиональной рефлексии у студентов в данных формах является возможность увидеть во внешнем плане образцы анализа, оценки деятельности, самим включиться в процесс диагностики своих качеств.

Продолжительный опыт работы над данной проблемой позволил нам убедиться в том, что основой развития рефлексивной компетентности студента является освоение техники рефлексивного анализа, в которой главное — плавно перевести студента с объекта деятельности на саму деятельность и научить его искать причины затруднений внутри себя. Данная техника позволяет активно развиваться самосознанию, механизмам рефлексии студентов, формировать механизмы ценностно-смыслового самоопределения.

Для освоения техники рефлексивного анализа нами была разработана комплексная программа практики, в основу которой мы взяли механизм формирования сознания, предложенный такими авторами, как *Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков*. Ключевая особенность программы — направленность ее на развитие у студентов рефлексивного самосознания. На первом этапе практики были организованы взаимопосещения занятий с последующим анализом их самими студентами. Далее занятия посещали опытные педагоги образовательных учреждений и педагог-руководитель практики от колледжа. Они анализировали деятельность студентов, ведущих уроки, в присутствии других студентов. На следующем этапе занятия студентов посещали сами же студенты, но они выступали в роли специалистов, занимающих разные профессиональные позиции. При посещении уроков использовали схемы анализа, позволяющие выявлять развивающий эффект работы. При этом принципиальное значение придавалось рефлексии взаимодействия, взаимных ожиданий, позиции участников обсуждения и межпозиционных взаимоотношений. В дальнейшем студенты посещали занятия педагогов образовательных учреждений с последующей рефлексией.

Эффективным методом организации рефлексивной деятельности студентов стала рефлексивная беседа. Структурной единицей ее являлись рефлексивные задания, в которых будущий педагог выступал субъектом своего профессионального действия. В процессе выполнения задания студентам предлагалось, например, оценить занятие и каждый его момент с точки зрения приращения индивидуального опыта педагога (студен-

та). Для этого можно было воспользоваться следующими примерными вопросами: что можно взять для себя из этого занятия на будущее, какие моменты занятия заслуживают того, чтобы их сохранить, что может быть добавлено в будущие занятия? При этом внимание студентов обращается на то, чтобы они не оценивали занятие с позиции его соответствия каким-либо нормам, моделям или требованиям. Еще один вариант задания, когда студентам требуется эмпатийно определить систему ценностных ориентаций педагога (студента), систему его предпочтений в процессе проведения занятия, отвечая себе на следующие вопросы: что для педагога (студента) было наиболее важно на занятии: непременно выполнение задуманного плана или хорошо усвоенные знания учащихся; интересы детей или комфортность педагога; сами ошибки или причины этих ошибок; логика учебного материала или логика познавательного интереса ребенка и т.д.

Другой метод в формировании рефлексивных способностей будущих педагогов — это использование специальных тренингов. Тренинговые занятия, учитывая структуру рефлексивной компетентности студентов в рамках нашей модели, проводили в двух направлениях: личностном и профессиональном. Соответственно в процессе тренинга происходила рефлексия Я и своей профессиональной деятельности. Тренинги проводили в образовательных учреждениях во время прохождения педагогической практики. Содержание рефлексивных тренингов — решение профессиональных задач и возникающих по их поводу отношений и переживаний будущих педагогов. Одним из важных принципов организации тренингов является управляемость рефлексивных процессов. Для развития у будущих педагогов способности к саморегуляции рефлексивными процессами в программу тренинга включали задания, выводящие студентов в позицию анализа и оценки своего рефлексивного мышления. Для этого использовали упражнения-вопросники, опорные схемы самоанализа, программы самоотчета.

Активизации и развитию личностной рефлексии студентов помогало ведение дневниковых записей, составление рефлексивного автопортрета «Я глазами других», рефлексивные этюды в рисунке или в музыке. Рефлексивные консилиумы, рефлексивные дебаты и многие другие приемы тренинга способствовали освоению студентами рефлексивной технологии.

Таким образом, смысловым ядром всей системы нашей работы по формированию рефлексивной компетентности студентов — будущих педагогов является личностная ориентация студента в сфере профессиональных ценностей через осмысление им приоритетов в системе «педагог — предмет — ученик» и разворот его сознания на личность и индивидуальность ребенка. Это осуществляется через актуализацию личностной позиции будущего педагога при решении им профессиональных задач путем анализа своей шкалы ценностей и осмысления меры своей ответственности в управлении процессом развития личности ребенка.

ФАКТОРЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Е.П. Мельникова, методист
Московского областного медицинского колледжа*

Система профессионального образования сегодня должна реагировать на социальный заказ общества, связанный с повышением качества профессиональной деятельности. Прогрессивное развитие образования и общества в целом во многом определяет учебно-профессиональная успешность студентов профессиональных образовательных учреждений.

Анализируя различные источники, мы обнаружили, что факторы, влияющие на успешность в учебной и профессиональной деятельности в системе «человек — человек» как определяющие для успешной деятельности, более чем разнообразны. Мнения авторов не противоречат, а скорее дополняют друг друга, способствуя лучшему пониманию проблем, от которых может зависеть успешность в дальнейшей профессиональной деятельности. Очевидно, учебно-профессиональная успешность студентов определяется не каким-то одним, пусть даже очень важным фактором, а их системой, обладающей свойствами взаимовлияния, взаимной компенсации.

Нами проведен анализ различных подходов ученых к изучению тех явлений, которые становятся движущей силой учебно-профессиональной успешности.

Так, *Н.В. Кузьмина, Л.Г. Викторова*, характеризуют факторы успешности обучаемых, выделяют *структурные и функциональные факторы*. К первой группе относят те, которые являются базовыми элементами, характерными только для педагогических систем: цель, учебная информация, средства педагогической коммуникации, сами обучаемые, педагоги и результат. Во вторую группу включены функциональные факторы, которые характеризуются как устойчивые базовые связи структурных факторов и возникают в процессе деятельности руководителей, педагогов, обучающихся:

- *гностический*, включающий действия, связанные с процессом накопления новых знаний о системе и ее компонентах в процессе решения педагогических задач;
- *проектировочный*, включающий действия, связанные с перспективным планированием задач и способов их решения;
- *конструктивный*, связанный с отбором и композиционным построением содержания учебной и воспитательной информации;
- *коммуникативный*, включающий действия по установлению педагогически целесообразных взаимоотношений между участниками педагогического процесса;
- *организаторский*, связанный с реализацией педагогического замысла конкретной организацией, участвующей во взаимодействии участников процесса;
- *коррективный*, связанный с перестраиванием деятельности педагогической системы в зависимости от уровня ее успешности.

По мнению *А.В. Петровского*, нельзя игнорировать *факторы психологические*, оказывающие влияние на правильность зрительного и слухового восприятия, на эффективность формирования навыков и обучения приемам умственной деятельности. *Объективные факторы*, влияющие на изучение учебного материала, а именно свойства изучаемого учебного материала: его содержание, трудность, значение, осмысленность, структура, объем и привлекательность.

Представляет интерес точка зрения *И.П. Подласого*, который структурировал факторы учебной успешности и выделил их укрупненные группы (табл.).

Социологический, психологический и педагогический блоки факторов выделяет *В.А. Якунин*. К первому блоку он относит социальные и социально-демографические факторы: социальное положение и происхождение, место жительства, уровень и качество довузовской подготовки, половозрастные различия и т.п. Ко второму — интеллект, профессиональную и учебную мотивацию, общие и специальные способности, обучаемость и воспитуемость, индивидуальный стиль деятельности, психологический склад личности в целом. В третью группу ученый включает общую организацию учебного процесса, его материально-техническую базу и наличие технических средств обучения, уровень педагогического мастерства преподавателей и др.

Представляет интерес и классификация факторов успешности *Д.В. Толпа* (рис.).

Э. Дрефенштедт среди факторов отдает предпочтение *общественным, территориальным, внутришкольным, материально-техническим, местным, временным факторам* и условиям, вытекающим из состояния, тенденций и проблем развития учебного коллектива и отдельных обучающихся.

Объективные и субъективные факторы мы находим у *Н.В. Самоукиной*. Объективными она называет требования, нормы и ограничения, выдвигаемые со стороны профессии, к труду и наличию у профессионала определенных свойств и особенностей (профессиональных знаний, умений, навыков, профессионально значимых качеств). А субъективными — имеющиеся у работника задатки и способности, индивидуально-психологические свойства и особенности, его мотивацию, уровень притязаний и самооценку.

В исследовании *Т.А. Нам* определены такие системы факторов, как *основные* (интеллект, мотивация и личностные особенности студентов) и *сопутствующие* (управление учебной деятельностью студентов, организация учебного процесса).

Большинство ученых, занимающихся изучением факторов учебной и профессиональной успешности, сходятся во мнении, что определяющими факторами являются *внешние и внутренние* (*Ю.К. Бабанский, С.Ю. Ключников, Г. Нойнер*).

Факторы учебной успешности (по И.П. Подласому)

Генеральный фактор	Комплексные факторы	Общие факторы
Учебный материал	Объективная информация и дидактическая обработка	Содержание, количество, качество, форма, структура, способ изложения
Организационно-педагогическое влияние (деятельность педагогов, качественные уровни организации учебного процесса, условия учебного и педагогического труда)	Организационно-педагогическое влияние на учебных занятиях и влияние с учебными целями на внеучебных занятиях	Методы преподавания и учения, организационные формы, учебные ситуации, работоспособность педагога, работоспособность обучающихся, контроль и проверка результатов работы, тип и структура учебного занятия, практическое применение приобретенных знаний и умений, применение средств обучения, оборудование учебного процесса, условия обучения (в том числе санитарно-гигиенические, психофизиологические, этические, организационные)
Обучаемость (способность (пригодность) обучающихся к учению и возможность достижения ими запроюктированных результатов в установленное время)	Обучаемость на учебных занятиях и обучаемость во внеурочной деятельности	Уровень общей подготовки обучаемых, способности к овладению определенным учебным материалом, общие способности к учебно-познавательной деятельности, общие характеристики внимания, особенности мышления обучаемых при изучении конкретного учебного предмета, общие характеристики мышления, психологическая установка на сознательное и прочное усвоение учебного материала, мотивация обучения, темпы усвоения знаний, умений, здоровье, работоспособность
Время	Затраты времени непосредственно на учебном занятии и на самоподготовку	Время восприятия и первичного усвоения знаний, закрепления и упрочения изученного, периодичность контролирования, повторения и закрепления; время, прошедшее после завершения обучения; время сохранения информации в памяти в соответствии с целевой установкой и др.

Фактор цели педагогической системы		
Соответствие поставленной цели возрастным и другим особенностям обучаемых	Преимственность целей систем разных уровней образования (школа – колледж – вуз) и др.	
Факторы, относящиеся к учебной информации		
Содержание, количество и качество учебного материала	Способ, структура, доступность изложения учебного материала	
Средства педагогической коммуникации		
Методы и приемы преподавания и учения	Применение технических средств обучения	
Факторы, характеризующие обучающихся как субъектов педагогического процесса		
Уровень общей подготовки	Общие способности к учебно-познавательной деятельности	
Общие характеристики мышления	Умения и навыки учебного труда	Работоспособность
Факторы, относящиеся к педагогу		
Уровень педагогической подготовки педагога	Уровень знаний педагога по предмету	
Работоспособность	Личностные характеристики	
Факторы, обеспечивающие эффективность обратной связи в педагогическом процессе		
Формы контроля	Периодичность контроля	Востребованность результатов контроля для корректировки хода процесса
Факторы успешности педагогического процесса как экспериментально выявленные причины, влияющие на функционирование педагогической системы и относящиеся к какому-либо структурному компоненту		
Факторы успешности педагогического процесса как экспериментально выявленные причины, влияющие на функционирование системы, относящиеся к окружающей среде		

Рис. Классификация факторов успешности студентов (по Д.В. Толпу)

К *внутренним факторам* успешности ученые относят следующие:

- развитие психических процессов и свойств мышления:
 - умение выделять существенное в изучаемом материале;
 - самостоятельность мышления;
 - способности, воля, целеустремленность;
- навыки и умения учебного труда:
 - умение рационально планировать учебную деятельность;
 - умение осуществлять самоконтроль в учении;
 - навыки выполнения в должном темпе основных учебных действий;
- отношение к учению, ведущие интересы и склонности;
- идейно-нравственная воспитанность, сознательность при изучении учебной дисциплины, настойчивость при выполнении учебных требований;
- работоспособность;
- образовательная подготовленность по ранее пройденному учебному материалу;
- понимание себя и своей миссии, степени саморегуляции;
- отношение к препятствиям и трудностям.

К *внешним факторам* успешности ученые относят следующие:

- общественные условия;
- политико-экономическую ситуацию;
- территориальное окружение;
- материально-организационные условия;
- опосредуемые личностью педагогические воздействия и воспитательные воздействия семьи;
- социальную среду;
- образование и воспитание;
- выбранную профессию;
- круг общения;
- социальные отношения, воздействующие на воспитательные взаимоотношения между воспитателем и воспитуемыми.

Проанализировав различные взгляды и мнения ученых, мы остановились на классификации факторов

учебно-профессиональной успешности на *внутренние* (интеллект, мотивация и личностные особенности обучающихся) и *внешние* (управление учебной деятельностью, организация учебного процесса), что требует реализации комплекса учебно-методических мероприятий, направленных на совершенствование образовательного процесса в профессиональных учебных заведениях.

Таким образом, учебно-профессиональную успешность студентов колледжей мы будем рассматривать как интегральный показатель качества подготовки специалистов, характеризующий степень достижения личностно значимых (внутренних) и социально оцениваемых (внешних) целей профессионального образования. Исследование этого явления невозможно без четкого понимания факторов, взаимодействие которых влияет на учебно-профессиональную успешность.

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* О дидактических основах повышения эффективности обучения // Народное образование. 1986. № 11. С. 105–111.
2. *Дрефенштедт Э.* Индивидуальные особенности – индивидуальное развитие // Школа ГДР: проблемы обучения и воспитания / пер. с нем. М.: Прогресс, 1987.
3. *Ключников С.Ю.* Фактор успеха, новая психология саморазвития. М.: Беловодье, 2002.
4. *Кузьмина Н.В., Реан А.А.* Профессионализм педагогической деятельности. СПб.; Рыбинск, 1993.
5. *Нам Т.А.* Психолого-педагогическое обоснование системы факторов, определяющих учебную успешность студентов технического вуза. На материале обучения иностранным языкам: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. СПб., 2005.
6. *Подласый И.П.* Педагогика. М.: Просвещение, 1996.
7. *Самоукина Н.В.* Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Тандем, 1999.
8. *Якунин В.А.* Психология учебной деятельности студентов. М.; СПб., 1994.

О СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ЖЕНЩИН-УЧИТЕЛЕЙ

*А.А. Чекалина, доцент
Института педагогики и психологии образования
МГПУ, канд. психол. наук*

Представления о смысле жизни аккумулируют жизненный опыт человека, структурируют идентичность в процессе профессионального самоопределения, обуславливают творческую самореализацию в профессии. Изучая особенности личности и профессионализма

женщин-учителей, мы обратили внимание на их смысложизненные представления, что отражено в настоящей статье.

Несмотря на то что способность осмысливать свою жизнь является родовой особенностью человека, су-

существуют различия в переживании смысла жизни, связанные с гендерной идентичностью личности. За любыми частными психологическими трудностями в жизни человека лежат экзистенциальные проблемы свободы выбора и ответственности, изолированности и взаимосвязанности с другими людьми, поиска смысла жизни. Это значит, что изменения гендерной идентичности, в том числе и кризисные изменения, вызывают переосмысление смысла жизни. В свою очередь изменения в восприятии и отношении к смыслу жизни влияют на гендерную идентичность личности. Восприятие смысла жизни связано в сознании личности с особенностями гендера, возрастом, профессией.

Личностные смыслы и представления женщин-учителей изучались с помощью анкеты В.Э. Чудновского, А.А. Бодалева и их сотрудников «Смысл жизни и акме человека» [1]. Используемая анкета, состоящая из 21 вопроса, позволяет собрать информацию о содержании и влиянии понимания смысла жизни и акме; об их реализации в жизни испытуемых; данные о представлениях респондентов об уровне личных и идеальных достижений и возможностей; сравнить планы реальной и идеальной судьбы, биографической информации, содержания личных жизненных планов [3].

Исследование проводилось на выборке работающих женщин-учителей начальных классов. Их возраст от 41 до 68 лет, стаж работы – от 19 лет, число участвующих в опросе – 35 человек.

Результаты изучения смысла жизни и акме показали, что для большинства респондентов (80%, далее знак процентов опускаем) понятие «смысл жизни» синонимично целям жизни, если есть цель для достижения, то есть и смысл в жизни. Есть и другие мысли: смысл жизни – «гармония с природой»; «сама жизнь» (5,7); путь, на котором оказался человек, задумавшись о смысле своей жизни (5,7). То есть представление о том, что есть смысл, сводится к постановке определенных общечеловеческих целей, большей частью морально-нравственных, и их осуществлению на протяжении всей жизни.

Рассуждая о значении смысла жизни, большинство женщин (68,5) ответило, что его наличие делает «человека человеком». Для остальных (17,2) – это маяк, ориентир, стержень жизни, который выражен в постановке определенных целей и их реализации. Есть мнение, что наличие смысла жизни нужно для противостояния смерти души (2,9), а также – «задуматься о смысле жизни – значит иметь его» (2,9).

На вопрос о содержании акме часть учителей (31,4) затруднились ответить или ответили буквально: акме – это период наивысшего развития (8,6). Содержание акме в личностном плане определяют семья, образование, общественная нужность, а профессиональном – карьерный рост, совершенствование, опыт, профессиональный интерес, творческая работа, успешность и признание. К акме относят также вдохновение, достижение целей, самореализацию, совершенствование личностных качеств. Можно пронаблюдать некоторое совпадение в понимании понятия «смысл жизни» и содержания акме.

Размышляя о собственных достижениях в жизни в личном и профессиональном плане, респонденты высказали следующие суждения. Среди достижений в личностном плане приоритетны семейное благополучие, духовное совершенствование, саморазвитие, самопознание, эмоциональное благополучие, гармония с миром. В профессиональном – карьерный рост (компетентность, профессионализм), уважение коллег и учеников. Есть среди отвечавших и те, кто еще не определился относительно своих наивысших достижений (8,6), и те, для кого уже наступил период наивысших достижений (5,7).

Данный вопрос принес неожиданные результаты: большинство (60) ответивших на него сочли, что наличие смысла жизни не всегда положительно влияет на судьбу человека. Например, «смысл жизни может “растаять”, что приведет к потере веры в себя...»; «может не соответствовать запросам общества, тем самым будет губительным для личности»; «смысл жизни есть нечто идеальное, его нельзя достигнуть, это может закончиться личностным кризисом». Признавая необходимость смысла жизни, респонденты отметили, что его потеря может привести к различным кризисам, стрессам, что негативно повлияет на судьбу человека.

Больше половины (62,9) респондентов считают, что в жизни примерно поровну смысла и бессмыслицы: «смысл не всегда ясен, и он часто выглядит как бессмыслица»; «количество смысла и бессмыслицы зависит от человека, его образа жизни».

Часть респондентов (5,7) считают, что «если бы было больше смысла, то жизнь была бы проще», «изначальный смысл со временем сменяется бессмыслицей», т.е. констатируют приоритет бессмыслицы.

Ни одна из женщин-учителей не считает, что ей удалось себя реализовать: «все еще впереди». Судьбоносными событиями женщины-учителя считают рождение (свое и своих детей), замужество (развод), встречи с интересными людьми (потери), учебу, работу. Эти суждения не отражают их профессиональную деятельность.

Абсолютное большинство респондентов (94,3) посчитало, что смысл жизни меняется с возрастом, так как меняется «сам человек», «его ценности, желания, возможности», «окружающий его мир». Таким образом, для подавляющего большинства в данном вопросе смысл совпал с планом жизни, который можно поменять (смысл на время). Есть мнение (2,9), что смысл жизни не меняется, а лишь дополняется и корректируется, т.е. признается его всеобщность, существование вместе с человеком и развитие вместе с ним.

Изменение своего смысла жизни женщины-учителя (42,9) связывают с взрослением, учебой, переосмыслением жизни, изменением социального статуса (работающий человек, жена, мать). Однако примерно половина опрошенных (45,7) не считают, что их смысл жизни поменялся за последние годы.

На вопрос, изменились ли представления о собственном акме за последние годы, респонденты в основном ответили отрицательно (51,2).

По мнению отвечавших, на становление смысла жизни влияют пример родителей, собственный

жизненный опыт, общение со сверстниками, чтение литературы (художественные произведения, психолого-педагогическая литература), общение с педагогами, влияние средств массовой информации, другие жизненные обстоятельства (семья, близкий человек, социальные события). Ответы проранжированы по значимости. На становление смысла жизни оказывают влияние учебные предметы гуманитарного цикла – психология, история, литература, философия, педагогика, предметы естественно-научного цикла и эстетические дисциплины (ИЗО, музыка, хореография). О планах самореализации обследуемые ответили, что эти планы реальны, но при определенных условиях, в частности при преодолении личностных недостатков (31,4). Треть респондентов (34,2) считает, что это уже невозможно: идти дальше, развиваться опрошенные не могут (или не хотят) по ряду причин.

На достижение человеком акме, по мнению учителей, влияют наличие целей, желания, сила воли, осознанность, семья (окружение), труд, наличие (отсутствие) времени, Бог, т.е. называются как собственные психологические качества, обстоятельства, так и божественное предназначение.

Женщины признают существование различий между «будничным» Я человека (то есть уровнем его обычной, повседневной жизни) и «высшим» Я (то есть уровнем, на который человек способен подняться при максимальной реализации его потенциальных возможностей) как для всех, так и в своей личной жизни. Однако, по ответам, для себя они не видят способов достижения идеала (или приближения к нему), но считают «высшее» Я целью, к которой надо стремиться, т.е. «высшее» Я – это и есть смысл их жизни. «Для достижения высшего, идеального Я надо освободиться от забот материального Я, отдаться творчеству». Возможно, что «достижение высшего Я носит сиюминутный характер (когда человек ощущает свое счастье как труд в семье, обществе), после чего это высшее Я опять становится недостижимым».

Большинство респондентов определили смысл своей жизни (85,7). У части отвечавших он носит эгоистический оттенок («быть счастливой») (25,7), у части – альтруистический (20) («достойно жить, приносить пользу людям, поступать достойно», «жить ради других людей», «делать счастливыми окружающих людей»), сфокусированный на семье и детях («достойное воспитание своих детей», «реализация себя как матери», «вырастить ребенка, семья и близкие, их счастье и благополучие»), сочетающий личные и профессиональные смыслы («семья, дом, работа», «ребенок, полезность обществу, профессиональные выгоды», «добиться чего-то, как-то себя реализовать и что-то значить для других»). Однако профессиональные смыслы встречаются в ответах гораздо реже.

У респондентов (51,4) существует четкий план раскрытия своих способностей, некоторые этот план проектируют, у части учителей план еще нечеток (17,2). По их мнению, жизнь меняется, следовательно, меняется их жизненный план. Некоторые не задумывались ранее о плане раскрытия себя (11,4), у части отвечающих «его нет» (5,7), есть ответы, что он и не нужен (5,7).

Таким образом, понятие смысла жизни подменяется жизненными планами. План реализации себя, своей жизни не отчетлив; складывается впечатление, что многие из отвечавших «плывут по течению», не зная, чего они хотят (особенно в профессиональном плане), мыслят свою жизнь как серию разрозненных событий, а не как целенаправленный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и содержание.

Наиболее распространенными ответами на вопрос о том, что опрашиваемые собираются предпринимать для реализации своих жизненных планов, являются «самосовершенствование, избавление от вредных привычек, безволия, а также чтение и образование» (34,3). Предполагается также «накопление жизненного опыта» (2,9), «повышение квалификации» (8,5), «материнство» (31,4), «достижение материальных благ» (28,5). Однако складывается впечатление, что планы совершенствования личности почти никто не связывает с профессиональной деятельностью, не прослеживается связь между поиском смысла жизни и учительством.

Часть респондентов (34,3) отметили позитивное влияние смысла жизни, так как «бесмысленность равна потере жизненных ориентиров», «человек – творец судьбы», «можно увидеть целеустремленность, результаты человека», «смысл жизни помогает выжить, изменить себя». Были и антонимичные ответы: «смысл жизни не всегда нужен, так как его потеря равна гибели» и др.

Итак, как показало исследование, достичь в жизни «золотой середины» между профессиональными и личностными смыслами жизни не удалось многим учителям-женщинам. Возможно, из-за того, что смысл их жизни ограничен либо семьей, либо работой, так что, по их мнению, он представляет отдельные фрагменты, а не единую и полноценную жизнь.

Обобщая, можно сделать заключение об отсутствии у части учителей представлений о смысле жизни; многие не задумывались об этом ранее, не связывают личную жизнь и профессию. Однако есть и такие, кто нашел свой смысл жизни (акме), объединив профессиональные и личные интересы. По мнению *М.Е. Бурно*, целебная сила поиска смысла жизни заключена в осознании и преодолении конфронтации смысла жизни и организации и структуры социальной жизни [2]. Закключаем, что для большинства опрошенных учителей жизнь протекает стихийно, растет опыт работы, но он как таковой не находит применения в поиске и понимании смысла жизни.

Таким образом, имея личностные смыслы жизни, женщины-учителя с трудом совмещают профессиональную деятельность с личной жизнью, имеющую уже свой смысл.

Литература

1. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998.
2. *Бурно М.Е.* Терапия творческим самовыражением. М.; Екатеринбург, 1999. С. 5–57.
3. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни и судьба. М., 1997.

ЛИЧНОСТЬ БЕЗОПАСНОГО ТИПА КАК СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

*Н.И. Поляков, преподаватель
Нижевартовского социально-гуманитарного
колледжа*

Социально-экономические изменения в современном мире и нашей стране, неустойчивая политическая, экономическая и социальная обстановка отражаются в сознании людей, приводя к значительным ценностным изменениям в личности человека. Как показали социологические исследования ИФ РАН «Наши ценности и интересы сегодня», возникли противоречия между ценностью свободы личности человека и низким уровнем обеспечения его безопасности, т.е. поменялись потребности человека. Вполне закономерно, что общество потребовало от государства обеспечения личной безопасности даже в ущерб свободе [4, с. 119].

Совершенно очевидно, что в этих условиях одной из главных задач современной школы является организация деятельности педагогов по созданию, системному проектированию и руководству ситуациями обучения, позволяющими сформировать *личность безопасного типа*. Президент Фонда национальной и международной безопасности *Л.И. Шершнев* дает такое определение: «*Личность безопасного типа* – это человек, осознающий самого себя, высокий смысл своей деятельности, свое предназначение, стремящийся жить в согласии с самим собой, окружающей природой, гармонично сочетающий в себе активное созидательное начало с противодействием злу, сохранением и развитием жизни на Земле и во Вселенной» [11].

Главнейшей задачей в вопросах формирования личности безопасного типа становится сегодня *мотивация обучающегося на сознательную безопасность в повседневной жизнедеятельности*, т.е. к жизни в современном социуме, другими словами, формирование некой культуры безопасности человека. А познавательная мотивация обучающихся и есть показатель уровня педагогической успешности в профессиональной деятельности педагога. Самая большая ценность – ценность человеческой жизни. Это известный постулат.

Следовательно, потребность общества в подготовке человека к безопасной жизнедеятельности, воспитание личности безопасного типа предполагает поиск путей и средств воспитания культуры безопасности в педагогической теории и практике. Возникает срочный вопрос: где учить, как учить, кому учить? В этом смысле наиболее предпочтительным представляется курс основ безопасности жизнедеятельности в средней школе.

В теории и методике преподавания курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) понятие «культура безопасности» до настоящего времени относится к наименее разработанным. Мало того, ни один базовый учебник по ОБЖ не дает определения этого термина. Термин «культура безопасности» можно про-

дефинировать различным образом, используя его для обозначения различных явлений, выделяя в обозначаемом при его помощи явлении различные элементы. По утверждению *В.Н. Кузнецова*, культура безопасности – социологическая категория [6, с. 6], *В.И. Смутнев* определяет ее как техническую категорию [9], а *Л.Н. Горина* рассматривает культуру безопасности жизнедеятельности человека как педагогическую категорию [2].

Главное сходство всех этих определений в том, что все же это некая культура. Следовательно, культура безопасности – составная часть общей культуры человека. Наиболее фундаментальные свойства культуры как целого в той или иной степени присущи ее части – культуре безопасности. По мнению *В.В. Давыдова*, культура включает в себя предметные результаты деятельности людей, а также реализуемые в деятельности человека знания, умения и навыки, уровень интеллектуального, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения [3]. Следовательно, культура безопасности формируется через определенный набор знаний, умений и навыков, полученных обучающимся в результате педагогического взаимодействия с учителем в рамках курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

В.В. Давыдов утверждает, что культура выражается в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях [3]. Если говорить о культуре безопасности, то формами ее существования являются такие духовные ценности, как ценность жизни человека, ценность здоровья, ценность психологического, психического, социального благополучия. Деятельность в контексте культуры безопасности выражается в демонстрации ребенку основных навыков безопасного поведения как в семье (со стороны родителей), так и в образовательных учреждениях (со стороны воспитателя, учителя). И наконец, организация жизни с точки зрения культуры безопасности выражается в том, чтобы обеспечить оптимальные безопасные условия жизнедеятельности человека в семье, в социальной среде, в образовательном учреждении при организации учебного процесса. Но как сформировать тот необходимый уровень культуры безопасности, который позволит ребенку, подростку безопасно сосуществовать в различных сферах деятельности? Другими словами, как сформировать личность безопасного типа?

По *В.В. Давыдову*, культура представляет собой способ обеспечения, организации и совершенствования жизнедеятельности людей, воспроизводимый сменяющимися поколениями [3]. Культура же безопасности транслируется обучающемуся через службы обеспечения безопасности, предмет «Основы безопасности жизнедеятельности», семью, интернет, те-

левидение, литературу. Предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» – основное средство трансляции культуры безопасности в учебном заведении и, как следствие, формирования личности безопасного типа.

По мнению *Й. Хейзинга*, культура как понятие определяется тремя важнейшими условиями и чертами:

1. Равновесие духовных и материальных ценностей.
2. Всякая культура содержит некое стремление. Культура есть направленность на какой-то идеал.
3. Культура означает господство над природой [10].

Б.С. Ерасов утверждает, что культура – уровень жизнедеятельности, обеспечиваемый постоянной заботой о подержании высоких образцов и «подтягивания» к ним реальной деятельности и поведения человека [5, с. 17]. Исходя из этого утверждения можно заключить, что культура безопасности – это определенный уровень жизнедеятельности человека, который обеспечивает безопасное его существование в социуме и поддерживает такой вид деятельности и поведения человека, который позволяет ему стремиться к личности безопасного типа.

В.В. Гафнер ссылается на *Н.К. Рериха*, который очень четко определил роль путеводителя в будущее: «Многие думают, что можно иногда подумать о будущем, а затем снова купаться в прошлом. Нужно не отдельные мысли устремлять к будущему, а существо сознания настроить в ключе будущего». Обязанность Вождя – устремлять народ в будущее» [1]. Так вот роль этого Вождя по определению и должен играть учитель основ безопасности жизнедеятельности, который как горьковский Данко ведет обучающихся к безопасному светлому будущему. Но для того чтобы уверенно вести за собой, необходимо знать как минимум маршрут. Следовательно, учитель как проводник знаний должен сам предугадывать и скорость, и направление. Если уйти от метафор, то современный учитель основ безопасности жизнедеятельности должен быть весьма компетентным. По мнению *В.В. Давыдова*, культура – определенный уровень развития творческих сил и способностей человека [3]. А значит, культура безопасности – это такой уровень развития творческих сил и способностей человека, который позволяет ему сознательно, а не на уровне инстинктов предвидеть опасность, уменьшать риск вероятного воздействия негативных факторов, отрицательно влияющих на

личную жизнедеятельность, окружающую среду и общество.

Итак, на основании вышеизложенного можно резюмировать следующее:

1. Личность безопасного типа определяется высоким уровнем сформированности культуры безопасности.
2. Учитель основ безопасности жизнедеятельности – главный носитель культуры безопасности.
3. Личность безопасного типа – современный этап социального развития человека.
4. Формирование личности безопасного типа – необходимая потребность современного общества.

Литература

1. *Гафнер В.В.* Новое мышление как основа безопасной жизнедеятельности: материалы науч.-пед. конф., Екатеринбург, 5–6 дек. 2003 г. / отв. ред. Б.В. Емельянов, О.А. Уроженко. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. С. 58–68.
2. *Горина Л.Н.* Многоуровневая педагогическая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека на основе изо- и гомоморфизма: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тольятти, 2002.
3. *Давыдов В.В.* Культура // Российская педагогическая энциклопедия. М.: Большая рос. энцикл., 1993. Т. 1. С. 486–487.
4. *Дмитриева Л.М.* Современное российское общество: динамика ценностных ориентаций. М., 2005.
5. *Ерасов Б.С.* Социальная культурология: пособие для студентов высш. учеб. заведений. 3-е изд. М.: Аспект Пресс, 1998.
6. *Кузнецов В.Н.* Культура безопасности современного российского общества. М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2002.
7. *Мид М.* Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями. М., 1983. С. 1.
8. *Мошкин В.Н.* Воспитание культуры безопасности школьников. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002.
9. *Смутнев В.И.* О культуре ядерной эксплуатации // Электрические станции. 1989. № 1.
10. *Хейзинга Й.* Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992. С. 257–260.
11. *Шершнев Л.И.* Курс ОБЖ в концепции национальной безопасности России. URL: http://bank.orenipk.ru/Text/t42_179.htm

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

*О.Б. Белькова
(г. Москва)*

Образование – это то, что большинство получает, многие передают и лишь немногие имеют.

Краус Карл

Важнейшим условием развития человеческой цивилизации является передача накопленного опыта познания мира и средств самопознания. Важная часть общего социального прогресса – это развитие способов и форм передачи социокультурного опыта [5, с. 235].

На начальных этапах социального становления люди стремились передавать своим детям знания об окружающей природе в виде эмпирически обнаруженных связей между предметами и явлениями. Это заложило основы существующей и сегодня бытовой (житейской) педагогики, знания которой кристаллизуются в так называемой народной педагогике и передаются «из уст в уста» в виде сказок, пословиц, поговорок, легенд и т.п.

На дальнейших этапах развития цивилизации, в первую очередь в связи с появлением письменности, появилась возможность фиксировать и сохранять наиболее ценный опыт, передавать культурные послания не только следующему поколению, но и далеким потомкам.

И наконец, в связи с техническим прогрессом (в первую очередь с возникновением средств массовой информации) появились возможности быстрого широкомасштабного информационного обмена не только внутри единого культурального пространства, но и между различными культурами. Стремительно нарастающий объем информации, включающий в себя мировые цивилизационные ценности и достижения, уже не может быть целиком усвоен современным поколением. В передаче социокультурного опыта акцент смещается с информации на способы работы с информацией. Процесс воспитания и обучения сегодня настоятельно требует профессионализма, а создание эффективных моделей образования – научного подхода [5, с. 165].

Таким образом, образование в современных условиях становится важнейшим фактором общественно-политической жизни страны, устойчивого социально-экономического развития общества, условием национальной безопасности государства и личной безопасности его граждан.

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Основные принципы образовательной политики России определены в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года и получили свое закрепление в Законе Российской Федерации «Об образовании» и Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [17].

Различные формы хозяйствования, конкуренция на рынках труда и товаров предъявляют новые требования к структуре и содержанию профессиональной подготовки – реализации модулей, интеграции средств и их направленности на достижение планируемого результата.

В профессиональной деятельности современного специалиста возрастает значение социально-технических, гуманитарных, творческих, биотехнических, экономических, экологических, психологических, юридических и других видов знаний. К факторам, детерминирующим необходимость образования в области проектирования рекламной деятельности, относятся интеллектуализация труда и производства; усложнение техники и технологий за счет наукоемких технических систем (электроники, компьютеризации, информационных систем и др.); развитие технико-технологического базиса современного производства, что ведет к стиранию граней профессий и становлению интегративных способов деятельности, выходящих за рамки одной профессии; универсализация технических устройств на базе новейших технологий, повышающих многопрофильность и многоцелевую совместимость орудий труда на основе комплексного учета его сложности.

Одной из основных составляющих формирования необходимой совокупности предметов общепрофессионального цикла является личностный подход, предполагающий рассмотрение общепрофессиональной подготовки как состояния базовой готовности бакалавра к самостоятельной профессиональной деятельности. Готовность как состояние личности включает знания, отношения, опыт работы, личностные качества, необходимые для успешной деятельности в избранном виде профессионального труда [7].

Личностный аспект общепрофессиональной подготовки бакалавра вытекает из общепрофессиональных требований к будущему выпускнику. Приведем основные группы требований, ориентированные на формирование культуры профессионального мышления, профессиональную мобильность, профессиональную направленность бакалавра, общепрофессиональную компетентность (знаниевый компонент). Результатом реализации требований является высокий уровень сформированности общепрофессиональной готовности бакалавра к самостоятельной профессиональной деятельности.

Таким образом, содержание общепрофессиональной подготовки бакалавра включает совокупность знаний и совокупность личностных качеств, обеспечивающих состояние его общепрофессиональной готовности. Формирование высокого уров-

ня общепрофессиональной готовности бакалавра по существу является стратегическим направлением совершенствования общепрофессиональной подготовки.

В качестве одного из основных направлений совершенствования можно выделить инновацию. Инновация предполагает поиск, создание продуктов инновационной деятельности, ориентированных на оптимизацию взаимодействия компонентов профессионального образования первого уровня между собой в целях повышения эффективности и качества профессионального образования. Кроме того, выделяются прескриптивизация и технологизация. *Прескриптивизация* предполагает разработку механизма и путей реализации и внедрения педагогической теории в педагогическую практику; *технологизация* является направлением и формой совершенствования общепрофессиональной подготовки бакалавра.

Выделенные в структуре профессионального образования сущностные характеристики общепрофессиональной подготовки бакалавра позволили разработать ее модель. Новизна представленной модели заключается в рассмотрении общепрофессиональной подготовки бакалавра как единства трех ее состояний: как процесса, как содержательного компонента и как состояния базовой готовности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности. В соответствии с этим модель содержит целеполагающий, содержательный, процессуальный, личностный, критериально-оценочный компоненты [19].

Компонент целеполагания является системообразующим, его содержание определяет состав и результат общепрофессиональной подготовки и включает цель высшего профессионального образования, цель учреждения высшего профессионального образования, цель общепрофессиональной подготовки как компонента высшего профессионального образования первого уровня, цели субъектов процесса общепрофессиональной подготовки.

Содержательный компонент общепрофессиональной подготовки включает содержание общепрофессиональных дисциплин и содержание метапредмета, формирующего метазнание общепрофессиональной направленности. Этот предмет представлен учебным курсом «Основы профессиональной деятельности», разработанным автором данной статьи.

Процессуальный компонент предполагает рассмотрение общепрофессиональной подготовки как сложного процесса, состоящего из трех подпроцессов: самостоятельной деятельности студентов по освоению содержания предметов общепрофессионального цикла и содержания метапредмета; квалифицированного профессионально-педагогического содействия самостоятельной деятельности студентов в их общепрофессиональной подготовке; управления процессом общепрофессиональной подготовки бакалавров.

Личностный компонент модели отражает состояние базовой готовности будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности и включает в свой состав общепрофессиональную компетентность

(знаниевый компонент), профессиональную направленность, профессиональное мышление, профессиональную мобильность.

Критериально-оценочный компонент определяет уровень сформированности общепрофессиональной готовности бакалавров, уровень системной организации процесса общепрофессиональной подготовки, уровень эффективности профессионально-педагогического содействия формированию общепрофессиональной готовности бакалавров.

Таким образом, определение существенных характеристик общепрофессиональной подготовки бакалавра, построение модели, определение основных направлений совершенствования (инновации, прескриптивизация, технологизация) позволяют разработать технологию общепрофессиональной подготовки бакалавра.

Технология общепрофессиональной подготовки бакалавра предусматривает выделение принципов и разработку приемов оптимизации общепрофессиональной подготовки путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, а также посредством оценки применяемых методов.

Таким образом, технология общепрофессиональной подготовки бакалавра предполагает организацию учебного процесса как гуманитарной практики, в ходе которой обеспечиваются диалогическое взаимодействие «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – компьютер»; единство предметной и операциональной сторон учебно-познавательной деятельности студентов; построение учебно-познавательной деятельности студентов в контексте их будущей производственной деятельности студентов и моделирование производственных и квазипроизводственных ситуаций, ориентированных на преобразование их в производственную задачу.

Многообразие практик образования, получивших распространение и признание в мире, не должно мешать пониманию того, что высшее образование выступает как важнейшее средство развития человеческого потенциала и на индивидуальном, и на групповом уровне. Именно поэтому оно рассматривается как ценность и как основа для социальной стратификации. Ритуальные формы, каких немало сохраняется в этом социальном институте, как бы призывают новые поколения к особой осторожности в реформировании хрупких образовательных систем. Независимо от наполнения новыми технологиями и способами коммуникации в них центральными компонентами будут оставаться Профессор и Студент, Доктор наук и Аспирант [17].

Но устойчивость форм образования, ритуальные мантии и шпаги на защитах диссертаций не означают, что система высшего образования находится вне времени и пространства. Напротив, в том и смысл проблемы образования, что при консервативности внешних форм оно стремится к опережению имеющейся в обществе ситуации и в сфере знания. Вуз в известном смысле всегда находится в состоянии образовательной революции, которая может быть в этом случае без особых оговорок названа перманентной.

Литература

1. Введение в педагогическую деятельность / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова [и др.]. М.: Академия, 2004.
2. *Гонеев А.Д.* Основы коррекционной педагогики / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002.
3. *Джурицкий А.Н.* История образования и педагогической мысли: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. акад. РАО А.И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 2001.
5. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006.
6. *Марцинковская Т.Д., Григорович Л.А.* Психология и педагогика. М.: Проспект, 2011.
7. *Мижериков В.А., Юзефович Т.А.* Введение в педагогическую деятельность. М.: Роспедагентство, 2005.
8. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учеб. для студентов пед. вузов / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2004.
9. *Орлов А.А., Агафонова А.С.* Введение в педагогическую деятельность. Практикум: учеб.-метод. пособие / под ред. А.А. Орлова. М.: Академия, 2004.
10. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Пед. о-во России, 2005.
11. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. М.; Ростов н/Д: ИКЦ «МарТ», 2004.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2003.
13. *Питюков В.Ю.* Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие. М.: Гном и Д, 2008.
14. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 2003. Т. 1.
15. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 2008.
16. *Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2005.
17. <http://sinncom.ru/content/reforma/index1.htm>
18. <http://www.zpu-journal.ru/zpu/about/>
19. http://discollection.ru/article/30112010_kamozatl/6
20. <http://www.budgetrf.ru/Publications/Magazines/VestnikSF/2003/vestniksf195-02/vestniksf195-02100.htm>.
21. <http://www.rg.ru/2009/12/29/haleeva.html>

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К КАРЬЕРНОМУ РОСТУ

*С. А. Куликова, доцент
Московского государственного педагогического
университета, канд. пед. наук*

В современной динамичной социально-экономической ситуации важными для педагогической науки становятся проблемы, связанные с построением и развитием карьеры молодого педагога, так как именно данный процесс дает возможность человеку максимально полно реализовать свои способности, возможности и потребности, получая при этом удовлетворение от своей деятельности.

Карьера в привычном или подразумеваемом смысле этого слова означает продвижение в какой-либо сфере деятельности (общественной, служебной, научной, профессиональной); достижение известности, славы, выгоды; обозначение рода занятий, профессии. В современных социально-экономических и социально-педагогических условиях в ряде стран, включая и Россию, понятие «карьера» становится более широким. Вбирая в себя все три указанных выше значения, ныне это понятие и термин все чаще используются для обо-

значения более широкого спектра факторов и параметров жизнедеятельности современного человека. В последние годы стал исчезать негативный оттенок понятия «карьера». Сейчас человек, «делающий карьеру», рассматривается скорее как имеющий ориентацию на реализацию личностного и профессионального потенциала. Карьера — это один из показателей индивидуальной профессиональной жизни человека и уровня его самореализации [2].

Многообразие и сложность явления карьеры отражается и в многообразии ее видов, разнообразии подходов к ее типологизации.

В области профессионального образования в зависимости от среды карьеру можно классифицировать как профессиональную и внутриорганизационную.

Профессиональная карьера характеризуется тем, что конкретный сотрудник в процессе своей профессиональной деятельности проходит различные стадии

развития: обучение, поступление на работу, профессиональный рост, поддержка индивидуальных способностей, наконец, уход на пенсию. Эти стадии конкретный работник может пройти последовательно в разных организациях. Например, в системе профессионального образования при определенных условиях человек может перейти из одного учебного заведения в другое на более высокую должность или просто на ту же должность, но с более высокой зарплатой, или в рамках того учебного заведения, где он работал, перейти с должности преподавателя на должность заведующего кафедрой, с должности заведующего кафедрой — на должность декана.

Наряду с профессиональной карьерой следует выделять внутриорганизационную карьеру. Она охватывает последовательную смену стадий развития работника в рамках одной организации.

В образовательной деятельности для внутриорганизационной карьеры ее распространенным направлением является так называемое горизонтальное направление. Преподавателя могут назначить ответственным за проведение того или иного мероприятия или назначить руководителем практики. Зачастую горизонтальное направление карьерного роста бывает временным. Реже распространено вертикальное направление карьерного роста, когда преподаватель значительно повышается в должности.

По содержанию происходящих в процессе карьерного движения изменений в профессиональном образовании можно выделить такие виды карьеры, как квалификационная и статусная.

Квалификационная карьера для работников образования — это прежде всего обучение на курсах повышения квалификации или прохождения курса переподготовки по той или иной специальности.

Статусная карьера подразумевает повышение социального статуса работника образования, а именно присвоение ему ученой степени кандидата наук или доктора наук, а также присвоение ему ученого звания доцента или профессора.

По вышеперечисленным признакам карьеру преподавателя можно охарактеризовать как неравномерную, неустойчивую, прерывную и затяжную.

Продолжительность по времени ожидания карьерного роста, профессионального успеха, материального благополучия влечет за собой нежелание молодых педагогов делать карьеру. В связи с этим возникает вопрос о степени готовности молодых преподавателей к построению карьеры в образовательной деятельности.

Преодолеть негативное отношение к карьере в системе профессионального образования можно путем развития творческой направленности педагога, формирования у него таких качеств личности, как активность и ценностные ориентации. Активность проявляется в способности педагога найти применение своим интеллектуальным и профессиональным качествам, проявить гибкость и нестандартность в решении различных ситуаций [2].

В основе активности личности человека, которая актуализируется в форме деятельности, лежат потребности, интересы, склонности, идеалы. Поэтому управ-

лять активностью человека можно, лишь воздействуя на сферу его потребностей, или, другими словами, управлять активностью означает организовывать потребностную сферу.

Важным регулятором активности человека является система ценностных ориентаций, поскольку она позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями.

Наибольшее значение система ценностных ориентаций занимает в деятельности педагога.

Таким образом, изучение и коррекция ценностных ориентаций является важным условием формирования психологической готовности педагога к карьерному росту.

В настоящее время накоплен целый комплекс различных методик диагностирования психологической готовности преподавателей к профессиональному и карьерному росту. Наиболее интересными представляются методики, основанные на определении жизненных и карьерных ценностей, например морфологический тест жизненных ценностей, предложенный *В.Ф. Соповым* и *Л.В. Карпушиной*. Опросник направлен на изучение индивидуальной системы ценностей человека в целях лучшего понимания смысла его действия или поступка. В конструкцию опросника входит шкала достоверности степени желания у человека социального одобрения его поступков. Чем выше результат, тем больше поведение испытуемого (на вербальном уровне) соответствует одобряемому образцу. Интерпретация данных теста происходит по шкалам жизненных ценностей, по шкалам жизненных сфер, по шкалам сферы профессиональной жизни и другим сферам.

Еще одна методика изучения ценностных ориентаций разработана *С.С. Бубновой*. Методика предлагает тест-опросник, в котором изучается реальное поведение и жизнедеятельность личности в плане реализации той или иной идеальной ценности [1]. *С.С. Бубнова* выделяет три иерархических уровня в системе ценностных ориентаций личности, соответствующих трем уровням ее изучения: абстрактные ценности (духовные, социальные, материальные); ценности, закрепляющиеся в жизнедеятельности и проявляющиеся как свойства личности; наиболее характерные способы поведения личности как средства реализации и закрепления ценностей-свойств.

И наконец, методика *Э. Шейна* «Якоря карьеры» [3]. Данный тест позволяет быстро определить, какие в данный момент ценностные ориентации в карьере преобладают у молодого педагога, и выявить степень выраженности карьерной ориентации. По результатам теста выделяются три основные ориентации: «стабильность места работы», «служение» и «интеграция стилей жизни».

Таким образом, определяя степень психологической готовности молодых преподавателей к карьерному росту, возможно получение таких результатов, которые будут говорить о степени сформированности у них карьерных ориентаций. В зависимости от этого руководство данного образовательного заведения, заинтересованное в профессиональном росте своих со-

трудников, может оказать ту или иную помощь и поддержку молодым преподавателям в формировании общей направленности к карьерному росту. Важность поддержки именно на данном этапе определяется тем, что в этот период происходит специфическое формирование представлений о карьере, что отражается в специфике постановки карьерных целей и разработки планов, определяющих успешность карьерно-профессионального развития в целом. Могут быть разработаны спецкурсы «Формирование и развитие карьеры молодых преподавателей» и тренинги, направленные на осознание и оптимизацию ими своих карьерных планов.

Это создает условия для развития здоровой конкуренции среди педагогов, что способствует повышению их профессиональных и личностных качеств.

Перечисленные методики могут применяться для диагностики и прогнозирования особенностей карьерных ориентаций как молодых преподавателей, так и студентов старших курсов.

Литература

1. Методы психологической диагностики / под ред. А.И. Воронина. М., 1994. Вып. 2.
2. Служебная карьера. М.: Экономика, 1998.
3. Соколова А.С. Поддержка формирования и развития карьеры молодых преподавателей медицинского вуза как инновационная педагогическая деятельность: публикации сотрудников об ИОП / ГОУ ВПО ММА им. И.М. Сеченова. URL: /http://www.mma.ru/article/id30199?print=1 - 2007.

ПЕРЦЕПТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩЕГОСЯ

*Е. Каррильо Линд, аспирант
(Московский государственный
педагогический университет)*

Социально-политические и экономические реалии современности устанавливают новые требования к уровню подготовленности педагога. На первый план его профессиональной деятельности выдвигается умение взаимодействовать с учащимися, устанавливать и поддерживать контакты с ними, прогнозировать их поведение. Новая гуманистическая парадигма обоснована поиском принципиально новых подходов к профессиональной подготовке учителя, основанных на гуманизации всей системы образования в целом, а также необходимостью формирования перцептивной компетентности педагога, его готовности к субъект-субъектному взаимодействию и общению с детьми. Без адекватного учета актуальных состояний и личностных особенностей учащихся невозможно эффективное планирование, принятие решений, разрешение конфликтов.

Появление конкуренции на столичном рынке труда показало, что определенная часть выпускников педагогических вузов не всегда справляется с новыми требованиями, не вполне готова к новым условиям профессионального самоопределения и самоутверждения, что приводит к отчуждению от профессии. Современные экономические условия, в которых находятся образовательные учреждения, требуют конкурентоспособных специалистов, тяготеющих к творческой деятельности, готовых к постоянному поиску и реализации эффективной стратегии в организации своей профессиональной компетентности.

Проблема восприятия приобрела особую актуальность в связи с тем, что в последнее время произошли

изменения в системе отношений «учитель — ученик», смена авторитарно-манипулятивного стиля общения на диалогический. «Познание и взаимное воздействие людей друг на друга — обязательный элемент любой совместной деятельности, даже если его целью не является прямое решение задач воспитания, и она всецело направлена к достижению какого-то материального результата. От того, как люди отражают, интерпретируют облик и поведение, оценивают возможности друг друга, во многом зависит характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности», — пишет А.А. Бодалев о регулятивной роли социальной перцепции в процессе взаимодействия людей.

Общие проблемы перцептивной стороны общения представлены в качестве предмета философских и социокультурных исследований в трудах Б.В. Бушелевой, М.С. Когана, С.В. Кондратьевой, Е.А. Суловой. Проблема формирования перцептивной компетентности рассматривается В.А. Лабунской как способность, формирующаяся в общении и обеспечивающая возможность адекватного отражения.

Перцептивная готовность педагога все отчетливее выдвигается в число ведущих задач профессионального образования такими авторами, как Н.Н. Еришова, Л.А. Петровская. Реализации задач формирования рефлексивно-перцептивных умений и навыков у педагога посвящены работы Ф.Б. Добровича, А.А. Ренана.

В зарубежных исследованиях аспект познания себя и другого отражен в работах Г.В. Оллпорта, Г. Смита.

К. Роджерс определял перцептивность как способность к самопониманию и пониманию других, чувственное понимание группы, владение системой поведенческих навыков, обостренной восприимчивостью к поведению других, связанной с восприятием ряда коммуникационных стимулов, получаемых от партнера, а также способность сохранять контроль при большой степени эмоциональной включенности.

Восприятие педагогом учащегося осложняется тем, что ученик пытается вольно или невольно трансформировать представления о себе в благоприятную для себя сторону. Эффективность работы педагога во многом зависит от того, насколько он готов воспринимать и фиксировать в памяти сигналы, которые поступают от детей, что позволяет получать совокупный и в то же время детализированный образ человека и группы. Часто значимая для понимания ситуации информация может выразиться в деталях, через частности. Ограниченный или неполный ряд психолого-педагогических характеристик личностных особенностей учащегося приводит к неправильному представлению о своеобразии индивидуальных особенностей, недостоверной трактовке мотивов поведения, причин поступков, что ведет к утрате контакта с учащимся и препятствует созданию условий, обеспечивающих его развитие.

Общая перцептивная компетентность педагога совершенствуется с возрастом, образованием, ростом общекультурного и интеллектуального уровня, так как формирование профессиональной компетентности — это длительный процесс, требующий особого внимания при подготовке будущего педагога.

Наличие теоретических знаний, умений и навыков, полученных начинающим педагогом, еще не показатель сформированности перцептивных умений. Эту проблему необходимо решать на этапе профессиональной подготовки студентов. Необходимо внедрение программы, включающей в себя комплекс психогимнастических и тренинговых упражнений, дидактических игр, дискуссий, ролевых игр, специально разработанных ситуаций, в решении которых будущему выпускнику необходимо упражняться и развивать свои перцептивные умения.

Реализация программы позволит познакомить студентов не только с теоретическим материалом, но сформировать социальные навыки и умения: слушать, понимать, решать сложные и конфликтные ситуации, находить выход из стрессовых ситуаций. Таким образом, интеграция теоретических знаний, практических умений и навыков — путь к формированию перцептивной компетентности у выпускников.

Эффективность формирования перцептивной компетентности будущих педагогов обеспечивается созданием организационно-методических условий:

- использование в процессе профессиональной подготовки личности ориентированных педагогических технологий;
- выстраивание отношений по принципу субъект — субъект;
- включение студентов в контекст социально активного обучения;
- акцентирование внимания на рефлексивной позиции личности.

Противоречие между потребностью современной педагогической практики в учителях, обладающих достаточной перцептивной готовностью, и недостаточной разработанностью вопросов формирования перцептивной компетентности будущего педагога требует внедрения в процесс подготовки студентов программы, включающей комплекс тренинговых упражнений, что будет способствовать профессиональному становлению педагога, отвечающего требованиям современности.

Литература

1. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: Речь: Ин-т тренинга, 2006.
2. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Спепанов [и др.] // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 5—15.
3. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990.
4. Цуканова С.А. Психологические трудности межличностного общения. Киев: Вища шк., 1989.

СИМВОЛИКА И ОБРАЗ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ

*И.С. Сергеева, доцент
Московского гуманитарного педагогического
института, канд. пед. наук*

Игра и игрушка стары как мир. Они способствовали социализации человека в обществе. Игры, обряды, празднества преображали первобытный хаос бытия. Игрушки являлись обязательным атрибутом быта. С игрушкой человек рождался, и с ней же он и умирал.

Самые ранние игрушки, обнаруженные на территории России, относятся ко II тысячелетию до н.э. Находили глиняные погремушки, посуду, топорики, фигурки людей и животных. Древние игрушки обнаруживали в раскопках Киева, Новгорода, Рязани, Москвы, Твери, Коломны, Дмитрова. На Руси вместо

слова «игрушка» говорили «потешка». Игрушки даже в те далекие времена имели многомерное значение: магическое, бытовое, эстетическое.

В русском и финно-угорском фольклоре часто упоминается, что Небеса имеют семь или девять уровней, девять скорлупок, девять небес. Моделью Небесного мира служила такая хорошо известная игрушка, как пирамида, состоящая традиционно из семи или девяти разноцветных колец, каждое из которых надевалось на центральную ось — «ось мира». Однако со временем символика пирамиды и соответствующих ей игрушек стала забываться, и появились пирамиды с произвольным количеством колец. К подобным игрушкам — моделям мира — можно в какой-то мере отнести и русскую матрешку, хотя время появления данной игрушки до настоящего времени не установлено определенно.

Древнейшей моделью семи или девяти Небес, сохранившейся до наших дней, является кукла «пеленашка», кукла-младенчик, нижняя часть фигуры которой запелената семью или девятью оборотами ткани, она выполняет роль оберега.

Еще одним космогоническим символом, нашедшим отражение в народной игрушке, является модель Мирового дерева. В игрушке некоторой моделью Мирового дерева, в первую очередь его кроны — Небесного мира, являлись различные погремушки и мячи. При этом традиционная народная игрушка носила своеобразный благословляющий ребенка характер. К игрушкам подобного типа относилась и модель яйца, так как по древнейшим космогоническим представлениям мир родился из яйца.

Погремушки, шаркунки, трешетки до начала XX в., кроме развлекательной цели, также служили для призывания к ребенку добрых духов или ангелов-защитников. Однако мало кто знает, что это — грозное оружие. Первые погремушки гремели над колыбелькой не для забавы, они сражались со злыми духами. Такая нечисть, как лихоманки, бабай, буки, трясовицы, боялась погремушек. Используя основной принцип магии, связанный повсеместно с принципом подобия, выражающийся в том, что модель или изображение в определенном смысле заменяют оригинал, погремушка или мяч, изображающие Небесный мир, в руках ребенка должны были защитить его от темных сил. Они как бы соединяли малыша с силами добра. Шар у многих народов символизировал солнце. Это был сильный оберег. А если на игрушку нанести охраняющие узоры — спирали или розетки, которые означают солнце, или зигзаги — знаки текучей воды, то будет совсем хорошо. Крест — добрый знак для погремушки. В древние времена крест считался солнечным знаком.

Другим примером такого ритуального предмета детской игры являются традиционные русские куклы из дерева и соломы, которые не имеют прорисовки лица — безликие. Безусловно, это связано с верованиями древних славян. Безликая кукла считалась предметом неодушевленным, поэтому злые силы не могли в нее вселиться. И она была безобидна для ребенка. Куклы: Кострома, Колода, Морена, Купала, Русалка, Кукушечка, Кострубонько — ублажали богов в разные славянские праздники.

Россия — удивительная страна, в которой могут существовать очень древние культурные пласты. Древние славяне верили, что мир появился не без помощи птицы. Птица — один из любимых мотивов народных мастеров. Птиц изображали в разных позах, стоящими или сидящими, клюющими или порхающими. Старались передать повадки пернатых.

С символикой неба, возрождением солнца и зарей связывался петух. Его изображение также было пожеланием счастья и удачи, даруемых солнцем. В свете данных представлений вызывает интерес изображение женщины на петухе. Подобное изображение также восходит к мифу о Великой матери, дарующей людям счастье.

Вообще, изображение различных птиц относилось к благим пожеланиям. Птицы связывались с Небесным миром и в силу этого могли принести ребенку божественное благословение. Птица с распростертыми крыльями — это птица Сварога, которая изображает круглое солнце с лучами. Утка символизирует воду и очищение от злых духов. Петух может своим звонким криком прогнать нечисть. А вот кукушка на Руси издавна считалась птицей волшебной: предсказывает своим кукованием судьбу, умеет оборачиваться ястребом и может спрятаться до весны в земле.

Каждое животное в древности связывалось с определенным богом, а каждый бог мог защитить или помочь человеку в чем-то конкретном. Так, свистульки служили определенным магическим инструментом, вызывающим посредством свиста того или иного защитника через его зооморфный образ.

Часто для игры использовались изображения таких животных, как козел, олень, баран, конь. Отметим, что баран в мифологической традиции олицетворял солнце и счастье. Олень символизировал солнечный свет, земной мир и счастливый брак. Козел в свою очередь имел отношение к славянскому богу богатства и урожая Велесу. На Руси последний сноп оставляли «Велесу на бородку».

Отдельно следует отметить символику коня в русской игрушке. Кони у наших предков считались главными животными. Кони нужны были не только людям, но и богам: Сварогу, Утренней Заре, Вечерней Заре, Перуну, Овсеню, Велесу. С изображением коня соотносили солнечных богов, а также представления о реинкарнации души человека после смерти. Поэтому не случайны изображения коней на крышах домов, вышитых полотенцах, на рубахах и прятках. Русские мальчики играли разными конями. Это были и глиняные коники-свистульки, конитройки, кони-кентавры. И в XXI в. игрушечные кони с нами — добрые, красивые, волшебные.

С символикой солнца связываются и качели. В песнях южных славян мотив весеннего качания девушки на качелях соотносился с ее сакральным браком с солнцем, что должно ей в дальнейшем принести удачу в браке.

Рассмотрим также символику медведя в народной игрушке. Медведь почитался как предок людей, возможно, подобное верование в свое время существовало и на Руси. Положительная функция медведя хоро-

шо видна также и из того факта, что молодоженам на свадьбе стелили медвежью шкуру, на которой те укладывались спать. Шкура как символ самого медведя должна была принести молодой семье счастье, детей и богатство.

Изображение волка в русской народной игрушке также имело двоякую символику. С одной стороны, волк достаточно опасное животное, а с другой — он связан с культом предков. В честь волка носило имя целое славянское племя — «лютичи», его именем также именовалась военная молодежь. По поверьям, дошедшим до XX в., волк режет скот только по соизволению Бога, и только у грешников.

Достаточно редки изображения такого мифологического персонажа, как Полкан — полчеловека-полуконя. Археологи говорят, что в Каргополье люди жили 4 тысячи лет назад! И орнаменты на древних находках те же самые, что и на современных игрушках. Русские Полканы, как и кони, часто связываются с солнечной символикой и удачей. Подобная солярная символика часто присутствует на их изображениях. Есть также утверждение, что был такой славянский бог солнца Полехан. И не случайно у архангельских кентавров на груди рисуют солнечные знаки.

Считалось, что игрушка переманивает на себя хворь. Той же цели служили различные свистульки. Они — родные сестры погремушек, ими — еще в бронзовом веке — тоже отгоняли нечистую силу! Их называли соловьями, сопелками, гудухами. Свистульки часто изображали то или иное животное, кроме того, изображение животных являлось традиционной темой русской народной игрушки. В зависимости от недуга использовалась та или иная свистулька. В обычное время они стояли напротив окна, «не пропуская» болезнь и зло к ребенку.

Использование подобных игрушек должно контролироваться родителями и педагогами, которые, как правило, не обращают внимания на воздействие подобных игрушек на психику ребенка. При применении традиционных и любых других игрушек следует учитывать воздействие образа того или иного персонажа на психику ребенка, особенно это касается современных игрушек, часто имеющих агрессивное содержание.

Кроме того, следует обращать внимание на уровень и вибрационные характеристики звука различных свистулек, который подбирался отнюдь не случайно. Воздействие звука традиционной свистульки на психику носит скорее терапевтический характер, чем развлекательный. При неумеренном использовании ребенком подобной игрушки последствия от воздействия данного звука на психическое состояние и здоровье ребенка могут быть непредсказуемыми. Это не значит, что следует бояться использования свистулек. Большинство из них носило и носит чисто развлекательный характер. Сам уровень и характеристики звука подбирались для инициирования именно этих качеств. Подбор звука в свистульках происходил не сразу, а постепенно в

течение долгих лет. Через наблюдения и обобщения находили определенные звуковые сочетания, так или иначе действующие на психику человека. При этом считалось, что в иных случаях такие сочетания звука могли привести и к смерти — вспомним известную былинку об Илье Муромце и Соловье-разбойнике, где от свиста, крика и шипения, иными словами, определенного звукового воздействия умирали путники.

Следует отметить, что практически каждая народная игрушка, а следом и фабричная несет в себе определенную символику. Эта символика вполне конкретным образом воздействует на психику ребенка. Хорошо известно, и это находит подтверждение в ряде психологических исследований, что человек различным образом психически реагирует на различные геометрические фигуры, цвета, формы и их сочетания. Иными словами, давая ребенку ту или иную игрушку, необходимо знать, соответствует ли заложенный в ней психофункциональный код возрасту и эмоциональному состоянию ребенка, а также другим его психофизическим характеристикам. Например, круг обозначает в росписи солнце, треугольник — землю, елочки и ростки — символ растительности и жизни. Все эти узоры напоминают о связях человека и природы.

О воздействии архетипов на психику человека, прежде всего на неустойчивую детскую психику, указывал в многочисленных работах еще немецкий философ и психолог К. Юнг.

Кроме того, ряд геометрических символов имеет ярко выраженный половой характер. Например, волнообразная линия является атрибутом игрушки для девочки: традиционно подобный узор использовался исключительно в женской одежде и являлся своеобразным оберегом. Громовой знак — «шестилепестковый цветок» — чисто мужская атрибутика, на что также указывают данные этнологии. Использование игрушек с разнополовой символикой может привести к нарушению психического равновесия ребенка, а в результате — к нарушению развития его личности.

Знакомство с народной символикой перебрасывает еще один мостик между днем сегодняшним и днем вчерашним и, несомненно, доставит радость как взрослому, так и ребенку.

Литература

1. Голан А. Миф и символ. Иерусалим: Тарбут; М.: Русслит, 1994.
3. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. М.: Наука, 1994.
3. Славянская мифология: энцикл. словарь. М., 1995.
4. Славянские древности: этнолингвистический словарь / под общ. ред. Н.И. Толстого. М.: Международный. отношения, 1999. Т. 2.
5. Лаврова С. Русские игрушки, игры, забавы. М.: Белый город, 2007.
6. Соловьева Л.Н. Игрушка. М.: Интербук-бизнес, 2002.

АННОТАЦИИ

Башкова Светлана Александровна, Тарасюк Ольга Вениаминовна

Основные подходы к формированию профильно-специализированных компетенций педагогов профессионального обучения

В статье проанализированы понятия «компетенция» и «компетентность». Рассмотрена классификация профессиональных компетенций различных авторов. Определены компоненты профессиональной компетентности, а также профильно-специализированная компетенция. Исходя из особенностей профессионально-педагогической деятельности и специфики подготовки педагогов профессионального обучения, определены подход и особенности проектирования профильно-специализированных компетенций в процессе изучения дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная компетенция, профильно-специализированная компетенция, проектирование, проектирование содержания дисциплины.

Bashkova Svetlana Aleksandrovna, Tarasyuk Olga Veniaminovna

Basic approaches to designing competence-focused maintenance of forming profile specialized competences of vocational training teachers

In article concepts "competence" and "competence" are analyzed. The article regards the classification of vocational competences of various authors. Components of vocational competence are defined. And also a profile-specialized competence is defined. Proceeding from the features of vocational-pedagogical activity and the specificity of teacher training in the system of vocational education the approach and features of designing profile-specialized competence in the course of discipline studying "Devices and automatic machines for accuracy and quality control" is defined.

Keywords: competence, competence, vocational competence, vocational competency, the profile-specialized competence, designing, discipline content designing.

E-mail: bashkovas@rambler.ru

Бевз Екатерина Вадимовна

Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования

В статье поднимается чрезвычайно актуальная для педагогики проблема наставничества. В России данный метод подготовки активных, творческих, предприимчивых и конкурентоспособных специалистов применяется на протяжении многих лет. Педагогическое наставничество не потеряло своей значимости и сегодня. Основная идея статьи заключается в том, что наставничество в системе профессионального образования призвано готовить студентов — бакалавров педагогики

и помочь им стать высококвалифицированными специалистами.

Ключевые слова: наставничество, педагогическое наставничество, наставник, профессиональная подготовка, профессиональная направленность.

Bevz Yekaterina Vadimovna

Tutoring as a condition for vocational bachelors' training in the system of pedagogical education

The article raises a most efficient for pedagogics problem of tutoring. In Russia this method of training active, creative, enterprising and competitive specialists has been applied for many years. Pedagogical tutoring hasn't lost its effectiveness nowadays. The main idea of the article is that tutoring in the system of vocational education is bound to train bachelor students of pedagogics and help them become highly qualified specialists.

Keywords: tutoring, pedagogical tutoring, tutor, vocational training, vocational trend.

E-mail: DJ-Bevz@yandex.ru

Белькова Ольга Борисовна

Модель профессиональной подготовки бакалавров

Уровень интеллектуальных возможностей учащегося, формируемых в процессе обучения, зависит от того, какие познавательные средства и способы теоретической деятельности предусматриваются содержанием обучения и как будет организовано их усвоение. Направленность образования на реформирование, повышение его качества в современных социально-экономических условиях требует создания новых моделей в подготовке специалистов вообще и бакалавров в частности. Автор предлагает модель подготовки бакалавров, в основе которой лежит организация учебного процесса как гуманитарной практики.

Ключевые слова: современное образование, модель профессиональной подготовки бакалавров, развитие общества и личности.

Belkova Olga Borisovna

A model of vocational bachelors training

The level of students' intellectual possibilities formed in the course of education depends on what cognitive means and ways of theoretical activity are presupposed by the content of education and how the perception would be organized. The focus of modern education on reforms, the elevation of its quality under contemporary economical conditions demand creating new models for specialist training in general and bachelors in particular. The author suggests a model of bachelors training based on the organization of an educational process as a humanitarian practice.

Keywords: modern education, bachelor's vocational training model, society and personal development.

E-mail: olyabelkova@hotmail.com

Варникова Ольга Васильевна

Практика обучения иностранному языку как средство формирования профессиональной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки

В статье анализируются различные подходы к процессу обучения иностранным языкам, сделаны выводы относительно возможности их использования в практике иноязычной подготовки студентов технического учебного заведения при формировании профессиональной компетентности.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, формирование профессиональной компетентности, профессиональная подготовка.

Varnikova Olga Vasilyevna

Practical training of foreign languages as a means of technical university students' vocational competence forming in the process of vocational training

The article analyses different approaches to the process of teaching foreign languages, makes up conclusions about the possibility of their usage in practice of foreign students' training in a technical university while forming vocational competence.

Keywords: foreign language teaching, vocational competence forming, vocational training.

E-mail: wolga0106@gmail.com

Ганеев Тагирьян Мухаматович, Рахматуллина Зияя Борисовна

Роль общения в формировании будущего специалиста

В статье поднимается вопрос качества деятельности преподавателя, которое зависит от его психолого-педагогического мастерства и профессиональной подготовки, необходимой для осуществления органического взаимодействия со студентом как с личностью. В свете такой постановки вопроса рассматриваются особенности общения студентов и преподавателей в колледжах, психология студенческого возраста, педагогика взаимодействия и поддержки, которая определяет успешность формирования будущего специалиста.

Ключевые слова: общение, партнеры, учебно-воспитательный процесс, педагогика взаимодействия и поддержки, психология студенческого возраста, формирование будущего специалиста.

Ganeyev Tagiryayn Mukhametovich, Rakhmatullina Zilya Borisovna

The role of communication in training specialist-to-be

The article touches upon a question of the quality of teacher's activity, which depends on his pedagogical and psychological mastership and vocational training necessary for conducting natural interaction with a student as an individual. In the light of such a statement the article regards the peculiarities of communication between students and teachers in colleges, the features of students' age psychology, pedagogy

of interaction and support, which defines the success of forming a specialist-to-be.

Keywords: communication, partners, studying and upbringing process, pedagogy of interaction and support, psychology of students' age, specialist-to-be formation.

E-mail: uecoll@mail.ru

rach_z@mail.ru

Гумирова Надежда Михайловна

Формирование рефлексивной компетентности у будущих педагогов

В статье подчеркивается актуальность проблемы формирования рефлексивной компетентности будущих педагогов как основы их профессионально-педагогической подготовки. Представлена модель рефлексивной компетентности, выделены ее структурно-функциональные компоненты, реализующиеся в личном и профессиональном планах. Раскрываются эффективные методы формирования рефлексивной компетентности у студентов в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: рефлексивная компетентность, модель рефлексивной компетентности, формирование рефлексивной компетентности, рефлексивная позиция личности, техника рефлексивного анализа, рефлексивная беседа, рефлексивные тренинги.

Gumirova Nadezhda Mikhaylovna

Forming a reflexive competence for future teachers

The article stresses the urgency of the problem of reflexive competence formation for teachers-to-be as the basis for their vocational and teacher training. The article represents the model of a reflexive competence, gives its structural-functional components that are used in personal and vocational spheres. The article reveals efficient methods of forming a reflexive competence of students in the process of teaching practice.

Keywords: reflexive competence, model of reflexive competence, building a reflexive competence, reflective position of an individual, the technique of a reflective analysis, reflective conversation, reflexive trainings.

E-mail: gumirova.n@yandex.ru

Деркачева Мария Александровна

Выбор упражнений и опор при обучении монологической речи в ходе иноязычного профессионального образования

В статье рассматривается монологическая речь и ее особенности в процессе изучения иностранного языка. Также показана роль опоры при построении монологической речи и обозначен выбор упражнений, который закрепляет навыки монологической речи.

Ключевые слова: монологическая речь, иностранный язык, опора, упражнения.

Derkacheva Mariya Aleksandrovna

The choice of exercises and support while teaching a monologue in the process of foreign vocational education

The article regards a monologue and its peculiarities in the process of studying a foreign language. The article also shows the role of support while building up a monologue and determines the range of exercises, which confirm the skills of a monologue.

Keywords: monologue, foreign language, textual support, exercises.

E-mail: argentinka.rusa@gmail.com

Ермоленко Валентина Андреевна, Родионова Елена Николаевна

Механизмы развития образовательных программ автономного образования

В статье представлены подходы к развитию образовательных программ автономного образования, рассматриваемого как перспективное направление получения знаний при переходе к постиндустриальному обществу. Приведено понятие «автономное образование», цели-установки человека по его приобретению, проблемы, возникающие при реализации данного направления на практике. Определен принцип развития образовательных программ автономного образования и механизмы его осуществления в виде совокупности способов развития компонентов данных программ (мотивационного, целевого, содержательного, процессуального, результативно-диагностического и организационно-управленческого).

Ключевые слова: непрерывное образование, автономное образование, образовательные программы, принцип (направление) развития, механизмы развития.

Yermolenko Valentina Andreyevna, Rodionova Yelena Nikolayevna

Mechanisms of the development of educational programs of the autonomous education

The article represents different approaches to the development of educational programs of the autonomous education, regarded as a promising trend of getting skills while switching to post-industrial society. The article explains the concept of “autonomous education”, goals and settings of an individual for its acquiring, problems appearing while putting it into practice. The article defines the principle of developing educational programs of autonomous education and mechanisms, implementing their development, as a set of methods of development components of these programs (motivational, destination, content, procedure, effectively-diagnosing, and organizational-management).

Keywords: continuing education, autonomous education, educational programs, the principle (directions) of development, mechanisms of development.

E-mail: va-e@rambler.ru

Жаворонко Ирина Яковлевна

Значение экспедиционно-поисковой деятельности в патриотическом воспитании студентов техникума

Статья посвящена проблеме воспитания студенческой молодежи с применением проверенных временем средств туризма. В условиях экспедиций и походов становится возможным комплексное развитие личностно утверждающих ценностей. Предлагается педагогически обоснованная модель развития системы воспитания.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, туристская деятельность, экспедиция, поиск, принципы воспитания, ценности.

Zhavoronko Irina Yakovlevna

The significance of expeditionary-searching activities in patriotic upbringing of college students

The article deals with the problem of educating the youth applying well-tried means of tourism. Under the conditions of expeditions and walking tours it is getting possible to develop personal qualities and values in a complex. The article offers a pedagogically substantiated model of developing the system of upbringing.

Keywords: education, patriotism, tourist activity, expedition, search, principles of upbringing, values.

E-mail: drscir@inbox.ru

Калиновская Светлана Александровна

Единое образовательное пространство как педагогическая модель формирования культуры здоровья учащихся

Данная статья направлена на раскрытие актуальных проблем образовательно-воспитательного пространства современной школы, где значительное место занимают проблемы оздоровления учащихся; также рассматриваются вопросы подготовки студентов к формированию здорового образа жизни учащихся в контексте их будущей инновационной деятельности. Изучены вопросы здоровьеориентирования в образовательной среде, проанализированы наиболее эффективные подходы в применении методик оздоровления учащихся и будущих педагогов.

Ключевые слова: образовательное пространство, профессиональная компетентность, здоровьеориентирование, педагогические технологии, здоровый образ жизни, здоровьезатратность.

Kalinovskaya Svetlana Aleksandrovna

Unitary educational space as a pedagogical model of forming pupils' health culture

The given article is aimed at revealing actual problems of educational and upbringing space of a modern school, where a considerable place is given to the problems of pupils' health care; the article also discusses the questions of students' training for forming a robust way of life in the context of their future innovative activity. The author studies

the questions of health orientation in the educational environment, analyses most efficient approaches of applying the methods of students and teachers' health care.

Keywords: educational space, vocational competence, health orientation, pedagogical technologies, healthy lifestyle, health investment.

E-mail: sv-kalina0@mail.ru

Каппушева Халимат Халитовна

Индивидуальные образовательные траектории как эффективное средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров-филологов

Статья посвящена современному состоянию применения индивидуальных образовательных траекторий в профессиональной школе. Автор раскрывает цели, задачи и будущие перспективы индивидуальных образовательных траекторий в российском образовании, показывает сущность языкового портфеля как эффективного инструмента личностно ориентированной подготовки студентов.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, языковой портфель, личностно ориентированная подготовка, система упражнений, бакалавр-филолог.

Kappusheva Khalimat Khalitovna

Individual educational locus as an efficient means for forming a foreign language communicative competence of bachelor philologists

The article is dedicated to the modern state of applying individual educational locus to the vocational school. The author reveals the goals, targets and future perspectives of individual educational locus in Russian education, shows the essence of a language portfolio as an efficient instrument of a person-oriented students' training.

Keywords: individual educational locus, language portfolio, person-oriented training, a system of exercises, bachelor-philologist.

E-mail: halimat2007@rambler.ru

halim.at@hotmail.com

Карильо Линд Елена

Перцептивная компетентность начинающего педагога как условие успешного педагогического взаимодействия учителя и учащегося

Статья посвящена важности компетенции восприятия при определении педагогического взаимодействия учителя и обучающегося. Автор подробно останавливается на формировании компетенции восприятия у начинающих педагогов, предлагая использовать в этих целях специальные упражнения и ролевые игры. В статье сформулированы методические и организационные условия для эффективного формирования компетенции восприятия у молодых учителей.

Ключевые слова: компетенция восприятия, педагогический тренинг, педагогическое взаимодействие.

Karrilo Lind Yelena

Perceptual competence of a novice teacher as a condition for successive pedagogical cooperation of teachers and students

This article deals with the significance of perceptual competence in ascertainment of pedagogical cooperation of teachers and students. The author describes in details the formation of perceptual competence of novice teachers and offers using special exercises and role games. The author formulates methodically-organizing conditions for effective forming perceptual competence of young teachers.

Keywords: perception competence, pedagogical training, pedagogical cooperation.

E-mail: elenalind@bk.ru

Куликова Светлана Александровна

Ценностные ориентиры в формировании психологической готовности педагога к карьерному росту

В статье раскрывается понятие профессиональной карьеры преподавателей, представлены основные виды профессионально-педагогической карьеры. Особая роль отводится ценностным ориентациям. Обосновывается их необходимость как одно из условий формирования психологической готовности педагога к карьерному росту.

Ключевые слова: профессиональная карьера, ценностные ориентации, психологическая готовность, карьерные ориентации.

Kulikova Svetlana Aleksandrovna

Value-based guidelines as a means of forming a teacher's psychological readiness for career advance

The article dwells upon the concept of teaching career, covers the main types of vocational career in education. Special focus is made on value-based guidelines. The article substantiates their necessity as a condition for forming a teacher's psychological readiness for career advance.

Keywords: vocational career, value-based guidelines, psychological readiness, career focus.

E-mail: bereg119@bk.ru

Мельникова Елена Павловна

Факторы учебно-профессиональной успешности студентов профессиональных образовательных учреждений

В статье поднимается проблема формирования учебно-профессиональной успешности студентов колледжей. Факторы, влияющие на успешность в учебной и профессиональной деятельности в системе «человек – человек», как определяющие для успешной деятельности, более чем разнообразны. Автор приходит к выводу, что учебно-профессиональная успешность студентов определяется не каким-то одним, пусть даже

очень важным фактором, а их системой, обладающей свойствами взаимовлияния, взаимной компенсации. Проведен анализ различных подходов ученых к изучению тех явлений, которые становятся движущей силой учебно-профессиональной успешности.

Ключевые слова: успешность, учебно-профессиональная успешность, факторы, внутренние факторы, внешние факторы.

Melnikova Yelena Pavlovna

The factors of studying and vocational success of vocational educational institutions students

The article dwells upon a problem of forming educational and vocational success of college students. The factors that influence the success in educational and vocational activity in the system "person to person" as basic for a successful activity are more than diverse. The author makes a conclusion that educational and vocational success of students is defined not only by one important factor, but by their system obtaining the features of mutual interference and mutual compensation. The author makes an analysis of different approaches of scientists to the study of those notions which are becoming the motivation for educational and vocational success.

Keywords: success, educational and vocational success, factors, inner factors, extra factors.

E-mail: kenih@pochta.ru

Невзорова Ирина Борисовна

Модульное обучение математике при формировании профессиональной компетентности специалиста

В статье раскрываются преимущества технологии модульного обучения математике. Определены основные принципы и условия его влияния на учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: модульные технологии обучения, модульные программы, формирование профессиональной компетентности специалиста.

Nevzorova Irina Borisovna

Modular training of mathematics at forming a vocational competence of the specialist

The article reveals the advantages of modular training technology of mathematics studies. The article defines main principles and the conditions of their influence on teaching and educational process.

Keywords: modular learning technologies, modular program, forming a vocational competence of the specialist.

E-mail: nevizirina67@yandex.ru

Никитина Елена Михайловна

Использование компетентного подхода в обучении иностранному языку в системе СПО

В статье рассматривается роль коммуникативной компетенции как одной из основных целей обучения ино-

странному языку. Предметом речевой деятельности является мысль, а язык – это средство формирования и формулирования мысли. Деятельностная сущность коммуникативной компетенции обучения иностранному языку реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению, в котором большую роль играют формы работы и развитие навыков самооценки. На сегодняшний день актуальным является перенос акцента с упражнений на активную мыслительную деятельность.

Ключевые слова: компетенция, гуманистический подход, игровые технологии, самооценка.

Nikitina Yelena Mikhaylovna

The use of a competent approach in foreign language training in the system of secondary vocational education

The article considers the role of a communicative competence as one of the basic purposes of foreign language training. A subject of speech activity is the idea, and language is a means of forming and a formulation of an idea. The activity essence of the communicative competence of foreign language training is realized under the conditions of the humanistic approach to training in which the greater role is of the forms of work and self-estimation skills development.

Keywords: the competence, the humanistic approach, game technologies, a self-estimation.

E-mail: alena.elenanao@yandex.ru

Осипова Наталья Николаевна

Разработка модели проблемного обучения студентов иностранному языку (на материале аудирования)

В статье рассматривается целенаправленное обучение аудированию на иностранном языке на основе проблемного подхода. Автор предлагает использовать в этих целях проблемные задания, которые способствуют не только успешности процесса обучения аудированию, но и развитию творческих поисковых умений студентов. Приводятся примеры проблемных заданий.

Ключевые слова: аудирование, проблемный подход, проблемные задания, творческие поисковые умения.

Osipova Natalya Nikolaevna

Working out a model of problem foreign language education for students (by the example of listening)

The article regards a target-aimed education in foreign language listening based on the problem approach. The author offers the use of problem tasks for these goals, which contribute not only to the successfulness of listening skills but also to the development of creative skills of students. The article gives examples of problem tasks.

Keywords: listening, problem approach, problem tasks, creative skills.

E-mail: nataos@bk.ru

Подрезан Ольга Анатольевна

Развитие творческой языковой активности студентов средствами иностранного языка

В статье обоснована эффективность использования в учебном процессе такого условия деятельности, как создание ситуаций творческого взаимодействия, развития личностных потенциалов студентов и активного диалога студентов и преподавателей.

Ключевые слова: творчество, творческая языковая активность, диалог, личность, развитие личности, культурологический подход.

Podrezan Olga Anatolyevna

The development of students' creative language activity by means of a foreign language

The article grounds the effectiveness of using such working condition as composing situations of creative cooperation, the development of individual students' potentials and active dialogue between students and teachers.

Keywords: creative activity, creative language activity, dialogue, individual, the development of an individual, cultural approach.

E-mail: opodrezan@mail.ru

Поляков Николай Иванович

Личность безопасного типа как современный этап социального развития человека

Автор анализирует содержание и смыслы личности безопасного типа как современного этапа социального развития человека в его взаимосвязи с культурой безопасности. В статье исследована специфика культуры безопасности, показана ее взаимосвязь с общей культурой человека и различия разных ее составляющих. Таким образом, обоснованы роль и задача современной школы по формированию культуры безопасности как важнейшей составляющей личности безопасного типа.

Ключевые слова: культура безопасности, деятельность человека, безопасность жизнедеятельности, личность безопасного типа, личность учителя, воспитание, формирование.

Polyakov Nikolay Ivanovich

An individual of the safe type as a present stage of social development of the person

The author analyzes the essence and senses of the person of a safe type, as a present stage of social development of the person in its interrelation with culture of safety. The article investigates the specificity of safety culture, its interrelation with general culture of the person and the distinction of its different components. Thus, the article substantiates the role and the task of the modern school on forming safety culture as a major component of a person of the safe type.

Keywords: safety culture, activity of the person, health and safety, the person of safe type, teacher's personality, upbringing, formation.

E-mail: ciber59@list.ru

Рахматуллина Зиля Борисовна

Основные направления гуманитаризации среднего профессионального образования

В статье рассматриваются основные направления гуманитаризации учебно-воспитательного процесса в колледже. Как универсальный подход к решению проблемы гуманитаризации учебного заведения предлагается модель В. Сагатовского, в которой за основу берется культурно-мировоззренческий цикл, включающий уровень философских основ мировоззрения и социально-гуманитарно-экологический комплекс основ наук.

Ключевые слова: образование, колледж, гуманитаризация образования, социализация.

Rakhmatullina Zilya Borisovna

General directions of humanitarian trend of higher vocational education

The article deals with basic directions of humanitarian trend of educational and upbringing process at college. As a universal approach to the salvation of the problem of humanitarian trend of an educational institution the author offers the model by V. Sagatovsky, which is based on cultural world outlook cycle, including the level of philosophical base of world outlook and socio-humanitarian-ecological complex of scientific base.

Keywords: education, college, humanitarian trend of education, socialization.

E-mail: rakhmatullina_z@mail.ru

Сергеева Ирина Сергеевна

Символика и образ народной игрушки

Данная статья направлена на овладение этнографическими знаниями в области детской игры и игрушки. Автор рассказывает о типах народных игрушек, их свойствах. Подробно останавливается на символике, заключенной в народной игрушке, которая конкретным образом воздействует на психику ребенка, что подтверждено рядом исследований.

Ключевые слова: символика, игра, игрушка, обряд, фольклор.

Sergeeva Irina Sergeyevna

Symbolism and the image of folk toys

The article is aimed at mastering ethnographic skills in the sphere of child games and toys. The author describes the

types of folk toys, their features. The author deals in great detail with the symbolism of a folk toy, which influences the child's psychic in a specific way, which has been proved by a number of researches.

Keywords: symbols, game, toy, ritual, folklore.

E-mail: irina5.76@mail.ru

Сукроева Наталия Сергеевна

Многоязычная коммуникация как фактор развития концептосферы будущего специалиста

В статье рассматриваются вопросы повышения качества коммуникативной составляющей профессиональной подготовки в соответствии с современными потребностями межкультурной коммуникации. В качестве одного из основных направлений совершенствования коммуникативной компетенции и повышения результативности обучения автор рассматривает формирование тезаурусного (лингвокогнитивного) уровня владения языком.

Ключевые слова: коммуникация, концептосфера, тезаурус, компетенция, профессиональное общение.

Sukroyeva Nataliya Sergeevna

Multilingual communication as a factor of the development of the future specialist's concept sphere

The article deals with the questions of eliminating the quality of a communicative constituent part of vocational training in accordance with modern demands of intercultural communication. The author regards the formation of a thesaurus level (lingua-cognitive) language mastering as one of the basic trends of mastering a communicative competence and eliminating the productivity of education.

Keywords: communication, concept sphere, thesaurus, competence, vocational communication.

E-mail: sv@maxdsl.ru

Чекалина Ангелина Анатольевна

О смысловых представлениях женщин-учителей

Статья содержит результаты исследования представлений о смысле жизни, высказанных женщинами-учителями. Получены данные о специфике смысловых представлений женщин, занятых профессиональной педагогической деятельностью, их содержания и значимости.

Ключевые слова: смысл жизни, представления о смысле жизни, жизненный план, личные смыслы, профессиональные смыслы, женщины-учителя.

Chekalina Angelina Anatolyevna

On meaning of life ideas of women-teachers

The article contains the results of the devoted to the ideas about meaning of life, stated by women-teachers. The article discusses the data on the specificity of life meaning ideas of the women occupied with vocational pedagogical activity, their content and the importance.

Keywords: meaning of life, meaning of life ideas, the vital plan, personal meanings, vocational meanings, women-teachers.

E-mail: chekalina@inbox.ru

Шматко Наталия Юрьевна

Организация самостоятельной работы студентов языковых факультетов при кредитно-модульном обучении

В статье рассматривается организация самостоятельной работы студентов при кредитно-модульном обучении в условиях введения нового образовательного стандарта. Автором методически обоснована организация и условия проведения самостоятельной работы студентов языковых факультетов, выделены этапы самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, модульная система, иностранные языки.

Shmatko Nataliya Yuryevna

On the question of organizing independent foreign language students' work under credit-module education

The article discusses the organization of students' independent work under credit-module education under the conditions of introducing a new educational standard. The author substantiates methodically the organization and the conditions of conducting foreign language students' independent work, points out the stages of independent work.

Keywords: self-guided work, module based teaching, modern languages.

E-mail: katsuna@yandex.ru

ВНИМАНИЕ!**Продолжается подписка на периодические издания редакции
на второе полугодие 2011 г.**

Сообщаем, что подписаться на периодические издания можно в любом почтовом отделении связи.

Наши данные по каталогу Роспечати:

Комплект «СПО» –	индекс 79548
Журнал «СПО» –	индекс 72435
Приложение к журналу «СПО» –	индекс 46426
Газета «Вестник СПО» –	индекс 32675

Если Вы опоздали оформить подписку на почте, то можете в любое время подписаться, обратившись в редакцию по адресу:

**105318, Москва, Измайловское ш., д. 24, кор. 1, редакция журнала «СПО»
или по электронному адресу: redakciya_06@mail.ru**

Стоимость подписки на второе полугодие 2011 г.:

Комплект «СПО» –	2046 руб.
Журнал «СПО» –	1056 руб.
Приложение к журналу «СПО» –	1056 руб.
Газета «Вестник СПО» –	231 руб.

Цены указаны с НДС, но без почтовых расходов.

Почтовые расходы: журнал и приложение – 60 руб., газета – 20 руб.

Просим правильно оформлять подписку.

Для оформления счета Вам необходимо сообщить индекс почтового отделения, адрес, банковские реквизиты и полное наименование учебного заведения.

Литература будет поступать Вам по почте после оплаты счета.

**Справки о подписке на указанные издания можно получить
по тел.: 8 (495) 972-37-07**

Редакция журнала «Среднее профессиональное образование»

предлагает методические рекомендации и пособия
в помощь образовательным учреждениям, осуществляющим переход
на федеральные государственные
образовательные стандарты нового поколения (ФГОС)

1. РЕГЛАМЕНТ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ (ПРОФЕССИИ И СПЕЦИАЛЬНОСТИ МЕТАЛЛООБРАБОТКИ, АВТОМАТИЗАЦИИ И ИНФОРМАТИЗАЦИИ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА)

В методических рекомендациях представлены нормативная база РФ и регионов, программа, локальные акты и методика разработкам колледжем учебно-методического комплекса содержания вариативной части основных профессиональных образовательных программ НПО и СПО.

2. РЕГЛАМЕНТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОРОДСКОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ ВТОРОГО УРОВНЯ

В методических рекомендациях представлены нормативные и локальные акты (проекты): положения о городской экспериментальной площадке (ГЭП), научном руководителе ГЭП, межколледжной научно-практической конференции ГЭП; регламент деятельности ГЭП и регламент работы координационного совета ГЭП.

3. МЕТОДИКА РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РАБОТЫ СОТРУДНИКОВ И СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ КОЛЛЕДЖА

Методическое пособие включает научно-методическое обоснование и методики рейтинговой оценки качества работы сотрудников и структурных подразделений укрупненного колледжа: руководителей, преподавателей, мастеров производственного обучения, классных руководителей и кураторов, методистов, психологов и социальных работников, а также специалистов и служащих, не относящихся к педагогическим работникам структурного подразделения колледжа, территориального отделения колледжа.

4. МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕГЛАМЕНТ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНО-ЦИКЛОВЫХ КОМИССИЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦДИСЦИПЛИН: РАЗРАБОТКА ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НПО ПО ПРОФЕССИИ 151902.03 «СТАНОЧНИК (МЕТАЛЛООБРАБОТКА)»

В рекомендациях представлен методический регламент разработки учебно-программной документации вариативной части основной профессиональной образовательной программы НПО и СПО: структура содержания вариативной части основной профессиональной образовательной программы, рабочие про-

граммы профессиональных модулей и учебных дисциплин.

5. МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕГЛАМЕНТ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНО-ЦИКЛОВЫХ КОМИССИЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦДИСЦИПЛИН: РАЗРАБОТКА ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НПО ПО ПРОФЕССИИ 190631.01 «АВТОМЕХАНИК»

В рекомендациях представлен методический регламент разработки учебно-программной документации вариативной части основной профессиональной образовательной программы НПО и СПО: структура содержания вариативной части основной профессиональной образовательной программы, рабочие программы профессиональных модулей и учебных дисциплин.

6. МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕГЛАМЕНТ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНО-ЦИКЛОВЫХ КОМИССИЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦДИСЦИПЛИН: РАЗРАБОТКА ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СПО ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 090905 «ОРГАНИЗАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ»

В рекомендациях представлен методический регламент разработки учебно-программной документации вариативной части основной профессиональной образовательной программы НПО и СПО: структура содержания вариативной части основной профессиональной образовательной программы, рабочие программы профессиональных модулей и учебных дисциплин.

7. МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕГЛАМЕНТ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНО-ЦИКЛОВЫХ КОМИССИЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦДИСЦИПЛИН: РАЗРАБОТКА ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НПО ПО ПРОФЕССИИ 230103.02 «МАСТЕР ПО ОБРАБОТКЕ ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИИ»

В рекомендациях представлен методический регламент разработки учебно-программной документации вариативной части основной профессиональной образовательной программы НПО и СПО: структура содержания вариативной части основной профессиональной образовательной программы, рабочие программы профессиональных модулей и учебных дисциплин.

8. МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕГЛАМЕНТ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНО-ЦИКЛОВЫХ КОМИ-

СИЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦДИСЦИПЛИН:
РАЗРАБОТКА ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВ-
НОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬ-
НОЙ ПРОГРАММЫ СПО ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
151901 «ТЕХНОЛОГИЯ МАШИНОСТРОЕНИЯ»

В рекомендациях представлен методический ре-
гламент разработки учебно-программной документа-
ции вариативной части основной профессиональной
образовательной программы НПО и СПО: структура
содержания вариативной части основной профессио-
нальной образовательной программы, рабочие про-

граммы профессиональных модулей и учебных дис-
циплин.

9. УКРУПНЕННЫЙ КОЛЛЕДЖ: КОНЦЕПТУ-
АЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОТРАСЛЕВОГО ОБРАЗОВА-
ТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА (2005–2014 гг.)

В методическом пособии обобщен опыт создания и
инновационного развития Политехнического коллед-
жа № 8 им. дважды Героя Советского Союза И.Ф. Пав-
лова — одного из лучших учреждений СПО Департа-
мента образования города Москвы.

Заявки принимаются по электронному адресу: redaksiya_06@mail.ru

Тел. для справок: 8 (495) 972-37-07

Редактор Т.М. Соловьева
Корректор И.Л. Ануфриева
Компьютерная верстка С.В. Оленевой

Адрес редакции: 105318, Москва,
Измайловское ш., 24, кор. 1.

Автономная некоммерческая организация
«Редакция журнала “Среднее профессиональное образование”»

Тел.: 8 (495) 972-37-07.
Тел./факс: 8(499)369-62-74

Сайт: <http://www.ckpom.portalspo.ru>
E-mail: redaksiya_06@mail.ru

Подписано в печать 24.08.2011.
Тираж 3000 экз.
Формат 60 x 90 1/8.
Объем 9,5 печ. л.
Уч.-изд. л. 8,83.

Отпечатано в ООО «Типография Полиграфия»
107150, г. Москва, ул. Бойцовая, д. 18, к. 4

Заказ ____