

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

ОКТАБРЬ

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 Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова, доктор пед. наук**И.В. Роберт**, главный ученый секретарь РАО, доктор пед. наук**А.Н. Рошин**, методист Учебно-методического центра по профессиональному образованию Департамента образования города Москвы, канд. пед. наук**С.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.

Сайт: <http://www.portalspo.ru>

E-mail: redakciya_06@mail.ru

Содержание

Проблемы и перспективы	
Методическое обеспечение проектирования контрольно-оценочных средств по дисциплине – И.П. Пастухова 3	
Формирование информационной среды для подготовки будущих специалистов – В.Ю. Переверзев, А.Х. Полихрониди 6	
Механизмы обеспечения соответствия программ НПО и СПО требованиям рынка труда и рынка образовательных услуг – О.Е. Станулевич 9	
Научно-методическая работа	
Методы контроля самостоятельной работы студентов – Л.Н. Тарджиманиян 11	
Формы учебных занятий, развивающие у студентов профессионально-познавательную активность – Н.А. Криворучко 14	
Использование тестовых заданий в образовательном процессе ресурсного центра – Н.Ю. Морозова 15	
Совершенствование организации самостоятельной работы студентов – Е.О. Крикунов, Л.М. Курганская 18	
Проектирование учебников для специальности «Дизайн» на основе компетентностного подхода – Н.В. Колобкова 19	
Координация и профессиональное консультирование учебных проектов – О.В. Гальчук 21	
Организация учебного сотрудничества на библиотечных уроках в начальной школе – Г.А. Кулопина, Л.М. Курганская 22	
Развитие у студентов информационно-интеллектуальной компетентности на уроках проектирования объектов – Н.Г. Долгова 24	
Система задач как средство формирования исследовательских умений у будущих учителей информатики – М.С. Шишкина 25	
Метод исследования случая при изучении тем экологической направленности – Е.В. Невмержицкая 27	
Эколого-ориентированный контент подготовки специалистов на базе ресурсного центра – А.Н. Фролова 29	
Дидактико-методические принципы обучения игре в шахматы – Э.Э. Уманская 31	
	Формирование профессиональных компетенций обучающихся на учебной сцене театрально-художественного колледжа – Т.С. Кичигина 32
Познакомьтесь	
	Самарскому машиностроительному колледжу – 70 лет..... 34
	Научно-практическая деятельность и профессиональная адаптация студентов в конструкторском бюро Самарского колледжа – П.Г. Плеханов, А.Т. Хабибуллин, Е.Г. Лебедева 36
Научно-исследовательская работа	
	Персонификация как предмет современных психолого-педагогических исследований – М.С. Клевцова 38
	К вопросу об использовании этико-педагогического наследия И. Канта в современной педагогике – Б.В. Илькевич, Л.Т. Усманова 40
	Системный подход в профессиональном образовании менеджера туризма – М.И. Магомедов, Э.А. Абдулатипова 44
	Динамика содержания профессиональной мотивации студентов – А.В. Бердыган 47
	Формирование у студентов-мигрантов навыков коммуникативного поведения – Л.Ю. Буданова 49
	Генезис социально-производственной практики в контексте становления и развития среднего профессионального образования – Л.А. Темпель 52
	Адаптация технологии проблемного обучения к практике преподавания гуманитарных дисциплин – Е.П. Мельникова 55
Организационная работа	
	Информационное обеспечение ресурсного центра – А.В. Невмержицкий 58
Из истории образования	
	Педагогические воззрения А.Н. Степанова на проблемы воспитания и образования – И.В. Юстус, Н.Г. Кирдянова 61
Образование в мире	
	Система выпускных и вступительных экзаменов в Японии – И.И. Гуцин 64
	Аннотации 66

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

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

*И.П. Пастухова, доцент Московского
гуманитарного педагогического института,
канд. пед. наук*

Анализируя педагогическую периодику, электронные ресурсы и материалы СМИ, убеждаешься, что вряд ли можно найти, с одной стороны, более актуальную и сложную, а с другой — более обсуждаемую проблему, чем качество образования. Одни с упорством, достойным лучшего применения, убеждают всех, что наше образование — едва ли не самое худшее в мире, другие с таким же упорством пытаются доказать обратное, третьи ищут компромисс. Есть и четвертые, пятые и т.д. Понятие качества сегодня лежит в основе оценки педагогических технологий, образовательных программ, деятельности учебных заведений, подготовки выпускников. Однако сущность термина «качество образования» до конца не раскрыта ни наукой, ни практикой, ни администраторами от образования, ни профессионально-педагогическим сообществом.

Не ставя в рамках данной статьи цели анализировать данную проблему и не останавливаясь на сакральной проблеме «А судьи кто?», обратим внимание лишь на такой аспект, как средства оценки качества образования.

Значение оценки качества образования подчеркивают *М.М. Поташник, В.А. Кальней, В.П. Панасюк* и другие исследователи, утверждающие, что она направлена на сохранение школой (общеобразовательной и профессиональной) основных ценностей и идеалов образования. Именно в этом ключе в России проходит большое количество научно-практических конференций международного, федерального, регионального или локального масштаба, материалы которых свидетельствуют о том, что заимствование чужой, даже самой лучшей национальной системы оценки качества невозможно. Необходимо разрабатывать свою национальную систему, формировать черты качества образования в каждом конкретном образовательном учреждении. Соответственно каждое учебное заведение должно иметь свои собственные оценочные средства.

Особую остроту проблема оценки качества образования и разработки оценочных средств в российских колледжах и техникумах приобрела в связи с реализацией ФГОС СПО, который в разделе VIII. «Требования к оцениванию качества освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП)» констатирует следующее.

8.2. Конкретные формы и процедуры текущего контроля знаний, промежуточной аттестации по каждой дисциплине и профессиональному модулю разрабатываются образовательным учреждением *самостоятельно* и доводятся до сведения обучающихся *в течение первых двух месяцев от начала обучения*.

8.3. Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений *поэтапным требованиям* соответствующей ОПОП (текущая и промежуточная аттестация) создаются *фонды оценочных средств*, по-

зволяющие оценить знания, умения и освоенные компетенции. Фонды оценочных средств для промежуточной аттестации разрабатываются и утверждаются образовательным учреждением самостоятельно, а для государственной (итоговой) аттестации — разрабатываются и утверждаются образовательным учреждением после предварительного положительного заключения работодателей.

8.4. Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях: оценка уровня освоения дисциплин; оценка компетенций обучающихся.

Итак, данные пункты ФГОС ориентируют преподавателей на то, что к началу учебного года у них должны быть разработаны и соответствующим образом оформлены фонды оценочных средств по дисциплине (МДК, профессиональному модулю). Но сложность выполнения такой задачи заключается в том, что сегодня нет для этого необходимой нормативной базы. Тем большую ценность представляет опыт, накопленный в этом направлении российскими колледжами, а также некоторые методические разработки Федерального института развития образования.

В первую очередь определимся, хотя бы в самых общих чертах, в понятиях «оценочная деятельность», «оценочные средства» и «фонд оценочных средств».

Известно, что структура оценочной деятельности включает определение предмета оценивания, формулирование цели оценивания, разработку критериев оценки (прозрачных и понятных как преподавателю, так и студенту), подбор средств оценки, выбор процедуры (технологии) оценивания.

С учетом того, что любую оценку можно произвести, только сравнивая некую величину на ее соответствие неким образцовым значениям, в качестве *предмета* оценивания могут выступать:

- продукты учебно-профессиональной деятельности студентов, оцениваемые на соответствие определенному эталону, требованиям (например, соответствие представленных к оценке результатов самостоятельной работы установленным требованиям к реферату, курсовой работе, отчету по практике и пр.);
- процесс учебно-профессиональной деятельности студентов, который оценивается на соответствие установленному алгоритму, регламенту (например, на практическом занятии оценивается точность и скорость выполнения студентом учебных или профессиональных операций);
- уровень усвоенной студентами профессионально значимой научной информации в рамках учебной дисциплины или междисциплинарного курса (соответствие подходам, принятым в той или иной научной отрасли);

- компетенции (общие и профессиональные) студентов и выпускников в рамках профессиональных модулей (соответствие требованиям образовательных и профессиональных стандартов).

Оценочные средства представляют собой специально разработанные методические и контрольно-измерительные материалы, позволяющие объективно и корректно определять соответствие результатов и процесса учебно-профессиональной деятельности студентов, а также освоенных ими компетенций требованиям, установленным нормативными документами, образовательными и профессиональными стандартами.

Под *фондом оценочных средств* мы понимаем комплект методических, контрольно-измерительных и оценочных материалов, предназначенных для оценивания результатов и процесса учебно-профессиональной деятельности студентов, их знаний, умений, навыков и компетенций на разных стадиях обучения, а также для аттестационных испытаний выпускников по завершении освоения ими конкретной основной профессиональной образовательной программы на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего ФГОС.

Фонд оценочных средств может состоять из трех частей: средства для текущей аттестации студентов, средства для промежуточной аттестации студентов, средства для итоговой аттестации выпускников.

Важный момент, о котором следует помнить, создавая оценочные средства, заключается в том, что они должны стать своеобразным и естественным продолжением используемых преподавателем технологий и методик обучения. Это позволяет студенту более четко осознавать свои достижения и недостатки, корректировать собственную активность, а педагогу – направлять деятельность обучающегося в русло, необходимое с позиций формируемых компетенций. Так, если преподаватель работает на основе технологии развития критического мышления, то для оценки умения анализировать и сопоставлять различные идеи и события, делать обоснованные выводы, выстраивать цепочку доказательств целесообразно будет использовать такие методы, как составление концептуальных таблиц, решение ситуационных и проблемных задач, перекрестную дискуссию, синквейн и т.п.

Необходимо помнить и о том, что оценочные средства следует применять через эталонные *квалиметрические* процедуры, обеспечивающие и количественные, и качественные оценки, а также их достоверность и сопоставимость. Так, в зависимости от уровня и особенностей образовательной программы, целей оценки оценочные средства могут конструироваться на разных уровнях сложности и неопределенности. Они могут иметь однозначное решение (например, решение математических задач, знание исторических дат и событий). Оценочные средства могут предполагать многозначные ответы, как при решении проблемных ситуаций или кейсов. Возможны оценочные средства, не имеющие на сегодня признанных решений (ответов). Правда, они используются довольно редко и, как

правило, при выполнении творческих и дипломных проектов.

Естественно, что чем выше уровень неопределенности, творчества (выше сложность, эвристичность ответа), задаваемого оценочным средством, тем меньше степень нормирования. Иначе говоря, содержание задания будет нормировано, а на ответ нормирование может не распространяться. Например, если в качестве оценочного средства используется ситуационная задача, то ее содержание, конечно, будет нормировано. А вот решения, предлагаемые студентами, жестко нормировать вряд ли возможно. Мы будем задавать лишь общие критерии оценки ответа: обоснованность, оригинальность и т.п. Чем ниже уровень неопределенности и выше детерминированность (ниже сложность, выше однозначность ответа) оценочного средства, тем выше степень нормирования, которое касается и содержания задания, и ответа на него. Так, тесты обычно имеют высокую степень нормирования.

Нельзя забывать о том, что помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга, оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ, экспертные оценки группами из студентов, преподавателей и работодателей и др. По итогам оценивания следует проводить анализ учебно-профессиональных достижений обучающихся, отмечая как положительные, так и отрицательные индивидуальные и групповые результаты, обозначая пути дальнейшего развития.

В работе по созданию фонда оценочных средств можно выделить ряд взаимосвязанных и последовательных *этапов*. Отметим только, что на каких-то этапах должна осуществляться коллективная проектно-аналитическая деятельность педагогического коллектива, координируемая методической службой учебного заведения. Какие-то этапы требуют преимущественно серьезной индивидуальной работы преподавателя. Назовем эти этапы.

1 этап. Устанавливается полный состав требований к первокурснику, студенту на разных этапах обучения и выпускнику. Требования, содержащиеся в ФГОС, дополняются требованиями, вытекающими из заявленных целей и академических свобод учебного заведения, а также имеющихся профессиональных стандартов.

2 этап. Создается паспорт компетенций, т.е. перечень и структура формируемых компетенций по уровням и этапам обучения, начиная со студентов первого курса до выпускников.

3 этап. Разрабатывается полный состав требований к системе оценки компетенций студентов на каждой стадии контроля.

4 этап. Разрабатываются модели компетенций для каждого этапа обучения с учетом дополнительных компетенций, обусловленных особенностями специальности (профессии) или направления подготовки.

5 этап. Проектируется накопительная система сбора данных на каждого студента за весь срок обучения (портфолио студента).

6 этап. Выделяются МДК профессиональных модулей, участвующих в формировании конкретных ком-

петенций или разделов ряда дисциплин, формирующие одно и то же интегральное знание или умение.

7 этап. Формируется структура и содержание оценочных средств для каждого этапа обучения студентов. Для каждой дисциплины, междисциплинарного курса или профессионального модуля формулируется задание (задача), по результатам выполнения которого можно судить о степени освоения студентом учебного материала и достижения им определенного уровня сформированности компетенции.

8 этап. Создается спецификация проверяемых компетенций и соответствующих им заданий, ориентированных на каждый этап контроля. Определяется число заданий и время, необходимое для ответов. Устанавливается процедура контрольно-оценочного процесса. Обеспечивается высокая значимость каждого задания, т.е. определяется, позволяет ли его решение (выполнение) вынести интегральное решение о соответствии уровня сформированности компетенции требованиям ОПОП. Процедуру установления значимости (веса) заданий рекомендуется проводить для каждой оцениваемой компетенции с помощью экспертов или автоматизировано по статистическим данным предварительной апробации.

9 этап. Для оценки каждой из заявленных к оцениванию компетенций разрабатываются задания, по результатам выполнения которых можно судить об уровне ее сформированности, а также степени освоения учебного материала дисциплины, междисциплинарного курса или модуля. Можно предлагать задания, одновременно охватывающие материал нескольких дисциплин или МДК, модулей (междисциплинарные комплексные задачи).

10 этап. Разрабатывается демоверсия оценочных материалов по спецификации, проводится учет замечаний и предложений экспертов, определяются сроки и длительность контрольно-оценочного процесса, организационных, учебно-методических, технических и прочих условий его проведения, а также методы обработки и хранения результатов.

11 этап. Разрабатываются параллельные наборы оценочных материалов, равнозначных по содержанию, сложности и сумме весов входящих в них заданий. Для обеспечения информационной защищенности процедур оценивания рекомендуется иметь не менее пяти наборов заданий.

12 этап. Структура и содержание оценочных средств сопоставляются с требованиями к структуре и уровням компетенций на данной стадии обучения студентов.

13 этап. Подготавливаются «ключи» – набор правильных ответов на каждое задание по вариантам.

14 этап. Устанавливаются критерии (критерий) и шкала оценивания, по которым можно судить о соответствии или несоответствии уровня сформированности компетенций студентов требованиям ФГОС, ОПОП, профессиональным стандартам.

15 этап. Обеспечивается тиражирование необходимого количества вариантов оценочных средств.

16 этап. Разрабатываются инструкции по выполнению контрольно-оценочного процесса для оценщиков, к которым можно отнести работников учебной части, сотрудников центра оценки достижений сту-

дентов, председателей П(Ц)К, заведующих отделениями и др. Желательно не включать в состав оценщиков преподавателей-предметников по направлению подготовки.

17 этап. Определяется структура и форма оценочных листов, содержащих поле требований к процедуре оценивания. В пояснении необходимо привести критерий оценки соответствия требованиям ФГОС и/или профессиональных стандартов.

Конечно, выделение этих этапов имеет несколько условный характер. Они могут пересекаться, отдельные – даже совпадать по времени. Вполне возможно, что в конкретной работе учебного заведения по созданию фонда оценочных средств будут выделены дополнительные этапы или сокращен их перечень, предложенный нами. Очевидно и то, что в колледже (техникуме) целесообразно разработать программу или план создания фонда оценочных средств.

Какова структура фонда оценочных средств? Она может быть примерно такой:

- программа и план-график проведения контрольно-оценочных мероприятий на весь срок обучения;
- модели компетенций и программы оценивания компетенций в соответствии с этапами обучения и специальностью подготовки;
- критерии и показатели оценки уровней сформированности компетенций (критерии оценки соответствия должны быть одними и теми же для всех участников оценивания) и шкалы оценивания в соответствии с задачами контроля;
- совокупность контрольно-измерительных материалов, предназначенных для измерения знаний и умений студентов при освоении содержания учебных дисциплин;
- совокупность компетентностно-оценочных материалов, предназначенных для оценивания динамики формирования компетенций на определенных этапах обучения (на входе у студентов первого курса, приступающих к освоению ООП, после первого курса, на ключевых этапах обучения на старших курсах, после практик, на этапе подготовки к защите дипломной работы и др.);
- методические материалы, определяющие процедуры оценивания компетенций на всех этапах проверки;
- инструкции и программно-инструментальные средства обработки результатов, статистического анализа данных, графической визуализации и интерпретации, форматы представления их пользователям;
- методические материалы, определяющие процедуру обсуждения результатов со студентами, рекомендации по накоплению оценок и их использованию в портфолио студента;
- программы подготовки оценщиков и экспертов для проведения контрольно-оценочных процедур;
- банк статистической информации и программы мониторинга учебно-профессиональных достижений студентов;

- структура портфолио и доступная статистическая информация (интерфейсы по категориям пользователей: студенты, преподаватели, администрация, работодатели и др.);
- программы итогового экзамена для выпускников по направлениям подготовки;
- совокупность заданий, предназначенных для предъявления выпускнику на экзамене, и критерии их оценки;
- методические материалы, определяющие процедуру проведения экзамена;
- методические материалы, определяющие процедуру и критерии оценки соответствия уровня подготовки выпускника требованиям ФГОС на основе выполнения и защиты им выпускной квалификационной работы;
- рекомендации по обновлению фонда оценочных средств (периодичность, степень обновле-

ния, изменения процедур, методов, технологий, показателей, критериев и др.).

Безусловно, в рамках одной статьи невозможно осветить все методические аспекты разработки оценочных средств. Мы планируем продолжить наш разговор на эту тему в следующих номерах журнала.

Литература

1. Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие. М., 2009.
2. Михайлова Н.С., Минин М.Г., Муратова Е.А. Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ: учеб. пособие. Томск, 2008.
3. Панасюк В.П. Системное управление качеством образования в школе. СПб.; М., 2000.
4. Управление качеством образования / под ред М.М. Поташника. М., 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*В.Ю. Переверзев, доцент, зав. лабораторией
Научно-исследовательского института развития
профессионального образования, канд. пед. наук,
А.Х. Полихрониди, преподаватель
Колледжа индустрии гостеприимства
и менеджмента № 23 (г. Москва)*

В научных исследованиях, посвященных проблемам информатизации образования, широко обсуждаются такие сущностные понятия, как «информационная среда», «информационно-образовательная среда», «информационно-образовательное пространство». У ряда определений проявляется чрезмерная техникатичность формулировок. Например, А.А. Андреев и В.И. Солдаткин утверждают: «Информационно-образовательная среда... строится с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, включает виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики» [1]. Авторы Концепции информатизации сферы образования РФ отмечают: «Информационная среда – совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной области, понимаемой и применяемой различными пользователями, возможно с разными целями и в разных смыслах» [2].

Системным недостатком этих и других определений является отсутствие внимания к субъекту образовательного процесса. Вместе с тем *студент является центром и целью формирования информационной среды*. Оптимальной является студенто-ориентированная концепция формирования информационной среды, спо-

собная обеспечить эффективный учебный процесс, направленный на развитие общих и профессиональных компетенций обучающихся. Поэтому представляется целесообразным использовать определение, данное О.А. Ильченко: «Информационно-образовательная среда – системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса» [3, с. 191–198].

Анализ литературных источников по данной проблеме показал: несмотря на значительные расхождения, общим в интерпретации этих понятий является то, что под ними подразумеваются системные совокупности, обеспечивающие организацию педагогического процесса на базе информационных и коммуникационных технологий. При этом в исследуемых определениях присутствуют, хотя и в разных пропорциях, *технологический (компьютерный, алгоритмический) и педагогический (содержательный, психологический)* аспекты.

Нельзя не согласиться с Л.С. Выготским в том, что «...среда выступает в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств в роли источника развития» [4]. Поэтому в рамках образовательного процесса, опираясь на вышеназванные понятия, мы предлагаем использовать в профессиональной подготовке будущих специалистов информационную среду. Подходы к формированию ее модели мы представляем в данной работе.

Одним из актуальных направлений реформирования современной системы профессионального образования является системная интеграция информационных и телекоммуникационных технологий в саму ткань образовательного процесса, в том числе и в управление образованием. Как следствие, это влечет изменения в характере обучения: усвоение, запоминание знаний уступает место информационной компетентности студента, т.е. умению пользоваться информацией, получать знания с помощью компьютера и коммуникационных устройств через глобальную сеть. При этом в ходе модернизации образовательного процесса на первый план выходит задача принципиально нового конструирования содержания и иной организации учебного материала, всей педагогической деятельности преподавателя и учебной работы студента в новой информационной компьютерной среде.

Проблема состоит в том, что в современных условиях постоянной интенсификации потока профессиональной информации все сложнее поддерживать высокий уровень образования с применением только традиционных методов и средств обучения. Педагоги вынуждены искать новые методы и формы образовательной деятельности, совершенствовать методику обучения, внедрять в учебный процесс наиболее эф-

фективные педагогические приемы, чтобы активизировать процесс усвоения знаний, формирование умений и компетенций. Оптимальным, на наш взгляд, является гибкое и сбалансированное сочетание традиционных и инновационных технологий. Это позволит сформировать эффективную информационную среду подготовки специалистов с применением постоянно развивающихся информационных и коммуникационных средств.

Поэтому для проектирования информационной среды (ИС) мы разбиваем ее на две составляющие: технологическая ИС и содержательная ИС.

Для структурирования технологического компонента ИС мы использовали «студенто-центрированную» концепцию. Действительно, студент, с точки зрения потребителя и создателя учебной информации, является единым «унифицированным» субъектом доступа ко всем источникам данных с возможностью выбора наиболее продуктивного времени для изучения учебных материалов и участия в учебном процессе. В данной модели объединены все необходимые информационные ресурсы, предоставляющие пользователю все элементы эффективной информационной среды:

- традиционные носители учебной информации (книги, плакаты и др.);

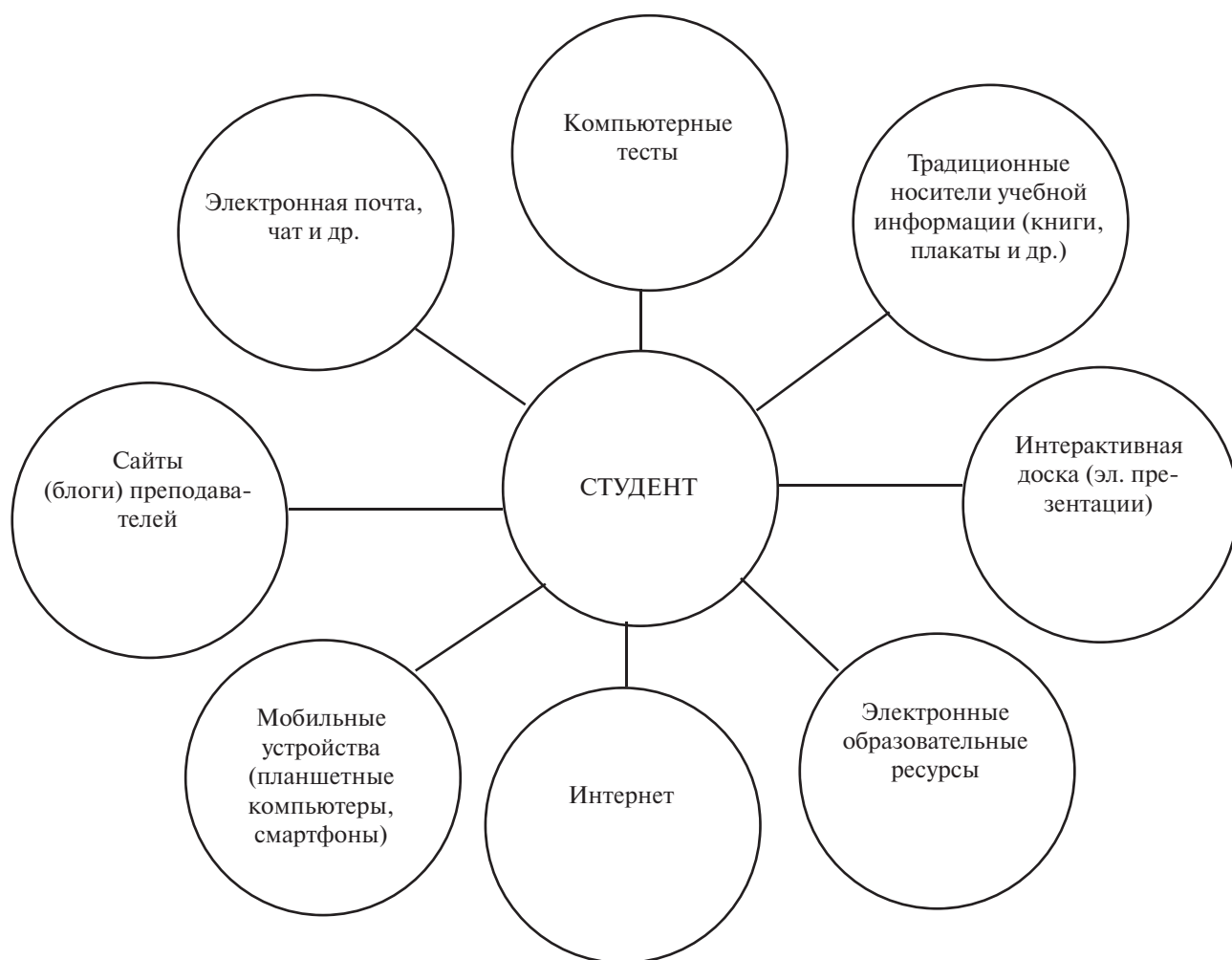


Рис. 1. Структура технологического наполнения информационной среды

- электронные образовательные ресурсы;
- интернет;
- интерактивная доска (эл. презентации);
- сайты (блоги) преподавателей;
- электронная почта, чат и др.
- компьютерные тесты;
- мобильные устройства – планшетные компьютеры, смартфоны (рис. 1).

Отметим, что такая детальная структуризация ИС обеспечивает ее развивающие возможности и реализацию профессионального лично ориентированного образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных траекторий.

Содержательное наполнение информационной среды с делением образовательных ресурсов и процессов передачи знаний и умений на отдельные структурные объекты и их адаптация к внешним и внутренним условиям информационной профессионально-предметной среды позволяет обеспечить эффективность формирования компетенций студентов (рис. 2).

Содержательное наполнение информационной среды состоит из следующих элементов:

- учебные пособия, традиционные и электронные, в текстовом варианте, в форматированном виде

- со статичной графикой, а также текст с анимацией и разнообразные мультимедийные пособия;
- наглядные пособия (традиционные и электронные), графика с текстом и формулами, опорные конспекты, презентационный материал, фотографии пособий, макеты;
- интерактивные модели, тренажеры, симуляторы, компьютерные модели для демонстрации в режиме онлайн, модули для локального использования при самостоятельной работе с применением 3D-анимации;
- лабораторные и практические работы, лабораторные практикумы с инструкцией, задания для количественных расчетов, отчетные формы по практике и пр.;
- методические разработки, планы проведения занятий, рабочие программы, УМК, КТП и пр.;
- задачи, банки задач, ситуационные задачи, контрольные работы;
- тесты, банки тестовых заданий (компьютерные и бланковые), системы тестовой самооценки с подсказками, критерии оценки;
- справочный материал, таблицы значений исходных величин, основные формулы, справоч-

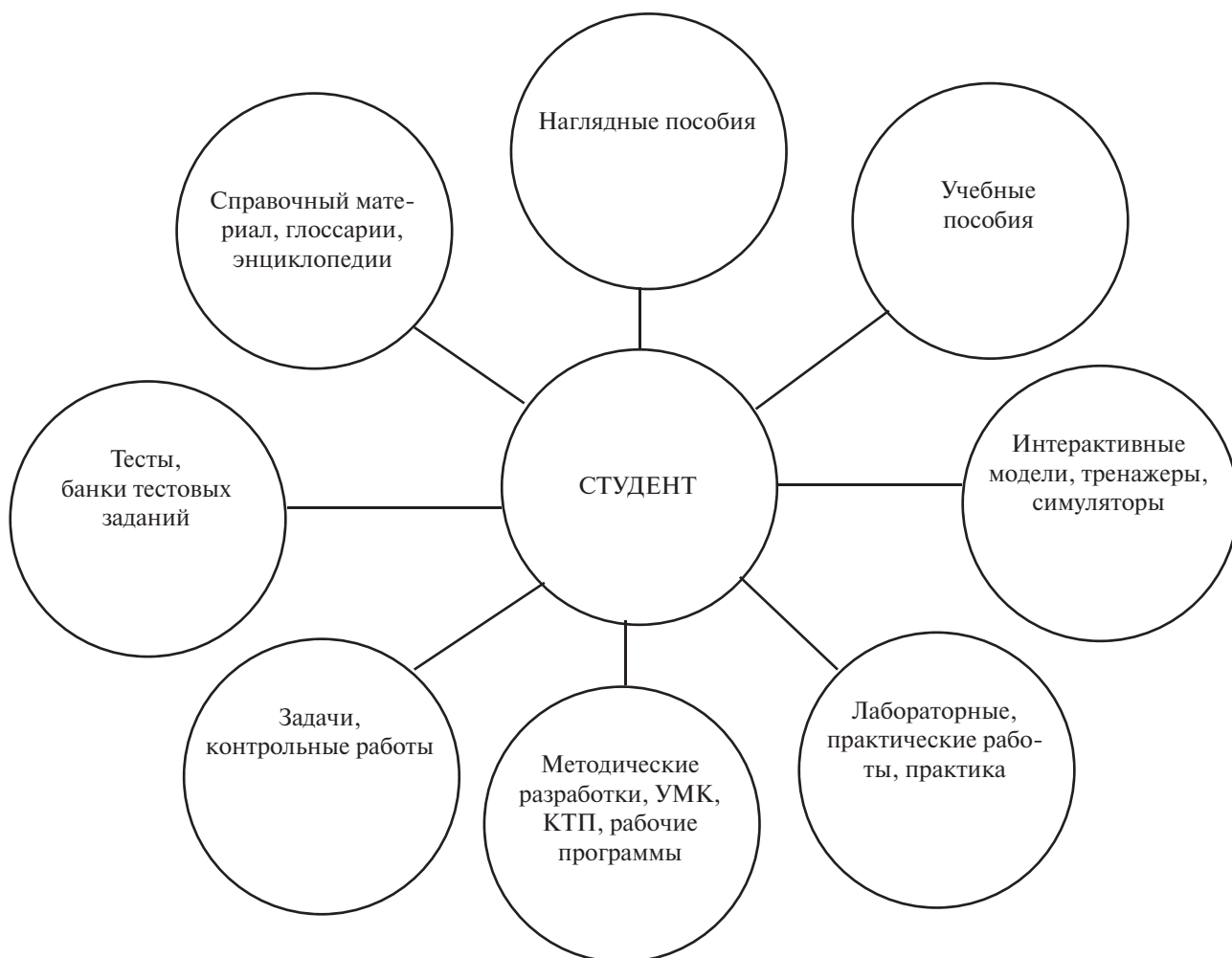


Рис. 2. Структура содержательного наполнения информационной среды

ники, глоссарии, энциклопедии, электронные версии журналов.

Таким образом, информационная среда предоставляет каждому студенту и преподавателю возможность создания и использования информационных образовательных ресурсов, состоящих из множества источников, различных по содержанию и методам реализации: информационные, иллюстративные материалы, методические разработки, справочные материалы и другие ресурсы. Особый инновационный ресурс, на который все больше и больше делают акцент педагоги, — это аппаратно-программные и технические комплексы, тренажеры и симуляторы, предназначенные для выполнения практических, лабораторных работ, в том числе и через интернет, и проведения интерактивных учебных и исследовательских работ.

Литература

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Информационно-образовательная среда открытого образования и переподготовка кадров // Тезисы докладов X Всерос. конф. «Телематика-2003». СПб., 2003.
2. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации // Проблемы информатизации высшей школы. М., 1998.
3. Ильченко О.А. Психолого-педагогические требования при обучении с использованием средств компьютерных и телекоммуникационных технологий // Материалы конф. «Образование в информационную эпоху». М., 2001.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1982.

МЕХАНИЗМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СООТВЕТСТВИЯ ПРОГРАММ НПО И СПО ТРЕБОВАНИЯМ РЫНКА ТРУДА И РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

*О.Е. Станулевич, ст. науч. сотрудник
Научно-исследовательского института развития
профессионального образования (г. Москва)*

Профессиональное образование с 2011/2012 учебного года перешло на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения. По всем реализуемым в столичных образовательных учреждениях профессиям и специальностям в колледжах разработаны основные профессиональные образовательные программы.

В Москве насчитывается 77 отраслевых колледжей, подчиненных Департаменту образования, в которых обучаются 35,4 тыс. человек по 113 профессиям начального и 47,4 тыс. по 101 специальности среднего профессионального образования. Контингент обучающейся молодежи столичных колледжей имеет следующую структуру: 42% получают образование по программам начального профессионального образования, 56,3% — по программам среднего профессионального образования и 1,7% — по программам общего образования.

Одним из направлений, определенных в государственной программе г. Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы (Столичное образование)», обозначено создание механизмов, обеспечивающих соответствие программ начального и среднего профессионального образования требованиям рынка труда и рынка образовательных услуг. Для реализации этого направления колледжами проводятся следующие мероприятия:

- расширение номенклатуры реализуемых в столичных колледжах программ начального и среднего профессионального образования, востребованных на рынках труда и образовательных услуг;

- разработка вариативной части программ по профессиям и специальностям, учитывающей требования заинтересованных в результатах профессионального образования сторон;
- формирование интегрированных программ профессионального образования для расширения номенклатуры траекторий профессионального образования;
- организация сетевого взаимодействия и т. д.

В 2011/2012 учебном году номенклатура профессий и специальностей, реализуемых в колледжах, расширилась: введены 14 новых профессий начального и 16 специальностей среднего профессионального образования по всем направлениям инновационного развития экономики города. Например, в Колледже № 18 открыта специальность «Флористика», востребованная на столичном рынках труда и образовательных услуг. В СК № 38 отрабатывается регламент введения новой профессии в Общероссийский классификатор ОК 016-94 по запросам работодателей. Уже разработаны квалификационные характеристики по новой профессии, ФГОС по профессии НПО, программы учебных дисциплин и профессиональных модулей, учебные планы и учебно-методические комплекты.

При формировании вариативной части программ образовательные учреждения проводят анализ потребностей в умениях для выявления дополнительных требований работодателей и абитуриентов к работнику на конкретном рабочем месте. Это позволяет учитывать требования рынка труда и образовательных услуг в содержании программ по ФГОС [3].

Формирование и реализация интегрированных программ ведется в двух направлениях: интеграция общего и профессионального образования и интеграция программ различных уровней профессионального образования. Процесс реализации интегрированных программ позволяет, с одной стороны, повысить привлекательность реализуемых в колледжах программ, с другой – расширить номенклатуру реализуемых программ и повысить эффективность использования ресурсов образовательного учреждения.

В Москве к некоторым колледжам профессионального образования присоединили общеобразовательные школы для использования ресурсов учреждений СПО в организации общего образования.

Присоединение к колледжу общеобразовательной школы делает возможным содержательную интеграцию образовательных программ общего и профессионального образования. Своевременность и актуальность этого эксперимента обусловлена модернизацией содержания столичного образования, одним из направлений которой является создание содержательных и организационных комплексов интегрированного непрерывного образования. Это отражено в программе «Развитие образования города Москвы (Столичное образование)», где одним из мероприятий по направлению «Начальное и среднее профессиональное образование» обозначено использование ресурсов государственных образовательных учреждений среднего профессионального образования для организации профильных общеобразовательных программ в рамках углубленного изучения учащимися образовательной области «Технология». По мнению руководителя Департамента образования г. Москвы *И.И. Калины*, в колледжах должны быть представлены инновационные программы общего образования предпрофильного и профильного уровня для подростков с высоким уровнем «практического интеллекта», с высокой мотивацией к инновационно-технологической деятельности.

Сегодня реализация профильных общеобразовательных программ с возможностью приобретения квалификации по профессии в рамках углубленного изучения обучающимися образовательной области «Технология» ограничена действующим Московским базисным учебным планом. По новым ФГОС общего образования базисный учебный план еще не разработан, что тоже тормозит интеграционные процессы.

Для осуществления интегрированных программ, на наш взгляд, необходимо создание системы условий для одновременной реализации основного общего и среднего (полного) общего образования и профильного обучения через локальные акты образовательного учреждения, нормативные правовые акты муниципального, регионального, федерального уровней. Предпрофильная подготовка и профильное обучение могут проводиться по программам профессиональной подготовки, предназначенным для освоения лицами разного возраста компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций, или отдельных профессиональных компетенций из модульных профессиональных образовательных программ (НПО, СПО). Любая полученная профессиональная

компетенция должна подтверждаться получением сертификата или любого другого документа.

В Научно-исследовательском институте развития профессионального образования (НИИРПО) разработана модель интеграции общего и профессионального образования, но для ее практического и содержательного наполнения необходимо организовать экспериментальную деятельность на базе московских колледжей. В ходе проведения эксперимента станет возможным создание моделей совмещенных учебных планов для интеграции основного общего образования (5–9 классы) и НПО, СПО [2]. Сотрудники НИИРПО готовы оказать научно-методическое сопровождение экспериментальной деятельности колледжей Москвы по данной тематике.

Кроме интеграции общего и профессионального образования ведется работа по интеграции программы НПО – СПО или СПО – ВПО.

Комплекс интегрированного непрерывного профессионального образования рассматривается как инструмент содержательной интеграции программ различных уровней.

Анализ интеграционных процессов непрерывного профессионального образования лежит в основе разработки *механизма интеграции содержания непрерывного профессионального образования в условиях введения ФГОС*, позволяющего осуществлять в колледжах Москвы подготовку квалифицированных рабочих и специалистов для развития городской социально-экономической среды.

Целесообразность *содержательного подхода* в формировании комплексов интегрированного непрерывного профессионального образования в условиях введения ФГОС подтверждена ст. 8 Закона РФ «Об образовании», где система образования трактуется как совокупность преемственных образовательных программ различных уровней и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов.

На сегодняшний момент сложность реализации идеи непрерывного профессионального образования заключается в отсутствии современной *нормативно-правовой базы* для интеграции содержания начального и среднего профессионального образования в условиях введения новых ФГОС, так как существующая нормативная база ориентирована на ГОС предыдущего поколения. Поэтому требуется ее детальный пересмотр, внесение изменений и дополнений, определение методологических подходов и разработка методики интеграции содержания основных профессиональных образовательных программ НПО и СПО.

Следует учитывать тот факт, что в настоящее время еще продолжается реализация предыдущего поколения ГОС, и это также создает определенные сложности переходного периода для выстраивания комплексов интегрированного непрерывного профессионального образования. Минобрнауки России только готовит к выпуску документ «Порядок освоения основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования в сокращенные сроки».

В действующих условиях реализации ГОС в нормативно-правовых документах заложена возмож-

ность освоения программ среднего профессионального образования на базе начального профессионального образования соответствующей отраслевой направленности в сокращенные сроки. Так, в соответствии с п. 19 Типового положения об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднего специального учебного заведения), утвержденного Постановлением Правительства РФ от 18 июля 2008 г. № 543, для лиц, имеющих начальное профессиональное образование, допускается обучение по сокращенным или ускоренным образовательным программам СПО. В п. 2 ст. 23 Закона РФ «Об образовании» в редакции Федерального закона от 01.12.2007 № 309-ФЗ сказано, что граждане, имеющие начальное профессиональное образование соответствующего профиля, получают среднее профессиональное образование по сокращенным программам.

В результате интеграции программ возможное сокращение обучения (на 6–12 месяцев) устанавливается в соответствии с Письмом Министерства образования РФ от 06.01.2000 № 16-52-01 ин/16-13 «О рекомендациях по разработке профессиональных образовательных программ СПО на базе НПО» [1], что повышает привлекательность оказываемых колледжем услуг и позволяет привлечь дополнительный контингент учащихся.

Учет требований работодателей и рынка труда возможен путем отработки систем сетевого взаимодействия. Он предполагает формирование:

- ресурсных центров в рамках реструктуризации системы начального и среднего профессионального образования;
- образовательных кластеров, объединяющих работодателей и профессиональные учреждения отрасли на взаимовыгодных условиях;
- системы независимой оценки качества профессионального образования.

Создание ресурсных центров позволит обеспечить подготовку специалистов для отрасли при помощи

современного оборудования, программ, отвечающих требованиям работодателей и ориентированных на развитие.

Образовательный кластер представляет собой совокупность учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и связанных партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. Целью такого взаимодействия является повышение качества образовательных услуг и подготовка высококвалифицированных кадров [4].

Создание независимой оценки качества профессионального образования позволит обеспечить качество оказываемых образовательных услуг, приведя его в соответствие с требованиями региональных работодателей.

Таким образом, создание механизмов, обеспечивающих соответствие программ начального и среднего профессионального образования требованиям рынка труда и рынка образовательных услуг, позволит обеспечить экономику столицы квалифицированными кадрами, отвечающими последним требованиям передовых предприятий города Москвы.

Литература

1. *Володарская А.А.* и др. Непрерывное образование: проблемы, перспективы, опыт. М., 2012.
2. *Володарская А.А.* и др. Организационная модель потоков интеграции общего и профессионального образования школьников в колледжах города Москвы: рекомендации. М., 2011.
3. *Володарская А.А.* и др. Разработка структуры и содержания вариативной части ОПОП образовательного учреждения: метод. рекомендации / под науч. ред. О.Б. Читаевой. М., 2011.
4. *Ленчук Е.Б., Власкин Г.Б.* Кластерный подход в стратегии инновационного развития России. URL: // <http://institutiones.com/strategies/1979-klasternyj-podxod-v-strategii-innovacionnogo-razvitiya-rossii.html>

МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

*Л.Н. Тарджиманян, преподаватель
Экономико-технологического колледжа
(МГТУ им. М.А. Шолохова)*

Подготовка квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, способных к компетентной, ответственной и эффективной деятельности по своей специальности на уровне мировых стандартов, невозможна без повышения роли самостоятельной работы в образовательном процессе.

Увеличение доли самостоятельной работы требует соответствующей реорганизации учебного процесса, модернизации учебно-методической документации,

разработки новых дидактических подходов для глубокого самостоятельного освоения студентами учебного материала, в связи с чем возрастает объем методической работы преподавателей, относящийся к руководству такой работой.

При всем многообразии форм самостоятельной работы можно выделить основные ее условия:

- наличие четко сформулированного задания и его дифференциация;

- регламентация всех видов заданий по объему и срокам выполнения;
- создание учебно-методического обеспечения, позволяющего преподавателю осуществлять руководство деятельностью студента без непосредственного в ней участия;
- осознание места (роли) данного задания в общей системе деятельности (мотивационный аспект);
- осуществление контроля и оценка качества выполнения самостоятельной работы.

Формы контроля включают в себя как электронные тесты, так и печатный раздаточный материал.

Хотелось бы подробнее остановиться на компьютерном тестировании по физике, которое включает в себя как промежуточную, так и итоговую аттестацию студентов Экономико-технологического колледжа.

Программа MyTestX (разработчик программы теста А.С. Башлаков, URL: <http://www.klyaksa.net>) – это система программ для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа его результатов. Она состоит из трех модулей:

- модуль тестирования (MyTestStudent);
- редактор тестов (MyTestEditor);
- журнал тестирования (MyTestServer).

В отличие от программы SuperTest, в MyTestX имеются возможности для форматирования текста вопросов и вариантов ответа, вставки рисунков и формул, так как в программе имеется собственный текстовый редактор.

Программа позволяет определить сложность каждого задания (количество баллов за верный ответ), прикрепить подсказку (ей можно воспользоваться за штрафные баллы) или объяснение верного ответа (выводится в случае ошибки в обучающем режиме).

Можно использовать несколько вариантов вопроса задания, создавать выборку заданий для студентов, перемешивать задания и варианты ответов. Это значительно уменьшает возможность списывания при прохождении одного и того же теста несколькими тестируемыми или при повторном прохождении теста.

В MyTestX можно применять любую систему оценивания (100-балльная шкала, 10-балльная шкала, 5-балльная шкала).

Модуль журнала MyTestX позволяет обрабатывать и анализировать результаты тестирования, а также строить диаграммы качества знаний, умений, навыков.

Программа поддерживает несколько независимых друг от друга режимов: обучающий, штрафной, свободный и монопольный.

В **обучающем режиме** тестируемому выводятся сообщения о его ошибках.

В **штрафном режиме** за неверные ответы у тестируемого отнимаются баллы, и он может пропустить некоторые задания (баллы не прибавляются и не отнимаются).

В **свободном режиме** тестируемый может отвечать на вопросы в любой последовательности, переходить (возвращаться) к любому вопросу самостоятельно.

В **монопольном режиме** окно программы занимает весь экран и его невозможно свернуть.

При грамотном отборе контрольного материала содержание теста может быть использовано не только для контроля, но и для обучения, позволяя студенту самостоятельно обнаруживать пробелы в структуре своих знаний и принимать меры для их ликвидации. В таких случаях можно говорить о значительном обучающем потенциале тестовых заданий, использование которых станет одним из эффективных направлений практической реализации принципа единства и взаимосвязи обучения и контроля.

Каждый тест имеет оптимальное время тестирования, уменьшение или превышение которого снижает качественные показатели теста. Поэтому в настройках теста предусмотрено ограничение времени выполнения как всего теста, так и любого ответа на задание (для разных заданий можно выставить разное время).

Параметры тестирования, задания, изображения к заданиям для каждого отдельного теста – все хранится в одном файле теста.

MyTestX имеет хорошую степень защиты как тестовых заданий, так и результатов. Благодаря тому, что можно задать несколько различных паролей (для открытия, редактирования, тестирования), испортить (отредактировать) тест лицам, не имеющим на это права, становится практически невозможно, как невозможно воспользоваться правильными ответами к тестовым заданиям. Поэтому оценки учащихся всегда объективны и не зависят от лояльности преподавателя.

Программа работает под ОС Windows 2000, XP, Vista 7. Для работы под Linux можно использовать Wine.

Промежуточная аттестация в колледже включает 125 вопросов по физике (кинематика, динамика и МКТ), итоговая аттестация содержит 258 вопросов по всем основным разделам общеобразовательной дисциплины «Физика». Время, отведенное на прохождение теста, не превышает 90 минут (одна пара). Предлагаемый тест содержит ключевые вопросы теории и задачи по пройденным разделам физики. Подборка заданий осуществляется из сборника Л.А. Кирика «Разноуровневые самостоятельные и контрольные работы по физике».

В колледже был разработан контроль над выполнением студентами самостоятельной работы по физике с использованием балльно-рейтинговой системы оценки знаний.

Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов сама по себе не нова – это система организации учебного процесса по освоению студентами основной образовательной программы среднего профессионального образования, при которой все знания, умения и навыки, приобретаемые в ходе освоения дисциплины, систематически оцениваются по 100-балльной шкале (усвоение материала на 100%).

Балльно-рейтинговая система оценки не отменяет традиционную систему, применяемую при промежуточной и итоговой аттестации (отлично, хорошо, удовлетворительно, зачтено, не зачтено), и наряду с последней является одним из компонентов системы управления качеством образования.

Следует отметить, что пятибалльная система оценки знаний имеет низкую чувствительность оценочной шкалы, что при широком спектре видов учебной деятельности, в том числе и самостоятельной, не позволяет четко и объективно дифференцировать результаты работы. К тому же эта шкала не исключает влияния внешнего, эмоционального оценивания преподавателем.

Основой настоящей системы оценки является структурирование учебного процесса и рабочей программы общеобразовательной дисциплины «Физика» на логически завершенные по тематике и по времени модули, несущие определенную функциональную нагрузку и завершающиеся рубежным контрольным мероприятием.

Рабочая программа дисциплины является частью общеобразовательной подготовки студентов в учреждениях СПО и составлена на основе примерной программы среднего (полного) общего образования по физике (базовый уровень).

Количество часов на освоение рабочей программы учебной дисциплины предусматривает 223 часа максимальной учебной нагрузки студента (в том числе обязательная аудиторная учебная нагрузка – 164 часа, самостоятельная работа студента – 59 часов).

Вид учебной работы	Объем часов
Максимальная учебная нагрузка (всего)	223
Обязательная аудиторная учебная нагрузка (всего):	164
теоретические занятия	76
лабораторные работы	28
практические занятия	50
контрольные работы	10
Самостоятельная работа обучающегося (всего):	59
выполнение домашнего задания	49
участие в конференции по физике	10
Итоговая аттестация в форме зачета	

Обязательная аудиторная учебная нагрузка включает в себя:

- 14 лабораторных работ (по 2 часа каждая);
- 25 практических занятий, включающих в себя лекции, самостоятельные работы на проверку рефлексии и домашние задания;
- 5 контрольных работ по основным модулям дисциплины (динамика, МКТ, электродинамика, колебания и волны, оптика).

Общее количество набранных баллов не должно превышать 100, к тому же данная система должна отражать итоговый контроль знаний и посещаемость студентов. В системе среднего профессионального образования посещаемость студентами аудиторных занятий является достаточно серьезной проблемой по

причине того, что студенты колледжей – это учащиеся, не достигшие совершеннолетия, и преподаватели несут ответственность за отсутствие студента на лекциях. Поэтому посещаемость должна быть также отражена в контроле знаний по балльно-рейтинговой системе. Проанализировав все составляющие процесса обучения, мы предложили следующую систему оценки знаний, умений, навыков.

Посещаемость оценивается в 20 баллов: с учетом 164 часов аудиторной нагрузки по 0,12 балла за каждый посещенный час (одна пара – 0,24 балла).

Лабораторные работы оцениваются в 7 баллов: по 0,5 балла за каждую лабораторную работу. Лабораторные работы не допускают отсутствия студента даже по уважительной причине. В случае если студент отсутствовал на занятии по болезни, он обязан сдать лабораторный практикум в течение двух недель после выхода на учебу. При наличии задолженности по лабораторному практикуму студент не допускается к итоговому зачету по дисциплине.

Контрольные работы оцениваются в 12,5 балла: по 2,5 балла за каждую работу. Контрольные проводятся по нескольким разделам физики, объединенным в модули по динамике, МКТ, электродинамике, колебаниям и волнам, оптике.

Самостоятельные работы оцениваются в 30,5 балла: по 1,22 балла за каждую работу. Последние включают в себя домашнее задание по задачку Л.А. Кирика. Данный дидактический материал предназначен для дифференцированной самостоятельной работы учащихся на занятиях по физике. Все самостоятельные и контрольные работы составлены в четырех вариантах, отличающихся друг от друга по уровню сложности:

- начальный уровень предусматривает решение задач и упражнений лишь на один-два логических шага репродуктивного характера;
- средний уровень предусматривает решение простейших задач по образцу не меньше чем на два-четыре логических шага;
- достаточный уровень предусматривает решение задач не меньше чем на четыре-шесть логических шагов с обоснованием;
- высокий уровень предусматривает решение комбинированных типовых задач стандартным или оригинальным способом.

Оценка за самостоятельную работу студента складывается из расчета выполненного домашнего задания и работы, запланированной на занятии. В конце подачи лекционного материала студентам выдается задание на проверку рефлексии, которое в случае успешного выполнения оценивается в 0,3 балла, недостающее количество баллов добирается выполнением домашнего задания. Общее количество баллов не превышает 1,22.

Итоговый тест оценивается в 30 баллов и может быть замещен участием студента в ежегодной научно-познавательной конференции. Такие конференции проходят в рамках открытой недели естественно-научных и компьютерных дисциплин. Для подсчета общего числа набранных баллов используется табличный редактор Microsoft Excel.

Основными целями введения системы балльно-рейтингового контроля являются:

- формирование у студентов мотивации к систематической работе, как аудиторной, так и самостоятельной;
- снижение роли случайностей при сдаче экзаменов, зачетов;
- упорядочение, прозрачность и расширение возможностей применения различных видов и форм текущего, рубежного и промежуточного контроля;
- реализация индивидуального подхода в образовательном процессе;
- повышение состоятельности в учебе для активизации личностного фактора;
- получение, накопление и предоставление всем заинтересованным лицам, в том числе и родителям студентов, информации об учебных дости-

жениях студента, группы, отделения за любой промежуток времени.

Литература

1. Приказ Минобразования № 2654 от 11.07.2002.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ № 40 от 15.02.2005 г. «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации».
3. *Борцов А.* Тестирование как новая парадигма образования: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. М., 2006.
4. *Поддубный А.В., Панина И.К., Ащепкова Л.Я.* Методические основы разработки и использования педагогических тестов. URL: http://umu_nach@umu.dvgu.ru

ФОРМЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ, РАЗВИВАЮЩИЕ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ

*Н.А. Криворучко, преподаватель
Магнитогорского государственного
технического университета им. Г.И. Носова*

Проблема активности личности в обучении как ведущего фактора достижения целей обучения, общего развития личности, ее профессиональной подготовки требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов).

Включение в образовательный процесс активных форм обучения (практические занятия по специально разработанным программам, деловые и ролевые игры, рассмотрение практических ситуаций, составление, решение кроссвордов, проведение видеоконференций) создает положительный настрой к учению и готовность к активной мыслительной деятельности. Это служит первым шагом на пути развития профессионально-познавательной активности студентов.

Под профессионально-познавательной активностью мы понимаем общеличностную характеристику, выражающую отношение студентов к содержанию и процессу учебно-профессиональной деятельности, стремление производить профессионально значимые познавательные действия для получения, переработки и усвоения профессиональных знаний в целях оптимизации профессиональной деятельности [2, с. 116].

Профессионально-познавательная активность будущего специалиста понимается как его способность преобразовывать учебную информацию на основе овладения технической культурой. Она, как показывает наше исследование, проявляется в творчестве, эмоциональных, волевых и интеллектуальных действиях, направленных на освоение профессии, общение и отношение к учебной работе. Уровень профессионально-познавательной активности определен как внутренним

миром студента, так и окружающей его культурной средой. Во внутреннем плане профессиональная активность студента побуждается в первую очередь духовными потребностями, в частности познавательными. Они формируются, по мнению *Т.И. Добрыниной*, на первом этапе обучения и определяют цель деятельности [1, с. 115].

В качестве основного пути развития профессионально-познавательной активности студентов рассматривается система учебно-познавательной деятельности, основанная на широком использовании информационных технологий, обеспечивающих познавательную деятельность студентов на учебных занятиях, развивающих познавательную среду, а также направленное познавательное общение студента с педагогом и положительный эмоциональный микроклимат, имеющийся в образовательном учреждении.

Приведем пример проведения нами видеоконференции с помощью программы Skype в рамках проекта «Карьера выпускника».

Видеоконференция – это компьютерная технология, которая позволяет людям видеть и слышать друг друга, обмениваться данными и совместно обрабатывать их в интерактивном режиме, используя возможности привычного всем компьютера и максимально приближая общение на расстоянии к реальному живому общению.

Выделим основные цели проведения нашей видеоконференции:

- развитие профессионально-познавательной активности учащихся;

- ознакомление с возможностями сети интернет для осуществления коммуникации;
- приобретение учащимися опыта публичных выступлений;
- общение с работодателем.

В видеоконференции участвовали студенты III и IV курсов, которые в скором времени будут решать один из главных вопросов в своей жизни: где и кем работать? Если они сумеют совместить три составляющие «хочу, могу, надо», их профессиональный выбор будет удачным. Но рынок труда — это не только соискатель, но и работодатель. Поэтому на связи у нас был начальник бюро АСУ корпоративного центра подготовки кадров «Персонал». В роли соискателей выступали студенты многопрофильного колледжа, обучающиеся по специальности 050501 «Профессиональное обучение. Техническое обслуживание средств вычислительной техники и компьютерных сетей».

Наше мероприятие состояло из двух этапов: виртуального приема на работу и мини-опроса «Вопросы работодателю».

В рамках реализации первого этапа проведено виртуальное собеседование на замещение вакантных должностей. Основная цель собеседования — получение информации, которая позволит.

- оценить, насколько данный кандидат подходит для предполагаемой должности (т.е. провести оценку профессиональной пригодности соискателя, его профессиональных знаний и навыков, деловых, индивидуально-психологических и психофизиологических качеств);
- определить, насколько данный кандидат выделяется из всех заявивших свои кандидатуры на замещение вакантной должности (какие качества и навыки преобладают, а какие, наоборот, нуждаются в дальнейшем развитии).

На втором этапе у студентов была возможность задать потенциальному работодателю интересующие их вопросы, которые в большинстве своем сводились к следующим.

1. Какие еще требования вы предъявляете к соискателям при приеме на работу?
2. Какие личные и профессиональные качества работника вы считаете наиболее важными?
3. Какие сотрудники требуются вам в настоящий момент?

4. Многие работодатели отмечают, что готовы взять на работу соискателя и без опыта, если он успешно прошел собеседование. Имеет ли место данный факт в вашей организации?
5. Как вы думаете, студент колледжа — находка для работодателя или источник проблем?
6. Какая специальность в сфере информационных технологий наиболее востребована сегодня на рынке труда?
7. Какие вакансии вы можете предложить девушкам по специальности «Техническое обслуживание средств вычислительной техники и компьютерных сетей» в вашей организации?
8. Назовите приблизительную заработную плату специалиста данной профессии на начальном этапе работы?
9. Готовы ли вы вкладывать средства в работников вашей организации, отправляя их на стажировки и курсы повышения квалификации?
10. Как вы достигли таких успехов?
11. Какие трудности стоят перед выпускниками колледжа по специальности «Техническое обслуживание средств вычислительной техники и компьютерных сетей»?
12. С какими сложностями сталкивается соискатель при устройстве на работу по специальности «Техническое обслуживание средств вычислительной техники и компьютерных сетей»?
13. При приеме на работу кому вы отдадите предпочтение — новому человеку с хорошим резюме или выпускнику, неплохо зарекомендовавшему себя при прохождении практики?

Проведение таких форм учебных занятий несомненно способствует развитию профессионально-познавательной активности студентов колледжа.

Литература

1. Добрынина Т.И. Уровни профессионально-познавательной активности: материалы Всерос. науч. конф. «Наука и образование». Белово, 2002.
2. Криворучко Н.А. Развитие профессионально-познавательной активности студентов колледжа — актуальная психолого-педагогическая проблема // Педагогическая наука и образование: темат. сб. науч. тр. Челябинск, 2009. Вып. 9.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

*Н.Ю. Морозова, преподаватель
Колледжа архитектуры и строительства № 7
(г. Москва)*

Современный этап развития общества ставит перед российской системой образования целый ряд принципиально новых проблем, среди которых следует выде-

лить увеличение академической мобильности, интеграцию в мировое научно-образовательное пространство, создание оптимальных в экономическом плане

образовательных систем, повышение уровня корпоративности и усиление связей между разными уровнями образования [2, с. 22–29].

Происходящие в современном мире изменения требуют от педагогического сообщества переоценки деятельности, переосмысления целей образования, которые должны учитывать потребности и интересы государства, социума, личности. В модернизационных условиях развития системы образования на первый план выходит мыследеятельностная педагогика, направленная на решение личностно ориентированных задач (восприятие, ощущения, когнитивные процессы, способности, эмоции и т.п.).

Необходимость в оценке и проверке уровня и качества знаний возникает в любой деятельности человека. Проблема адекватности и валидности результатов теста становится еще острее при дистанционном использовании информационных технологий для тестирования и проверки знаний студентов, школьников, преподавателей и других категорий людей, для которых результаты теста имеют важное личностное значение [1].

От правильной организации контроля знаний и умений студентов во многом зависит эффективность управления образовательным процессом и качество подготовки специалистов.

Контроль уровня знаний является важной составной частью процесса обучения. Он обеспечивает обратную связь в системе «обучаемый – педагог», которая позволяет оценивать динамику усвоения учебного материала, действительный уровень владения системой знаний, умений и навыков и на этой основе вносить соответствующие коррективы в организацию учебного процесса. Контроль знаний выполняет в учебном процессе контролируемую, обучающую, диагностическую, воспитательную, мотивирующую и другие функции. Для управления процессом обучения контролирующей специалист должен постоянно иметь сведения о том, как учащиеся воспринимают и усваивают учебный материал.

Контроль с точки зрения преподавателя – длительная и трудоемкая часть работы. Облегчить и систематизировать ее можно путем использования так называемых инструментальных программных средств. Проблема реализации связанных с контролем функций распадается на три направления: функции подготовки к контролю, функции проведения контроля и функции обеспечения обратной связи в процессе обучения [3].

Тест – система заданий возрастающей трудности и специфической формы, позволяющая качественно и эффективно измерить уровень подготовленности и оценить ее структуру. Важными составляющими теста являются правила проведения тестирования и технология обработки тестовых результатов. При тестировании для всех испытуемых должны быть созданы одинаковые условия, идентичные инструкции к тестам.

В ресурсном центре КАС № 7 тестовые технологии рассматриваются сегодня как основной инструмент контроля качества образования. Тесты учебно-

методических комплексов к новым образовательным программам предполагают объективизацию итогового контроля результатов обучения. При этом в образовательном процессе ресурсного центра применяются совокупности заданий в тестовой форме, отвечающие требованиям его содержания, формы, логики и технологии.

Одним из вариантов реализации программы ресурсного центра является использование автоматизированных систем тестирования.

Информатизация современной системы образования может выступить доминантой, направленной на повышение его качества. «Общение» с компьютером расширяет поле самостоятельной деятельности студентов. Это и интеллектуальная самостоятельность, которая понимается как самоорганизация направленности и последовательности собственных учебных действий, и самостоятельность в развитии мотивационной сферы, т.е. личностная включенность в деятельность, и готовность к формированию ее новых смыслов и целей. Компьютер как объект воздействия способствует осознанию студентами себя в качестве активной личности. Использование компьютерной инструментальной системы контроля выступает как средство реализации системы компьютерного контроля.

В соответствии с современными требованиями к учебному процессу необходимо уделять как можно больше внимания самостоятельной работе студента, при этом процесс обучения должен сопровождаться качественными методическими рекомендациями, что способствует формированию позитивного отношения к учебе. Целью работы преподавателей в процессе обучения и воспитания становится целенаправленное формирование личностной мотивации, т.е. отношения студента к учебному процессу как к чему-то ценному, привлекательному и необходимому. От сформированности учебной мотивации зависит весь процесс обучения.

В практике СПО известны различные методы предварительного, промежуточного, текущего и итогового контроля. Информатизация системы образования и стандартизация контроля способствуют распространению автоматизированных систем тестирования, интернет-тестирования.

Тестирование имеет свои преимущества и недостатки. Преимущества заключаются в оперативности получения сведений о полученных знаниях, возможности определения тем и вопросов, слабо освоенных студентом.

Существенным недостатком тестирования, в том числе компьютерного, является недостаточная надежность и достоверность оценивания знаний.

В целях улучшения качества педагогического измерения с применением информационных технологий необходимо применять инновационные типы заданий для компьютерного тестирования.

Важным моментом является апробация инновационных разработок для оценки их качества и возможности внедрения в практику. В связи с этим при реализации ФЦП особое внимание было уделено

апробации на базе межрегионального отраслевого ресурсного центра КАС № 7 программ обучения и подготовки слушателей, студентов для сети образовательных учреждений, а также экспертизе разработанных материалов (модульных структур сетевых образовательных программ, проектов образовательных программ (программ профессиональных модулей), учебно-методических комплектов к программам и рекомендаций по применению современных образовательных технологий, методических рекомендаций по апробации, результатов апробации программ обучения на «пилотных» группах и др.).

Организация модульного обучения включает разработку системы контроля уровня сформированности знаний, умений и навыков. При формировании у студентов творческого потенциала сохраняет свою структуру принятая в модульном обучении система контроля результатов обучения, состоящая из входного, текущего, промежуточного тестирования, практических заданий по материалу модульного блока и квалификационных испытаний.

Для реализации профессионального модуля по рабочей профессии ДПО «Электромонтажник по освещению и осветительным сетям» разработаны тесты в специальной программной оболочке, содержащие не менее шести вариантов и не менее десяти вопросов. Тесты позволяют оценить уровень знаний обучающихся по технологии электромонтажных работ осветительных сетей, которая составляет основу профессиональной подготовки специалиста по данному виду деятельности. Это является важным условием, обеспечивающим освоение ПМ 01. «Выполнение пробивных работ».

Содержание пакета практических заданий и квалификационных испытаний дополняется комплексом производственных заданий, в основе которых лежат проблемные задачи, например, особенности различных соединений по теме «Электромонтажные работы» или своевременное выявление и устранение возможных неисправностей схем электропроводки по теме «Простейшие схемы электропроводок». Подробные схемы, иллюстрации и инструкции по монтажу, содержащиеся в учебно-методическом комплекте профессионального модуля и изучаемые на практических занятиях с использованием инновационных методов [3], способствуют четкому усвоению профессионально значимой информации. Все это обеспечивает качественное освоение слушателями профессионального модуля «Электромонтажник по освещению и осветительным сетям». В частности, в апробации тестовых заданий к УМК в 2011/2012 учебном году приняли уча-

щие студенты КАС № 7, Строительного колледжа № 1, Иркутского техникума архитектуры и строительства, Волгоградского колледжа управления и новых технологий, Международного центра модульной системы обучения и др. Практические занятия проводились в помещениях ресурсного центра, оборудованных необходимым лабораторным оборудованием, техническими средствами, выходом в интернет; каждый обучающийся был обеспечен рабочим местом в компьютерном классе, лаборатории, кабинете.

Эффективность проектов модульных программ обучения для сети образовательных учреждений на базе ресурсного центра определялась в зависимости от оценки активной, качественной деятельности обучающихся. Качество подготовки каждого студента определялось преподавателями учебных групп по итогам текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации, а также на основании педагогического анализа полученных результатов, что позволило обосновать сформулированные выводы.

Таким образом, одной из значимых тенденций развития образования в России является поиск инновационных методов контроля, отвечающих требованиям объективности, надежности, технологичности. На современном этапе среди эффективных методик оценки способностей и достижений учащихся важная роль отводится компьютерному контролю знаний, который сегодня успешно используется в учебных заведениях различного уровня. Педагогические тесты открывают перспективные направления повышения качества обучения путем совершенствования системы контроля и усиления мотивации к обучению в условиях сотрудничества педагогов и студентов.

Литература

1. *Алешин Л.И.* Компьютерное тестирование студентов библиотечного факультета МГУК. URL: <http://laleshin.narod.ru/ktsbf.htm>
2. *Демкин В.П.* Инновационные технологии в образовании. Исследовательский университет // под ред. Г.В. Майера. Томск, 2007. Вып. 2.
3. *Невмержицкая Е.В.* Применение метода непосредственной инструкции в работе ресурсного центра // Среднее профессиональное образование. 2012. № 1.
4. *Самойленко П.И., Семенова С.В.* Дидактические функции инструментальной системы контроля в компьютерной технологии обучения // XII Междунар. конф.-выставка «Информационные технологии в образовании». М., 2002.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

*Е.О. Крикунов, аспирант,
Л.М. Курганская, доцент Белгородского
государственного института искусств
и культуры, канд. пед. наук*

Для современного мира характерна высокая скорость обновлений и изменений всех сфер жизни, требующая от человека гибкости, мобильности, умения адаптироваться в новых условиях, работать с разными источниками информации, повышать свой профессиональный уровень. В связи с этим одной из целей профессионального образования является формирование активной, творческой, профессионально подготовленной личности, мировоззрение и стиль мышления которой не просто отвечают современным условиям, но и ориентированы на перспективу. Любой учебный процесс ориентируется на передачу знаний от педагога к обучающемуся, успешное их накопление и последующее активное применение на практике. Самостоятельная работа призвана упрочить знания, поэтому задача преподавателей состоит в побуждении обучающихся к самостоятельной работе и в создании условий для наиболее рациональной ее организации. В связи с этим возникает устойчивая тенденция к изменению организации учебной деятельности студентов на всех уровнях образования: это сокращение аудиторной нагрузки и возрастание доли самостоятельной работы.

Организация преподавателями самостоятельной работы студентов по определенной дисциплине направлена на подготовку в рамках учебно-методических комплексов методических рекомендаций по планированию и организации самостоятельной работы, разработку и выдачу заданий, организацию консультаций по выполнению текущих и итоговых заданий, контролю хода выполнения и результатов самостоятельной работы.

Занимаясь проблемой повышения эффективности образовательного процесса, мы сделали попытку применить технологию визуального программирования для разработки комплекса программ тестирования, которые могут использоваться преподавателями для проверки знаний и организации самостоятельной работы студентов.

В результате анализа различных тестов были сформулированы следующие требования к программе:

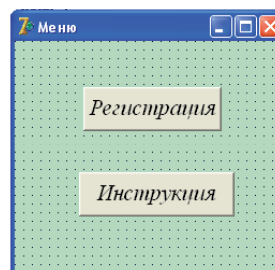
- программа должна обеспечить работу с тестом произвольной длины, т.е. не должно быть ограничения на количество вопросов в тесте;
- вопрос может сопровождаться иллюстрацией;
- для каждого вопроса может быть до четырех возможных вариантов ответа со своей оценкой в баллах;
- результат тестирования должен быть отнесен к одному из четырех уровней, например, «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» или «плохо»;
- вопросы теста должны находиться в текстовом файле;

- программа должна быть инвариантна к различным тестам, т.е. изменения в тесте не должны требовать изменения программы;
- в программе должна быть заблокирована возможность возврата к предыдущему вопросу; если вопрос предложен, то на него должен быть дан ответ.

После изучения различных тестовых программ мы пришли к выводу о необходимости создания программы, с помощью которой можно проводить тестирование и сохранять результат опроса для дальнейшего анализа с учетом отведенного на тестирование времени, оценивать уровень знаний, умений и навыков обучаемого, нацеливать его на дальнейшую самостоятельную работу по изученному курсу. На наш взгляд, при создании тестов важно учитывать многие обстоятельства: тест должен быть чувствителен к угадыванию тестируемого; восприимчив к невнимательности и ошибочным действиям тестируемого; положительно влиять на тестируемого и педагога. Для студента такой тест должен быть средством обучения и контроля, для преподавателя – средством корректировки учебного процесса, вспомогательным средством для текущего контроля, дидактическим средством для обучения, а также средством дистанционного обучения.

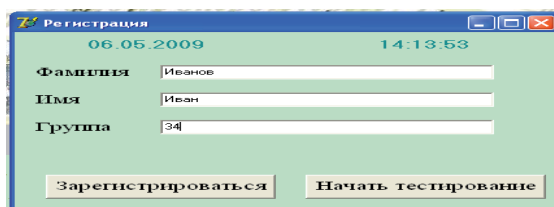
Используя технологию Borland Delphi [1], мы разработали программу-тестировщик, состоящую из четырех форм.

Форма 1, «Меню», включает кнопку «Регистрация» и кнопку «Инструкция».



Форма 2, «Инструкция», содержит инструкцию по выполнению теста, с помощью кнопки «Назад» осуществляется возврат в «Меню».

Форма 3, «Регистрация», содержит поля для ввода данных (фамилия, имя, группа), а также две кнопки «Зарегистрироваться» и «Начать тестирование».



Форма 4 используется для вывода вопросов теста и ввода ответов пользователя, а также для вывода начальной информации о тесте и результатов тестирования. Форма содержит часы Timer 1 (вкладка System панели компонентов), при помощи которых осуществляется отсчет отведенного для теста времени. По истечении этого времени появляется надпись «Вы исчерпали лимит времени» (Label 5).

Поле метки Label 3 предназначено для вывода текста вопроса, начальной информации о тесте и результатов тестирования.

Поля Label 1, Label 2, Label 3 и Label 4 предназначены для вывода текста альтернативных ответов, а переключатели RadioButton 1, RadioButton 2, RadioButton 3 и RadioButton 4 – для выбора ответа.

Командная кнопка Button 1 предназначена для подтверждения выбора альтернативного ответа и перехода к следующему вопросу теста.

Следует обратить внимание на недоступный (невидимый) во время работы переключатель RadioButton 5.

Перед выводом очередного вопроса он автоматически устанавливается в выбранное положение, что обеспечивает сброс (установку в невыбранное состояние) переключателей выбора ответа (RadioButton 1, RadioButton 2, RadioButton 3 и RadioButton 4).

После выполнения теста программа выдаст информацию о том, что тест пройден, и подсчитает количество правильных ответов. При закрытии программы все данные сохраняются в файле Result.txt.

Таким образом, созданная нами на базе среды Delphi программа-тестировщик проводит тестирование и сохраняет результаты опроса для дальнейшего анализа, стимулирует самостоятельную работу студентов, позволяя им осуществлять самоконтроль, а преподавателю своевременно корректировать учебный процесс.

Литература

1. Delphi для всех. URL: <http://delphi4all.narod.ru/index.htm>

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН» НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

*Н.В. Колобкова
(Московский гуманитарный
педагогический институт)*

Для каждой профессии свойственны определенные качества личности. Например, дизайнеру для успешной профессиональной деятельности необходимо обладать оригинальным, нетрадиционным взглядом на ситуации и предметы, образным мышлением, умением видеть готовый продукт целиком, креативностью – умением подходить к любой задаче творчески, генерировать идеи, коммуникабельностью, трудолюбием, усидчивостью, терпением. Все это учитывается в федеральном государственном образовательном стандарте СПО, отражается в общих и профессиональных компетенциях дизайнера.

В основе профессиональной компетентности дизайнера лежат профессиональные знания, умения, навыки, способность оперирования ими для профессиональной деятельности. Например, квалифицированный дизайнер должен не только владеть рисунком, уметь использовать его в практике составления композиции, обладать приемами работы с цветом и цветовыми композициями, разрабатывать дизайн-проекты, но также быть способным готовить документацию по дизайн-проекту для его реализации, разбираться в функциях и задачах учреждений, фирм, занимающихся вопросами дизайна, быть ориентированным на преподавательскую работу. Дизайнер редко разрабатывает проект в одиночку. А следовательно, в его компетенции также входят готовность к работе в коллективе, коммуникабельность, способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях.

Несмотря на творческую направленность данной профессии, требующей некой нестандартности, творческого подхода, у дизайнера-профессионала должен быть и определенный рационализм. Ему необходима культура мышления, способность к анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, стремление к саморазвитию, повышению квалификации, осознание социальной значимости будущей профессии.

Таким образом, профессиональная компетентность дизайнера понимается нами как качество личности, которое отражает определенный уровень профессиональных, теоретических знаний, практических умений, навыков, а также опыт и готовность дизайнера к актуальному выполнению профессиональной деятельности наиболее эффективным образом на уровне современных требований развития науки. Это характеристика теоретической и практической подготовленности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности.

Естественно, что одной из главных задач образовательных учреждений является создание благоприятных условий для обеспечения должного уровня подготовки выпускников, их компетентности, в том числе способности к самообразованию и саморазвитию. Одним из таких условий является наличие современной учебной литературы, которой пользуется студент во время обучения. Актуальность этого условия возрастает в связи с тем, что направленность на развитие профессио-

нальных компетенций изменяет требования к учебно-методическим изданиям, которые должны позволять студенту самостоятельно изучить необходимый материал и формировать как общие, так и профессиональные компетенции.

Согласно ГОСТ 7.60-2003 под учебником понимается учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины, ее раздела, части, соответствующее учебной программе и официально учрежденное в качестве данного вида издания [4]. Он должен быть хорошо издан, написан живым языком, снабжен разъясняющими и способствующими запоминанию предмета иллюстрациями для реализации главных функций педагогического процесса:

- образовательной, позволяющей студенту получить определенную систему знаний, умений и навыков по дисциплине;
- развивающей, обеспечивающей формирование у студентов навыков и приемов работы с книгой, желания и умения самостоятельно приобретать и приумножать знания посредством книг;
- воспитывающей, ориентированной на стимулирование активной познавательной деятельности студентов, формирование личностных качеств, необходимых для профессиональной деятельности.

В структуре любого учебного издания, в том числе и учебника, выделяют следующие составляющие: информационную, логическую, психолого-педагогическую и эстетико-воспитательную.

Информационная составляющая является основной и включает информацию, которая должна быть усвоена обучающимися (теоретический материал, факты).

Логическая составляющая связывает информацию, выстраивает ее в литературное произведение и выявляется при анализе, подведении читателя к конкретным выводам. Она присутствует в рубрикации учебника, в делении текста на части, которое должно осуществляться на едином логическом основании.

Психолого-педагогическая составляющая служит для привлечения внимания читателя, поддержания интереса, формирования оценок представленного материала, создает побудительные мотивы к углубленному изучению того или иного вопроса. Для автора учебника важно заинтересовать своего читателя. Особенно важно это помнить, когда читателем является студент колледжа, еще, по сути, подросток.

Эстетико-воспитательная составляющая структуры учебника возникает в результате интуитивной оценки читателем целесообразности построения его структуры. Она оценивается пропорциональностью, ритмом, соразмерностью, гармонией.

Для каждого вида литературы существуют определенные требования, учебная книга не является исключением. Так, *И.Т. Глебов* отмечает следующие из них.

Высокий научно-методический уровень содержания. В учебной книге излагается содержание материала конкретной учебной дисциплины, которая основывается на одной или нескольких науках. Основные направления и итоги их развития должны найти в учебнике соответствующее отражение. При этом объем научной

информации должен быть методически обработан: систематизирован, классифицирован, текст должен хорошо запоминаться и быть удобен для понимания.

Высокий дидактический уровень. Наличие рецензий, грифа учебно-методического объединения (УМО) Министерства образования и науки РФ, указание направления (специальности), учебной дисциплины, сведения о соответствии образовательной программе являются признаками должного дидактического уровня.

Высокая культура издания. Учебная книга должна содержать все структурные единицы аппарата и авторского текста, а также соответствовать действующим стандартам издательского дела.

Научная и педагогическая концепция преподавателя. Учебная книга должна без особых затруднений вписываться в научную и педагогическую концепцию преподавателя, быть инструментом, соотносимым с рабочей программой по учебной дисциплине и графиком учебного процесса, а объем учебного материала соответствовать объему времени, выделяемому ФГОС на изучение теоретической части курса.

Структурно-логическая связь с компьютерными технологиями. Такая связь реализуется путем алгоритмизации учебного материала, предписывающей точную последовательность операций, приводящих к одинаковому результату [1].

Проектирование учебника должно учитывать характер специальности. Так, при создании учебной книги для специальности «Дизайн» необходимо учитывать, что студенты (читатели) являются творческими натурами и учебник для них должен отличаться, например, от учебника для студентов технических профессий. Тем не менее в нем должно быть обязательно три составляющих: **содержание, художественно-техническое оформление** (формат, поля, шрифт, бумага, цветность, иллюстрации, качество печати и т.д.), **редакционно-техническое оформление** (удобный аппарат, позволяющий студенту без помех извлекать из нее информацию).

Дадим некоторые рекомендации по этим составляющим.

Текст является основой учебной книги. Он раскрывает содержание учебной программы, обеспечивает последовательное ее изложение и условно делится на основной, дополнительный и пояснительный. Для учебника характерно такое изложение материала, при котором новые понятия даются с описанием. Именно это описание делает текст учебным, благодаря чему он приобретает конструктивную композицию (параграфы, главы и т.д.).

Обложка и титульный лист презентуют книгу, интересуются. Иллюстрации и таблицы способствуют формированию у студентов представлений о предметах, процессах и явлениях, упрощают и ускоряют анализ содержания, влияют на эстетическое воспитание студентов, повышают их интерес, а саму книгу делают более привлекательной и приятной для чтения.

Иллюстрации должны заменять, дополнять, раскрывать или пояснять текст, быть четкими и понятными. При подготовке иллюстраций необходимо учитывать возможности издательства и полиграфии. Следует

помнить, что для студентов специальности «Дизайн» иллюстративный материал особенно необходим, поскольку у большинства из них развита именно зрительная память и таким образом они лучше запоминают информацию.

Содержание учебной книги может удовлетворить или не удовлетворить студента, а ее редакционно-техническое оформление, ее аппарат – оставить хорошее или плохое впечатление в зависимости от того, удобно или неудобно было ему пользоваться книгой, наводить справки, без помех извлекать разыскиваемую информацию.

Поскольку современный учебник должен стать не просто помощником в подготовке к занятиям, а иметь ориентацию на дальнейшее использование в практической деятельности дизайнера, т.е. стать некой энциклопедией для студента, необходимо учитывать такой момент, как удобство быстрого поиска нужной информации. В этом помогает грамотно составленное оглавление, которое является важным элементом справочно-сопроводительного аппарата учебника и представляет собой систему заголовков значимых частей книги с указанием страниц, где они помещены. Заключение – итог изложения учебного материала – также является хорошим ориентиром в книге. Библиографический список включает основные и рекомендуемые автором для углубленного изучения литературные источники, которые тоже станут средством саморазвития читателя. Такой список можно включать в конец каждой главы.

Контрольный материал является необходимой частью учебной книги. Он помогает студенту усвоить прочитанную информацию, выделить для себя самое важное, высказать свое мнение, проверить свои знания и при необходимости дополнить их. Проверочные вопросы и задания целесообразно давать в конце основных структурных элементов текста учебника или пособия. Задания должны быть интересны для студента.

Таким образом, весь учебник должен быть продуман автором до мелочей, чтобы отвечать всем современным требованиям и помогать студенту вступить на путь самостоятельного обучения, саморазвития.

Литература

1. Глебов И.Т. Учебное издание: характеристика и подготовка рукописи: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2002.
2. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Структура, содержание и дидактические основы учебных изданий. Учебник для XXI века. М., 2000.
3. Подготовка учебной литературы: учеб.-метод. пособие / сост. Н.П. Пучков, А.И. Попов. Тамбов, 2010.
4. ГОСТ 7.60-2003 СИБИД. Издания. Основные виды. Термины и определения.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 072501 «Дизайн (по отраслям)» № 878 от 25 августа 2010 г.

КООРДИНАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ

*О.В. Гальчук, преподаватель
Смоленского колледжа легкой промышленности
и индустрии моды*

В апреле 2012 г. Президентом РФ была утверждена Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, в которой содержатся две стратегические установки: 1) недопустимость селекционного подхода по принципу наличия или отсутствия одаренности у детей и подростков: «Каждый человек талантлив. Добьется ли человек успеха, во многом зависит от того, будет ли выявлен его талант, получит ли он шанс использовать свою одаренность»; 2) ответственность государства за предоставление каждому представителю молодого поколения возможностей для адекватного развития его дарований: «Миссия государства в сфере поиска и поддержки одаренных детей и молодежи состоит в том, чтобы создать эффективную систему образования, обеспечив условия для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи, их дальнейшей самореализации независимо от места жительства, со-

циального положения и финансовых возможностей семьи».

В контексте данной концепции возрастает роль педагогической науки применительно к разработке моделей воспитания творческой личности, позволяющих студенту СПО соотносить себя с другими людьми, со всем окружающим миром, миром культуры. «Но для того чтобы быть “культуросообразным” в области инновационного образования (что, впрочем, применимо и к любой другой области знания), необходимо любое новое практическое действие разворачивать относительно какого-то уже освоенного контекста» [1, с. 6].

Метод учебных проектов – это не алгоритм, состоящий из четких этапов, а модель творческого мышления и принятия решений, пример конструктивного взаимодействия в образовательном пространстве.

По характеру координации в современной методической литературе выделяют учебные проекты с от-

крытой (явной) координацией (координатор проекта выступает в своей собственной функции, ненавязчиво направляя работу его участников, организуя в случае необходимости отдельные этапы проекта или деятельность отдельных его участников) и со скрытой координацией (координатор явно не проявляет себя в своей функции) [2, с. 224].

В качестве координаторов в учебно-воспитательном процессе выступают преподаватели-предметники, а также привлекаемые в качестве профессиональных консультантов специалисты в той или иной области знания, которая подлежит изучению в процессе работы над проектом.

Координация и профессиональное консультирование учебных проектов в образовательном пространстве является самоценной профессиональной деятельностью по созданию условий для творческой самореализации студента и рассматривается нами как модель взаимодействия педагога, консультанта и студента при осуществлении проектной деятельности.

Деятельность педагога и профессионального консультанта в рамках учебного проекта должна быть направлена на индивидуальное творческое развитие студента и его творческую самореализацию.

Эффективность проектной деятельности студента напрямую связана с тем, насколько правильно выстроена система взаимосвязей между ним, преподавателем и консультантом, и возможна при следующих условиях:

- создание творческой среды образовательного учреждения, т.е. пространства деятельности, основной ценностью которого является творчество, определяющее характер взаимодействия педагога, профессионального консультанта и студента, а также системы социальных, культурных, материальных условий, необходимых для самореализации учащегося в рамках проектной деятельности;
- создание координационного центра проектной деятельности в образовательном учреждении СПО;

- разработка комплекса образовательных программ, реализующих учебные проекты;
- разработка методического сопровождения проектной деятельности студентов, направленного на совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Преподаватели и профессиональные консультанты должны обладать следующими компетенциями:

- экспертное владение профессиональными навыками по теме учебного проекта;
- развитые коммуникативные навыки (умение находить общий язык со студентами, выстраивать вертикальные и горизонтальные связи);
- административные навыки (умение формулировать и ставить задачи, организовывать и контролировать выполнение работ, анализировать результаты и проводить корректировку);
- самообучаемость, позволяющая преподавателю – руководителю учебного проекта и профессиональным консультантам черпать из данной деятельности новые знания, навыки и опыт;
- умение работать с информацией.

Координатор и профессиональный консультант проекта ведут студента по пути субъективного открытия, эффективно управляют его творческой проектной деятельностью, элементами которой являются проблемно-исследовательская, деятельностная, рефлексивная, коммуникативная, самоопределенческая составляющие, а также технологии имитационного моделирования (игровые).

Литература

1. Ковалева Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. М.; Воронеж, 2003.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2007.
3. URL: <http://kremlin.ru/news/14907>

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА НА БИБЛИОТЕЧНЫХ УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Г.А. Кулюпина, доцент Белгородского национального исследовательского университета, канд. филол. наук,
Л.М. Курганская, доцент Белгородского государственного института искусств и культуры,
канд. пед. наук*

Традиционная модель начального образования претерпела в последнее время значительные изменения, связанные с формированием новых представлений о возможностях обучения, воспитания и развития младших школьников.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования подчерки-

вает важность и самоценность ступени начального общего образования как фундамента всего последующего образования. Системно-деятельностный подход к процессу обучения, лежащий в основе нового образовательного стандарта, предполагает обязательное использование различных способов организации образовательной деятельности и взаимодействия

участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся. Эта мысль неоднократно повторяется в документе. Так, речь идет об обогащении форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности, о развитии навыков сотрудничества в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить способы разрешения спорных ситуаций. Обучающийся должен уметь слушать собеседника и вести диалог, признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

Мы видим, что в современном образовании меняются приоритеты, что осуществляется переход от «школы знания» к «школе понимания». На смену авторитарному субъект-объектному подходу приходит гуманный личностно ориентированный подход, в котором развитие учащегося рассматривается как главная ценность образовательного процесса.

Исходя из требований нового образовательного стандарта, учитель начальной школы и библиотекарь должны быть готовы к использованию на уроке разнообразных форм учебного сотрудничества, реализующих субъект-субъектное обучение школьников. При таком подходе обучающийся активно включается в образовательную деятельность.

В.К. Дьяченко выделяет несколько признаков коллективной работы в ходе учебного сотрудничества:

- наличие у всех ее участников единой цели;
- разделение труда, функций и обязанностей, привлечение участников работы к контролю, учету, управлению;
- налаженное сотрудничество и товарищеская взаимопомощь;
- осознанный общественно полезный характер деятельности всех учащихся и каждого в отдельности;
- забота всех о каждом и каждого обо всех;
- обеспечение равенства объективных условий для каждого [1, с. 192].

В последнее время в школьных библиотеках введена новая должностная единица «библиотекарь-педагог». Должностные функции такого работника имеют некоторые особенности. Он обязан участвовать в реализации основной образовательной программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в соответствии с федеральными государственными стандартами.

Библиотекарь-педагог должен осуществлять и дополнительное образование учащихся в плане культурного развития личности, продвижения чтения. Специалист такого профиля должен уметь поддерживать интерес к литературе, книге как культурному феномену.

В этих целях в обязанности библиотекаря-педагога включается разработка соответствующей программы, обеспечение ее выполнения, организация массовых тематических мероприятий на основе педагогически

обоснованного выбора форм, средств и методов работы детских объединений.

Совместно с учителем библиотекарь обязан выявлять творческие способности детей, способствовать формированию устойчивых профессиональных интересов и склонностей. В связи с этим библиотечные уроки приобретают совершенно другое значение, чем это было ранее.

Библиотечные уроки – это уроки развития библиотечно-информационной грамотности. Однако их цель имеет более широкий и глубокий характер. Учащиеся получают не только знания, но и учатся общаться, сотрудничать, дискутировать.

Используя такие формы работы, как «Литературная гостиная», путешествия в страну «Читалию», диспуты, проектирование, заочные встречи с писателями, встречи с писателями региона и другие, библиотекарь совместно с учителем организует учебно-воспитательный процесс на основе учебного сотрудничества.

Такая работа на уроке предполагает использование прокторов – помощников педагога (в нашем случае из числа учащихся). Школьники, играя роль педагога и управляя учебным процессом, обучаются культуре общения, приобретают коммуникативные навыки [2, с. 125]. Для библиотечных уроков эта форма работы является новой, поэтому в ссузе необходимо ввести спецкурс, целью которого станет обучение студентов методике проведения таких уроков.

При включении в уроки форм коллективной работы необходимо учитывать, что в детском опыте не было общения такого типа, поэтому ее надо тщательно продумать, отработать с детьми, чтобы она оказалась эффективным средством обучения.

Обучать школьников различным формам сотрудничества надо уже с первого класса, чтобы дети знали, что такое работа в парах, в какую группу при коллективных формах входит тот или иной ребенок, за какими столами сидит та или иная группа и пр.

Прежде чем ввести новую форму сотрудничества, надо дать ее образец, акцентируя внимание на формах взаимодействия – речевых клише: «Ты согласен?», «Не возражаешь?» и т.д.

Первоначально неизбежны ошибки, которые необходимо анализировать вместе с детьми, только после этого учащиеся могут освоить предложенный им образец.

Важно отметить, что разбираются не содержательные ошибки (например, «Вы неправильно составили план»), а ход взаимодействия («Ваша группа показала, что вы умеете прислушиваться к мнению своих товарищей» и т.д.). Оценивать следует общую работу группы, а не давать ученикам, работающим вместе, разные оценки.

Библиотекарь должен быть внимателен при подборе детей в группы. Объединять школьников надо с учетом их личных склонностей. Нежелательно объединять двух слабых учеников, двух шаловливых детей. Замечено, что самому слабому ученику нужен не столько сильный, сколько терпеливый, доброжелательный партнер.

Всему этому необходимо учить и будущих библиотечарей, предлагая им на занятиях деловую игру по организации учебного сотрудничества, в ходе которой они смогут самостоятельно «проиграть» различные ситуации подобной формы работы.

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБЪЕКТОВ

*Н.Г. Долгова, преподаватель
Новгородского строительного колледжа*

При формировании профессиональных компетенций рекомендуется целенаправленно выстраивать систему получения студентом информации и создавать возможности ее применения при выполнении учебных заданий. Апробация данного подхода к восприятию учебного материала и особенно его графического и объемного представления доказывает необходимость унифицирования наиболее значимой информации на различных этапах обучения.

Например, при разработке проекта гостиницы студентам было предложено первоначально отработать на практических занятиях типологию гостиниц, функциональных групп составляющих их помещений и отдельных элементов. Только после освоения более объемного визуального материала, т.е. при накоплении образов, видов, необходимых для разработки индивидуального задания и создания проекта гостиницы, создаются условия для осуществления целеполагания и планирования в учебно-исследовательском процессе. Предложенный подход, в отличие от традиционного «от частного к общему», основан на принципе «от общего к частному». Выделенная информация о конкретном типе гостиничного предприятия применяется в разработке индивидуального проекта на основе ситуационного задания. Получение студентами ситуационного задания, ориентированного на реальные события, стимулирует их к участию в творческой работе и формирует мотивацию для участия в конкурсе на лучший проект гостиницы.

В процессе проектирования объекта, а в данном случае гостиницы, большое значение имеет индивидуальный подход к творческой позиции каждого студента и отслеживание каждого этапа проектирования по следующей схеме педагогического консультирования и руководства:

- 1) ситуационное задание: студентам объявляются темы проектов и цели работы над проектом;
- 2) разработка первого этапа проектирования: сбор и осмысление аналогичных проектов и изображение фасадов гостиницы;
- 3) разработка второго этапа проектирования: составление планов участка, общественной и жилой части гостиницы;
- 4) разработка интерьеров помещений гостиницы и экстерьеров гостиничного участка;

Литература

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М., 1991.
2. Курганская Л.М. Малокомплектная школа: теория и практика. Белгород, 2007.

- 5) составление пояснительной записки по графическим материалам проекта;
- 6) презентация проекта и его публичная защита перед жюри конкурса проектов гостиниц.

Для каждого из перечисленных этапов разработана технологическая карта урока, основанная на технологии развития информационно-интеллектуальной компетентности (ТРИИК). Реализация индивидуального подхода к студентам начинается при ознакомлении с темой в процессе формулирования следующих вариантов ситуационного задания:

- **информационное** задание по предложенному информационному материалу темы;
- **импровизационное** задание по самостоятельно выбранному материалу темы;
- **эвристическое** задание по самостоятельно определяемому объему и источнику информации для создания собственного варианта решения задания.

Применение технологической карты на основе ТРИИК определяет:

- выбор способа деятельности – индивидуальный или групповой (проектирование отдельного объекта или туристского комплекса) в соответствии с уровнем освоения учебного материала;
- самоорганизацию в процессе проектирования – планирование этапов, разработку проекта гостиницы, представление результата проектирования и его обоснование.

В результате осуществления перечисленных видов интеллектуально-преобразовательной деятельности у студентов появляется личностное желание принять участие в конкурсе и формируются следующие умения:

- **познавательное** – составлять обоснование графической части проекта (пояснительная записка);
- **регулятивное** – определять способ деятельности, выбирать вариант задания, проектировать;
- **коммуникативное** – представлять проект;
- **предметное** – давать характеристику объекту, т.е. гостинице.

Завершается процесс проектирования объекта (гостиницы) организацией рефлексивной деятельности, включающей самоанализ и самооценку как самого себя, так и соавтора проекта, а также анализ проекта другими студентами. Определение лучших проектов гостиницы имеет целью рекомендовать их презентацию на Неделе специальности, на выставках технического творчества, студенческих научно-практических конференциях, а также на встречах с потенциальными работодателями.

Анализируя результаты апробации, следует отметить, что в процессе обучения наблюдаются позитивные изменения в деятельности студентов:

- повышается уровень мотивации студентов к учебной деятельности;
- углубляется коммуникация студентов с преподавателем;
- успешно осваивается творческий учебный материал;

- реализуются приобретенные знания и умения;
- формируются профессиональные компетенции.

В заключение следует отметить еще одно существенное преимущество технологической карты: она позволяет широко использовать практико-ориентированный метод проектов, направленный на интересы самих студентов.

Литература

1. Методический вестник профессионального образования: сб. ст. и метод. разработок учреждений начального и среднего профессионального образования Новгородской области / сост. С.А. Захарова. Великий Новгород, 2011. Вып. 1.
2. *Панфилова Л.Г., Матвеева Т.Е., Сапон С.А.* Технология развития информационно-интеллектуальной компетентности (ТРИИК): науч.-метод. пособие. Великий Новгород, 2010.

СИСТЕМА ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

*М.С. Шишкина, ст. преподаватель
Волгоградского государственного
медицинского университета*

Анализ профессиограммы современного преподавателя информатики показал, что к нему предъявляются следующие требования:

- готовность к познанию образовательного процесса;
- признание ценности личности ребенка;
- проектирование форм, содержания, методов обучения;
- соблюдение педагогических норм;
- осмысление основ своей деятельности;
- оказание методической помощи специалистам других предметных областей.

Большинство видов работ, выполняемых педагогом, опирается на отдельные группы исследовательских умений, поэтому исследовательские умения, как отмечают *В.М. Монахов* [2], *Т.К. Смыковская* [5], являются частью методического стиля учителя. В государственном образовательном стандарте высшего и среднего профессионального образования говорится о том, что современный преподаватель информатики должен владеть исследовательскими умениями, которые позволяют ему организовывать практическую деятельность обучаемых и создавать среду для формирования профессиональных умений.

Под исследовательскими умениями мы понимаем совокупность умственных и практических исследовательских действий, успешность формирования и выполнения которых зависит от ранее приобретенных знаний, умений. На необходимость формирования у

будущих учителей исследовательских умений указывают *С.П. Арсенова* и *П.Ю. Романов* [1; 3].

Анализ средств обучения, используемых при формировании исследовательских умений (*П.Ю. Романов* [3], *Г.В. Токмазов* [6], *Е.А. Юлматова* [7]), продемонстрировал целесообразность применения задачного подхода. Он реализуется с помощью систем задач, которые способствуют стимулированию учебного процесса, созданию ситуаций, актуализирующих функции исследовательских умений у будущих учителей информатики, а также повышению общей активности студентов.

Мы используем определение задачи, сформулированное *К.А. Славской* [4]. Она рассматривает задачу как систему. Такой взгляд позволил нам выделить в задаче с информатическим содержанием следующие компоненты: условие задачи (исходные данные), вопрос задачи (требование), результат задачи, последовательность действий, которая приводит к получению результата – решению задачи.

Формирование исследовательских умений реализуется на занятиях по информатике при изучении дисциплины «Программное обеспечение ЭВМ».

Данный курс является структурным элементом блока дисциплин предметной подготовки преподавателей информатики. Цели курса:

- систематизация знаний о современном программном обеспечении ЭВМ;
- овладение основными программными средствами информатики;

- приобретение практических навыков работы с программными продуктами на уровне квалифицированного пользователя;
- формирование у студентов представления о роли программных средств в будущей профессиональной деятельности студентов.

Обозначенные цели реализуются через следующие учебные задачи:

- обеспечить сознательное и прочное усвоение студентами основ знаний о принципах и процессах проектирования и использования программных продуктов;
- сформировать у них целостное представление о принципах построения и функционирования современного программного обеспечения;
- раскрыть роль информационных технологий в развитии современного общества;
- привить навыки сознательного и рационального использования инструментальных программных средств в своей учебной, а впоследствии и профессиональной деятельности для решения конкретных задач.

Учитывая закономерности формирования исследовательских умений и содержательную специфику курса «Программное обеспечение ЭВМ» при обучении будущих учителей информатики, мы определили следующие типы актуальных задач с информатическим содержанием: предметно-познавательные, практико-ориентированные, поисково-ориентированные, гуманитарно-ориентированные.

Была разработана методика конструирования систем задач, согласно которой искомая система организуется в виде цикла, который состоит из блоков, при этом соблюдается требование многоуровневости.

Формирование исследовательских умений в соответствии с созданной нами моделью происходит в три этапа (мотивационный, содержательно-операционный, оценочно-рефлексивный). Для каждого из них определены приоритетные системы с определенным составом задач, обусловленным целями и содержанием учебного материала.

На *мотивационном этапе* формирования исследовательских умений системы задач направлены на приобретение предметных знаний и операционных умений, стимулирование устойчивого интереса студентов к приобретению исследовательских навыков в профессиональной деятельности, создание ситуации успеха в принятии основных научно-методических закономерностей профессиональной деятельности.

Системы задач, используемые на *содержательно-операционном этапе* формирования исследовательских умений у будущих учителей информатики, ориентированы:

- на становление базовых представлений и понятий, необходимых при создании и функциони-

ровании программного обеспечения информационных систем;

- систематизацию знаний о современном программном обеспечении ЭВМ;
- овладение основными программными средствами информатики и приобретение практико-ориентированных умений работы с программными продуктами на уровне квалифицированного пользователя (освоение операций, овладение инструментальными средствами информационных технологий и способами использования информационно-технологического инструментария);
- формирование операционных, прогностических, контрольно-оценочных умений.

На *оценочно-рефлексивном этапе* системы задач направлены на осознание значимости исследовательских умений в профессиональной деятельности будущего учителя информатики, формирование у него контрольно-оценочных умений.

Итак, в качестве средства формирования у будущих учителей информатики исследовательских умений определена система задач. Обосновано, что в нее должны входить предметно-познавательные, практико-ориентированные, поисково-ориентированные, гуманитарно-ориентированные задачи. Созданы системы задач для разных этапов и дидактических единиц курса «Программное обеспечение ЭВМ».

Литература

1. *Арсенова С.П.* Формирование исследовательских умений студентов в системе их профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
2. *Монахов В.М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: монография. Волгоград, 1995.
3. *Романов П.Ю.* Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук. Магнитогорск, 2003.
4. *Славская К.А.* Детерминация процесса мышления // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966.
5. *Смыковская Т.К.* Технология проектирования методической системы учителя математики и информатики: монография. Волгоград, 2000.
6. *Токмазов Г.В.* Формирование исследовательских умений учащихся в процессе решения задач по алгебре в старших классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
7. *Юлтова Е.А.* Формирование исследовательских умений старшеклассников в системе профильного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2007.

МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ СЛУЧАЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*Е. В. Невмержицкая, зам. директора
Колледжа архитектуры и строительства № 7,
докт. пед. наук (г. Москва)*

Основное назначение метода исследования случая — использование интерактивных возможностей обучающихся в процессе получения ими знаний, ориентированных на выполнение определенных действий [4, с. 144]. В процессе свободной творческой деятельности реализуется возможность поиска правильных решений в условиях неизвестной, новой для учащегося ситуации. Например, при изучении тем экологической направленности могут использоваться базовые профессиональные знания или умения, приобретенные в рамках формального, информального или неформального образования. Использование метода исследования случая можно прокомментировать на примере описания конкретной ситуации из повседневной жизни, которая складывается из определенных фактов, представлений и мнений, и опирается на уже имеющиеся у учащихся знания.

Итак, студентам было предложено ознакомиться с результатами эксперимента по выращиванию петербуржцами Н. Немченко и В. Березуцким клубники под крышей многоэтажного дома. Эксперимент был описан в статье «Теплица на чердаке» («Российская газета» от 7 мая 2012 г., № 111). Основное содержание статьи заключается в том, что в условиях арендованного помещения размером 50 кв. метров на чердаке дома в центре Санкт-Петербурга горожане, не являющиеся специалистами по сельскохозяйственным вопросам, смогли собрать около 55 кг клубники. Они выписали из Голландии тысячу кустов, приносящих не менее 1 кг ягод с каждого, а из Израиля — рабочих шмелей для опыления. Установили форсунки, к которым через подведенные трубки три раза в день подавалась питательная смесь. Заменой земли в установленных стеллажах явилась минеральная вата — источник питательной среды.

Предлагаемый преподавателем материал изучается в небольших группах (как правило, от четырех до шести человек), и вырабатываются варианты решения, которые затем выносятся на пленарное обсуждение посредством:

- анализа проблемы;
- сбора и оценивания информации;
- анализа фактов;
- разработки альтернативных вариантов решения;
- оформления решения [2].

Преподавателю необходимо помнить, что структура метода исследования случая включает в себя:

- самостоятельное овладение новыми знаниями по конкретному выполняемому вопросу/заданию;
- обсуждение всеми членами группы возможных путей принятия верного решения;

- выбор правильного решения на основании сравнения всех имеющихся (озвученных);
- принятие правильных решений, близких к реальным.

Как показывает собственная педагогическая практика, использование метода исследования случая носит междисциплинарный характер. Так, на примере газетной статьи студентам предлагается самостоятельно найти ответы на следующие вопросы.

1. Для создания теплицы потребовались 150 тыс. рублей, включая оплату аренды, покупку рассады и т.д. Может ли выращенный урожай клубники покрыть сумму расходов петербуржцев-энтузиастов?

2. При созревании клубника могла погибнуть из-за фитофтороза. Почему, несмотря на консультации со специалистами, не удалось спасти часть урожая?

3. Можно ли собрать урожай клубники под крышей московского многоэтажного дома? Приведите аргументированный пример.

4. Тепличное хозяйство «ViJo», принадлежащее семье Йонкер, выращивает овощи, применяя методы органического земледелия. В 2010 г. на площади 2,6 га ими была построена уникальная закрытая теплица для выращивания томатов, огурцов, перца, которая работает без применения энергии из невозобновляемых источников. Существуют ли в вашем городе тепличные хозяйства, работающие с использованием солнечной энергии? Назовите их.

5. Можно ли охарактеризовать способ выращивания сельскохозяйственных продуктов под крышей петербургского дома как экологически чистый, если для роста ягод понадобились лампы от 400 ватт, которые не только светят, но и греют?

Таким образом, исследование случая — это, как правило, *вербальная деятельность*, которая может принимать разные формы и содержать вместе с тем не только *вербальную* информацию согласно значению, предлагаемому литературным источником (в данном случае — статьей).

При методе исследования случая рекомендуется использовать не только имеющуюся в образовательном учреждении учебно-материальную, учебно-производственную базу, но и компьютерные программы, информационные источники (СМИ, интернет-порталы, аудио-, видеоматериалы), фотографии, диаграммы, символы и т.п.

В данном аспекте описание исследуемого случая носит в некоторой степени *живой характер*, если, конечно, речь идет о *реальных случаях*, которые возможно записать или задокументировать на цифровой или медианоситель. Например, при изучении одной из тем экологической направленности рассматриваются фотографии фрагмента автоматизированной работы по удалению сосулек в Берлине (статья «Чисто немецкий

подъезд» в «Российской газете» от 3 мая 2012 г., № 98). В качестве результата реализации метода участники группы представляют киносцены, интервью, наглядную демонстрацию решения поставленной проблемы.

Немецкий исследователь *Л. Рэти* разработал и охарактеризовал четыре критерия для оценивания эффективности использования метода исследования случая:

- 1) ясное представление обучающимися исследуемой ситуации;
- 2) научное представление об исследуемом объекте;
- 3) субъективное значение исследуемого случая;
- 4) субъективную адекватность/неуязвимость решения проблемы [5].

Свои критерии для определения эффективности метода исследования случая предлагают *Ф.-Й. Кайзер* и *Ф. Бреттшнайдер* [4] (табл. 1.)

Таблица 1

Характеристика критериев исследования случая

Методы	Выявление проблемы	Поиск информации	Установление альтернативных вариантов	Обсуждение решения
Изучение конкретного исследуемого случая	Выявление проблемы	Определение вариантов решения с помощью полученной информации	Сравнение полученных вариантов решения проблемы и выявление наиболее приемлемого	
Обоснованная аргументация исследуемой проблемы	Озвучивание проблемы	Предоставление информационной доказательной базы	Выявление вариантов решения с помощью заявленных проблем и полученной информации; принятие решения	Возможное сравнение вариантов решения
Обработка характерного инцидента / исследуемого эпизода	Недостаточность информации по случаю, представленному для исследования	Использование дополнительных источников		
Изложение исследованной проблемы	Аргументированное доказательство озвученных проблем	Представление информации доказательного характера	Представление готовых обоснованных решений; поиск дополнительных альтернативных решений	Обсуждение полученных решений

Эффективность усвоения знаний в процессе применения метода исследования случая подтверждают не только многие зарубежные исследователи [3; 6], но и практическая деятельность ресурсного центра Колледжа архитектуры и строительства № 7 г. Москвы. В частности, при исследовании случая анализировалась реальная ситуация, которая допускала несколько вариантов решения, что является исходным пунктом обучения. Постановка проблемы – это

основа для мотивированной дискуссии в учебной группе, где вопросы, требующие применения имеющихся по теме исследуемого случая знаний, обсуждаются комплексно, в реальном контексте имеющегося материала.

Учебный процесс с использованием метода исследования случая – это процесс принятия обучающимися управленческих решений, организационная структура которого представлена в таблице 2.

Таблица 2

Составляющие метода исследования случая

Фазы изучения материала		Цели
1.	Понижение <i>конфронтации</i>	Восприятие проблемы и вариантов решения
2.	<i>Информация</i> о готовом учебном материале и собственное пояснение информации	Привлечение и оценивание научно обоснованного решения на основе полученной информации
3.	<i>Исследование</i> : дискуссия и альтернативные решения	Размышление об альтернативных возможностях решения
4.	<i>Решение</i> : принятие решения в группе	Сопоставление и оценивание вариантов решения
5.	<i>Диспут</i> : защита каждой группой своего решения	Аргументированная защита своих решений
6.	<i>Сверка</i> : сравнение группового решения с фактами, нахождение верного решения	Определение достигнутых результатов каждого в картине общей выполненной работы

Задания, получаемые при исследовании случая, нужно воспринимать как выполнение роли, оптимизирующей учебный процесс [6]. Дозируемая помощь преподавателя дает учащимся возможность оценить информационный материал, разработать альтернативу, критически обсудить, принять или отвергнуть выработанное решение. Преподавателям необходимо учитывать, что при заданной ситуации учащиеся еще не обладают необходимыми способностями для самостоятельного принятия верного решения. Такие способности формируются в процессе систематической самостоятельной работы. Решение проблемы становится возможным только при сотрудничестве всех членов группы, где каждый может принести индивидуальную пользу.

Литература

1. *Невмержицкая Е.В.* Теория и практика этнокультурного образования в условиях среднего

профессионального образования: монография. М., 2011.

2. *Невмержицкая Е.В.* Эффективность метода исследования случая при работе языковой группы «Студенческое бюро» // Среднее профессиональное образование. 2011. № 12.
3. *Brettschneider V., Gruber H., Kaiser F.-J., Mand H., Stark R.* Anleitung komplexer Problemlöse- und Entscheidungsprozesse zur Unterstützung des Erwerbs kaufmännischer Kompetenz // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2000. № 3.
4. *Kaiser F.-J., Brettschneider V.* Fallstudie: Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. 4. Aufl. Beltz: Weinheim und Basel, 2008.
5. *Reetz L.* Fälle und Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht // Wirtschaft und Erziehung. 1988. 40. 5.
6. *Wellenreuther M.* Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. 2. Aufl. Schneider: Baltmannsweiler, 2005.

ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОНТЕНТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА БАЗЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

А.Н. Фролова, ст. лаборант

*Колледжа архитектуры и строительства № 7
(г. Москва)*

Деятельность ресурсных центров профессионального образования призвана компенсировать существенные недостатки нынешнего положения дел в системе СПО. Назовем некоторые из них:

- а) моральный и физический износ материально-технической базы подавляющего большинства учреждений начального и среднего профессионального образования;
- б) отсутствие необходимого бюджетного финансирования для оперативного переоснащения учебно-производственной базы образовательных учреждений;
- в) дисбаланс качества профессиональной подготовки и кадровых запросов работодателей;
- г) разрушение традиционного для российской профессиональной школы института базового предприятия и др.

В данных условиях главной стратегической задачей ресурсных центров является усиление соответствия деятельности региональных образовательных систем требованиям современных рынков труда.

Ресурсный центр координирует взаимодействие заинтересованных учреждений профессионального образования разного уровня и предприятий различных отраслей экономики, является центром развития сети профессиональных учреждений определенного профиля и осуществляет информационное, маркетинговое, методическое и организационное сопровождение инновационных образовательных программ в соответ-

ствии с современными требованиями экономики региона и потребностями населения.

Межрегиональный ресурсный центр Колледжа архитектуры и строительства № 7 г. Москвы заключил договоры о сотрудничестве в сфере образования с Технологическим колледжем № 49 г. Москвы, Международным центром развития модульной системы обучения, Профессиональным лицеем № 3 г. Брянска, Владимирским строительным колледжем, Многопрофильным колледжем им. И.Т. Карасева Тамбовской области, Смоленским строительным колледжем, Иркутским техникумом архитектуры и строительства и др. Отличительными чертами данного ресурсного центра являются:

- концентрация образовательных ресурсов профессионального образования для коллективного использования в межрегиональной сети учреждений профессионального образования;
- экспериментальная, исследовательская и маркетинговая деятельность;
- многоканальный механизм финансирования образовательной деятельности и межрегиональная консолидация работодателей с целью инвестирования профессионального образования;
- организация дополнительного и непрерывного профессионального образования;
- введение новых специальностей, профессий, дополнительных специализаций по требованию работодателей с учетом новых задач техниче-

ского и технологического перевооружения отрасли;

- создание методической базы для реализации ФГОС нового поколения;
- возможность использования промышленного оборудования предприятий – ведущих работодателей отрасли в образовательном процессе (например, ЗАО ПСО «Мосзарубежстрой», ЗАО «Мосфундаментстрой-6», ООО «Домас», МФК-ПИК и др.);
- повышение квалификации и переподготовка инженерно-педагогических кадров по инновационным направлениям развития отрасли;
- использование проблемно- и практико-ориентированных методов обучения (метод исследования случая, метод непосредственной инструкции [2], метод работы педагогической мастерской [3] и др.).

Сегодня ресурсный центр КАС № 7 представляет собой единицу региональной сети учреждений в системе непрерывного профессионального образования, в которой сконцентрированы дорогостоящие и/или эксклюзивные образовательные (учебно-лабораторное и учебно-производственное оборудование, инструменты), учебно-методические (программы, тесты, стандарты, разработки, методические рекомендации и т.п.), информационные, кадровые и другие ресурсы по одному или нескольким профилям. Эти ресурсы предназначены для эффективного использования учебными заведениями регионов РФ с целью подготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов, востребованных на рынке труда, а также повышения квалификации преподавателей, мастеров производственного обучения и руководителей образовательных учреждений.

Миссией ресурсного центра КАС № 7 является содействие повышению качества образования путем продвижения современных образовательных идей и ресурсов в системе общего и профессионального образования региона.

Особо следует отметить, что в условиях глобального экологического кризиса экологический подход, экологическое мышление и экологическое мировоззрение и мироотношение – это неперенный атрибут подготовки специалистов любой профессии или специальности. На эколого-ориентированное образование возложена особая миссия по трансляции идей устойчивого развития человечества.

Образование, подготовка кадров и информирование населения об экологических проблемах, возникающих при взаимодействии человека с окружающей средой, в настоящее время признаются основными условиями перехода стран к устойчивому развитию и решения проблем будущего выживания человечества. В частности, признано, что значительная часть населения и особенно лица, принимающие управленческие решения, должны иметь соответствующие экологические знания [1, с. 4–8].

Научные знания и технологии в сфере экологии позволяют понять фундаментальные основы взаимосвя-

зи человеческой деятельности и окружающей среды. Знания и навыки в этой области должны включать следующие направления:

- воздействие человеческой деятельности на окружающую среду;
- взаимодействие экосистем;
- экологическая среда (воздух, вода, земля);
- управление природными ресурсами (ископаемым топливом, водой, флорой и фауной);
- основные способы защиты окружающей среды [4].

В процессе освоения компетенций, приобретения специальных знаний и навыков, постоянного профессионального развития происходит формирование эколого-ориентированной компетентности, включающей в себя следующие качества:

- *этичность* – способность быть справедливым, искренним, честным и вежливым;
- *открытость* – умение рассматривать альтернативные идеи или различные точки зрения;
- *дипломатичность* – тактичность в отношениях с людьми;
- *наблюдательность* – активное изучение окружающей обстановки и деятельности;
- *восприимчивость* – способность предчувствовать и правильно понимать возникающие ситуации;
- *гибкость* – умение легко адаптироваться в различных (порой непредвиденных) ситуациях;
- *упорство, настойчивость* – умение сосредоточиться на достижении целей;
- *решительность* – способность вовремя принимать решения, основанные на логических рассуждениях и анализе;
- *уверенность в себе* – умение действовать независимо и в то же время эффективно сотрудничать с другими [1, с. 4–8].

Одна из важнейших задач образования в интересах устойчивого развития человечества заключается в формировании у граждан и общественных групп знаний, навыков и ценностей, которые нужны для осуществления сознательного выбора, нацеленного на достижение и сохранение мира, в котором и они, и будущие поколения будут жить и работать.

Литература

1. Международный стандарт ISO 14001-2004. Системы экологического менеджмента. Требования и руководство по применению.
2. *Невмержицкая Е.В.* Применение метода непосредственной инструкции в работе ресурсного центра // Среднее профессиональное образование. 2012. № 1.
3. *Невмержицкая Е.В.* Метод работы педагогической мастерской // Среднее профессиональное образование. 2012. № 2.
4. Основные документы. Руководство Генеральной конференции и Правила процедуры Исполнительного совета. ЮНЕСКО, Париж, 2000.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ В ШАХМАТЫ

Э.Э. Уманская, директор
Средней общеобразовательной
школы № 267 (г. Москва)

Основной тезис отечественной педагогики о связи психического развития ребенка с его обучением и воспитанием состоит в том, что развитие человека опосредованно его воспитанием и обучением, в ходе которых происходит накопление формирующейся личностью культурно-исторического опыта человечества (П.П. Блонский [1], Л.С. Выготский [2], А.Н. Леонтьев [3], С.Л. Рубинштейн [5]). Интеллект развивается, при-

обретая качественную определенность в зависимости от особенностей дидактического процесса.

Метод с дидактической точки зрения связан с передачей и усвоением учебного материала при определенной организации преподавания, когда, исходя из поставленной цели, используются соответствующие методы преподавания. Образуется следующая взаимосвязь, представленная на схеме:

ЦЕЛЬ	СОДЕРЖАНИЕ	МЕТОД
Какие точки зрения, формы поведения, способности, умения и волевые качества должны быть усвоены или развиты?	Каково содержание материала, который должен быть принят учащимся?	Каковы способы и формы организации преподавания?
	РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ	

Общепедагогическая методика предполагает использование различных методов обучения. При обучении игре в шахматы отдается предпочтение тем методам, которые прививают склонность к самостоятельному мышлению и учитывают специфические особенности шахматной игры:

- *объяснительно-иллюстративный метод* – используется для объяснения нового материала, когда необходимо изложить готовую информацию при изучении;
- *репродуктивный метод* – учитель сообщает новые знания, а ученик выполняет действия по образцу, приобретая умения и навыки пользования полученными знаниями, приемами шахматной игры;
- *индуктивный метод* – когда при изложении материала идут от частного к общему, а не наоборот (например, атака на короля, находящегося в углу доски и лишенного пешечного прикрытия, иллюстрируется линейными нападениями, угрозами по диагонали и наступлением с участием коня);
- *проблемный метод* – при решении шахматных задач, этюдов, композиций перед учащимися ставится проблема, и они сами вскрывают заключенное в ней противоречие и находят пути ее решения; при этом учащиеся следят за логикой решения задачи, получая эталон научного мышления и познания, образец культуры развертывания познавательных действий;
- *эвристический метод* – используется при анализе шахматных партий с целью продвижения учащихся к самостоятельному решению познавательных проблем;

- другие *методы научного познания* – способствуют формированию у учащихся опыта и основ исследовательской деятельности.

Исходя из результатов исследований, проведенных ведущими российскими тренерами М.И. Дворецким, Б.А. Злотником, Ю.Н. Балашовым, можно сформулировать следующие дидактико-методические принципы обучения игре в шахматы.

1. *Принцип единства обучения шахматам и развития разносторонней гармонической личности.* Образование (усвоение полного объема учебного материала, овладение умениями и навыками его применения) и воспитание (формирование у учащихся мировоззренческих, психологических, этических ценностей и восприятий, которые соответствуют общепринятым нормам поведения, а также готовности к деятельности) диалектически связаны между собой.

2. *Принцип систематичности.* Материал должен излагаться последовательно, в определенном логическом порядке, по известному педагогическому принципу «от простого к сложному, от легкого к трудному, от знакомого к незнакомому». Вновь изучаемый материал следует разложить на составные части, которые располагаются по определенной системе с иллюстрациями на конкретных примерах. Каждый урок должен иметь хотя бы один ключевой момент, который помогает успешно разобраться в данной тематике.

3. *Принцип доступности.* В основу принципа входит учет индивидуальных, физиологических и иных особенностей учащихся. Существенны активация творческих сил и дидактическая помощь, а также различия в темпе обучения. Вытекающие отсюда требования индивидуального подхода включают в себя также уме-

ние обнаружить врожденные способности учащегося и оказать содействие их совершенствованию.

4. *Принцип наглядности.* Следует отметить, что у большинства людей из всех видов памяти самой эффективной является зрительная, поскольку человек в среднем на 85% познает мир с помощью глаз. Поэтому «живому видению» придается принципиальное значение. «Наглядность – абсолютный фундамент всякого познания», – писал *И.Г. Песталоцци* [4, с. 69–101]. Для наглядности в учебно-тренировочном процессе шахматной игры используются:

- демонстрационные доски с размером клетки 10×10 см. На одной демонстрируются основные ходы партии, на другой могут рассматриваться побочные варианты;
- большое количество специфических пособий, в частности, диаграммы с нужными позициями, задачи на комбинационные темы, классические эндшпили, схемы дебютов и др.;
- удобные и заранее подготовленные для записей упражнений рабочие тетради, печатные диаграммы, шахматные фигуры и др.

Особо следует отметить, что память человека классифицируется на оперативную, кратковременную и долговременную. Из оперативной памяти, которая имеет ограниченный объем и время хранения, человек извлекает нужные ему данные и передает их в кратковременную и долговременную память. Именно благодаря механизмам оперативной памяти становится возможной в шахматном мышлении дебютно-теоретическая подготовка. В долговременной памяти хранятся специальные дебютные варианты, сведения из области эндшпиля и стратегии миттельшпиля, тактические средства. Можно предположить, что в долговременной памяти хранится и так называемое позиционное чутье, а также интуиция.

5. *Принцип прочности усвоения знаний и умений.* Прочность усвоения подразумевает актуальное влия-

ние планомерного педагогического процесса на формирование личности. Понятие «стабильно усвоенные знания» обозначает постоянно годные к применению знания, гарантирующие эффективное и творческое участие спортсменов в соревнованиях.

6. *Оценка позиции.* Она формируется на основе развития рефлексии у ребенка, являющейся одной из составляющих теоретического мышления, ведущего в шахматной игре. В данном случае рефлексия представляет собой действие по выделению учащимися существенных оснований для собственной мыслительной деятельности.

Неразрывно связанные друг с другом, выше-названные принципы должны рассматриваться как единый комплекс, базирующийся на психолого-педагогических закономерностях. Таким образом, обучение игре в шахматы может рассматриваться как модель развития способности действовать в уме. При этом преподаватель (тренер) должен уметь практически развивать интеллектуальные способности на шахматном материале, обладать соответствующими методиками не только шахматного совершенствования, но и развития мыслительной деятельности юной личности.

Литература

1. *Блонский П.П.* Психология младших школьников / под ред. А.И. Липинской. М., 1997.
2. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. М., 1997.
3. *Леонтьев А.Н.* Умственное развитие ребенка. М., 1950.
4. *Песталоцци И.Г.* Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
5. *Рубинштейн С.Л.* Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения: экспериментальное исследование. М., 1960.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УЧЕБНОЙ СЦЕНЕ ТЕАТРАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА

*Т.С. Кичигина, педагог-психолог
Театрально-художественного колледжа № 60
(г. Москва)*

Не наша вина, что область сценического творчества в пренебрежении у науки, что она осталась неисследованной и что нам не дали необходимых слов для практического дела.

К.С. Станиславский

Сценическое действие является стержнем учебного процесса образовательных учреждений театрально-художественного профиля.

Для студента учебный театр – это одна из возможностей почувствовать живое дыхание происходящего на сцене, вкус живого творческого процесса. Только

на учебной сцене и только в процессе создания спектакля все его компоненты – звук, свет, оборудование сцены, художественно-костюмерное и художественно-гримерное оформление действия, бутафория – объединяются в одно целое и существуют во взаимодействии. Только в условиях работы учебного театра происходит

концентрация всех учебных достижений обучающихся. Учебная сцена Театрально-художественного колледжа № 60 (ТХК), старейшего, уникального учебного заведения Москвы, основанного в 1931 г. по инициативе Большого театра, со стопроцентной точностью имитирует творческий процесс в реальном театре. ТХК выращивает специалистов технического профиля, от компетентности которых зависит зрительский успех спектакля.

В этой связи актуальна проблема личностно-профессионального становления обучающихся, формирования их компетенций в условиях работы учебного театра средствами учебной сцены. Сегодня, как никогда, востребован компетентностный подход. Он является отражением потребностей общества в подготовке людей, не только знающих, но и умеющих применить свои знания. «Когда практика будет проделана, поговорим о теории», – говорил К.С. Станиславский. Уважение к сцене – первая заповедь театральной этики. Учебная сцена – это второе «Я» наших студентов.

Основной «единицей измерения» сформированности компетенций обучающихся в учебных заведениях театрально-художественного профиля, целью и смыслом, итогом и вершиной всей творческой учебной деятельности является спектакль, поставленный специалистами в учебном театре. В процессе эксперимента были обозначены шесть профессиональных компетенций:

1. Специальная компетенция – специфические знания и умения для специалистов по светорежиссуре и дизайну.

Специалист по свету должен научиться обеспечивать световую насыщенность сценической площадки в соответствии со структурой декораций и смысловым построением мизансцен. Это возможно только в живом процессе создания спектакля на сцене учебного театра. Световая партитура должна служить гармоничным выразительным средством спектакля. Определенные световые эффекты подчеркивают эмоциональный накал. Свет должен быть «живым», «дышащим», сиюминутным. Художник по свету должен обладать хорошей реакцией, профессиональным вниманием, а главное – быть соучастником репетиционного процесса, соучастником формирования и развития своих собственных профессиональных компетенций средствами учебной сцены.

2. Технологическая (деятельностная) компетенция – профессиональные умения, под которыми понимается освоенный способ выполнения сценических профессиональных действий.

Театральные специалисты технического профиля, соприкасаясь с теми трудностями, которые переживает артист в процессе «рождения роли», являются равноправными участниками творческого процесса и понимают, что целью искусства является не только создание образа, но также и его внешняя передача в художественной форме.

Технологическая компетенция включает в себя и организаторские, управленческие умения, которые обеспечивают выполнение координационных дей-

ствий, направленных на достижение поставленных целей (в американском варианте – умение делать что-то руками других). Она предполагает наличие умений в области всех видов профессиональной деятельности, связанной с механизацией и автоматизацией спектакля на сцене. Сюда можно отнести и деятельность художников по звуку. В репетиционном процессе у художника по звуку все подчинено общему фону спектакля. Звукорежиссер должен владеть полифоническим звуковым арсеналом: речевая, музыкальная составляющие, шумы – все является частью выразительных средств спектакля. Звуковую партитуру нужно выстраивать в соответствии с законами музыки, музыкального ряда. Микширование и усиление звука должны быть «живыми», «дышащими», соответствовать физическим процессам, происходящим на сцене.

Звукорежиссеры работают от «сцены к сцене», от «куска к куску», переходят от «задачи к задаче». Режиссер увлекает участников коллектива, ведет их за собой, будит в них желание творчески подходить к процессу обучения. Достичь профессионализма в этом можно только в условиях работы учебного театра средствами учебной сцены.

3. Коммуникативная компетенция – приемы профессионального общения с коллегами, правильные взаимоотношения, которые способствуют наиболее эффективному решению профессиональных задач, заинтересованное отношение к тому, что происходит на сцене во время спектакля. На учебной сцене при взаимодействии всех компонентов спектакля у обучающихся развиваются коммуникативная и социальная компетенции, под которыми мы понимаем умение обсуждать идеи, проблемы и решения как со специалистами, так и с неспециалистами, использовать диапазон качественной и количественной информации.

4. Информационная компетенция в большей степени отрабатывается операторами, занимающимися компьютерной графикой. В нее входят навыки самостоятельного поиска, анализа и отбора необходимой информации, ее организации, преобразования, хранения и передачи.

5. Рефлексивная компетенция – уровень развития самооценки, ответственности за результаты деятельности, самопознания, самореализации в профессиональной деятельности. Рефлексивная компетенция способствует раскрытию потенциала учащихся и, как следствие, является механизмом профессионального роста, совершенствования мастерства, формирования индивидуального стиля трудовой деятельности. Эта компетенция является основой всех профессий и специальностей, по которым ведет подготовку колледж. Особо значимой она является для художников (гримеров, костюмеров, декораторов, мультипликаторов). Художники по костюму и гриму должны научиться профессиональному общению с артистами, которое несет в себе определенную психологическую нагрузку.

6. Эмоциональная компетенция (от лат. *emover* – волновать и *competentis* – соответствующий) основана на адекватной интегральной оценке человеком взаимодействия со средой. «Эмоциональный интеллект» означает совокупность способностей к пониманию

собственных эмоций и эмоций других людей и к управлению эмоциональной сферой.

Для того чтобы образ оказывал эмоциональное воздействие на зрителя, специалисты сцены должны культивировать возбудимость, эмоциональную память. Все это предполагает наличие темперамента. Как отмечает *А. Михайлова*, единая пластическая среда становится художественной необходимостью, если в ней заложен мощный образный потенциал, который обнаруживает в ходе спектакля все новые и новые свои значения, если она говорит со зрителем не шифром сухих абстракций, но языком поэтических обобщений. И если художник и режиссер выстраивают пространство спектакля именно в таком ключе, если в условном решении среды заключен образ, он должен реализовываться и в актере, и в действиях специалистов вспомогательных профессий, в их ритмах, атмосфере, природе чувств. Если же такое образное, действенное начало отсутствует в оформлении, на сцене мы видим опять же приблизительное обозначение разных мест действия, дающее сухую информацию, но не прибавляющее ничего к эмоциональному миру и актера, и зрителя. В процессе обучения на учебной сцене при исправлении ошибок происходит обогащение эмоционального опыта.

Все названные компетенции развиваются в процессе выполнения учащимися колледжа внутренней мотивационной деятельности, под которой подразумевается их участие в спектакле на протяжении всей его сценической жизни от выбора пьесы и начала репетиционного процесса на учебной сцене до момента сня-

тия с проката. Только когда все компоненты спектакля функционируют, на сцене создается художественный образ, происходит развитие эмоциональной компетентности обучающихся, проявляется их эмоциональный интеллект.

Исходя из задачи интеграции процесса обучения с практикой, учебный театр в соответствии с учебными планами и программами по спецдисциплинам предоставляет студентам возможность для последовательно закрепления знаний и практических навыков, получаемых в ходе учебного процесса.

Деятельность учебного театра заключается в постановке и показе широкому зрителю на своей стационарной площадке или на гастролях учебных и дипломных спектаклей, концертных программ, открытых уроков по спецдисциплинам, самостоятельных работ студентов, а также преподавателей и выпускников учебного заведения.

Литература

1. *Руденко С.* Короли закулисья // Учительская газета. 2004. 06. 01.
2. *Панасюк А.Ф.* Размышления рыцаря света // Империя света. № 20.
3. *Елагина Т.* Учитель мастеров света // Шоу-мастер. 2001. № 24.
4. *Вейнценфельд А.* Круглый стол преподавателей звукорежиссуры // Архив журнала «Звукорежиссер». 2000.

САМАРСКОМУ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОМУ КОЛЛЕДЖУ – 70 ЛЕТ

Самарский машиностроительный колледж отмечает в 2012 г. свой 70-летний юбилей, поэтому можно подвести некоторые итоги и наметить перспективные пути дальнейшего развития.

Наш колледж – одно из старейших учебных заведений среднего профессионального образования Самарской области.

Он был открыт в суровое для страны время – в 1942 г. как Куйбышевский машиностроительный техникум. Шла Великая Отечественная война. Наркомат среднего машиностроения 6 марта 1942 г. издает приказ: «...В целях обеспечения отрасли высококвалифицированными кадрами создать в г. Куйбышеве машиностроительный техникум на базе подшипникового завода».

Из приказа по подшипниковому заводу № 571 от 18 июня 1942 года: «...Согласно приказу НКСМ 20 апреля 1942 года при заводе открыт машиностроительный вечерний техникум. В техникуме будут готовиться без отрыва от производства техники по холодной обработке металлов и техники по инструментальному производству для нашего завода».

В 2005 г. Самарский машиностроительный техникум был переименован в ГОУ СПО «Самарский машиностроительный колледж».

За 70 лет из стен колледжа было выпущено более 30 тыс. специалистов, которые работали и работают на предприятиях и в организациях г. Самары и других городов. Подготовкой специалистов заняты свыше 60 преподавателей, трое из них имеют ученую степень кандидата наук, девять отмечены нагрудным знаком «Почетный работник среднего профессионального образования», 15 преподавателей награждены Почетной грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации. Более 50% имеют высшую квалификационную категорию, 38% – первую.

За прошедший период коллектив с честью прошел аттестацию, получив аккредитацию на период с 2008 по 2013 г. В июле 2010 г. колледж стал членом Общероссийского отраслевого объединения работодателей «Союз машиностроителей России». В колледже созданы условия для развития научно-технического творчества студентов. Работает студенческое конструкторское бюро, где проектируются и изготавливаются

опытные образцы учебных стендов, на некоторые из них получены патенты. Колледж принимал участие во Всероссийском молодежном конкурсе «Заказ на инновации», прошел конкурсный отбор и был представлен на III Всероссийском инновационном конвенте в рамках форума «Россия, вперед!». Студенты, молодые специалисты СКБ колледжа являются активными участниками Всероссийской конференции молодых ученых и специалистов «Будущее машиностроения России» и Национальной научно-технической конференции Союза машиностроителей России «Инженеры будущего». Ежегодно проводится конкурс научно-технического творчества студентов колледжа «Я – специалист», где представляются исследовательские работы, а также реальные учебные макеты, выполненные студентами. Студенты дважды участвовали в заключительном этапе Всероссийской олимпиады профессионального мастерства по специальности 230105 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем».

Воспитательная работа колледжа направлена на формирование профессионально-личностных качеств и способностей студентов, гражданской позиции, на приобщение к ценностям отечественной и мировой культуры, здоровому образу жизни. Созданы все условия, способствующие успешной социализации, самопознанию, саморазвитию, непрерывному и гибкому самообразованию, а проведение большого числа мероприятий по различным направлениям воспитательной деятельности дает студентам возможность проявить активность, показать и развить свои способности.

В колледже активно работает студенческий совет, проводятся интеллектуальные конкурсы, фестивали художественной самодеятельности, нравственно-правовые игры, организована работа секций по десяти видам спорта, ежегодно проходит спартакиада. Колледж славится своими спортивными традициями. Формы и методы, применяемые в организации спортивно-массовой работы, способствуют формированию навыков здорового образа жизни, физическому совершенствованию студентов и повышению уровня спортивного мастерства.

Активно ведется работа по поддержке талантливой молодежи, организуется участие в региональных, всероссийских, международных конкурсах и фестивалях.

Сегодня Самарский машиностроительный колледж имеет очную и заочную формы обучения, экстернат. Колледж ведет прием студентов по следующим специальностям:

- «Технология машиностроения»;
- «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)»;
- «Эксплуатация транспортного электрооборудования и автоматики (по видам транспорта за исключением водного)»;
- «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта»;
- «Металловедение и термическая обработка металлов»;
- «Автоматизация технологических процессов и

производств (по отраслям)»;

- «Программирование в компьютерных системах»;
- «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)»;
- «Земельно-имущественные отношения»;
- «Реклама»;
- «Документационное обеспечение управления и архивоведения»;
- «Организация перевозок и управления на транспорте (по видам)».

В 2012 г. подготовлены документы для лицензирования четырех новых специальностей:

- «Операционная деятельность в логистике»;
- «Сервис домашнего и коммунального хозяйства»;
- «Землеустройство»;
- «Организация перевозок и управления на транспорте (по видам)».

В колледже работает музей, где собраны документы и экспонаты, рассказывающие об истории учебного заведения.

За время существования колледжа сменилось несколько поколений преподавателей, которые своим самоотверженным трудом способствовали подготовке квалифицированных кадров. Колледж гордится своими ветеранами, вписавшими славную страницу в летопись учебного заведения. Это *В.Е. Герасимов, Г.В. Медведев, М.И. Суворова, М.И. Дерябина, С.А. Хотужина, Б.А. Зрелов, И.Ф. Полищев, Ю.Т. Пивоваров, Е.Г. Лебедева, М.В. Шацкая, Т.Н. Хмелева, А.В. Дальнов, К.Б. Шабалева*.

Мы помним имена руководителей, внесших достойный вклад в развитие колледжа: *А.М. Гайсинского, В.В. Качкова, Д.П. Пушкина, Г.А. Скотникова, Н.Г. Томзова, Б.И. Лебедева, И.И. Минаева, Ю.П. Прохорова, Л.Б. Курганова*.

В настоящее время Самарский машиностроительный колледж возглавляет *Александр Тимирбаевич Хабидулин*, кандидат педагогических наук, почетный работник среднего профессионального образования.

В разное время выпускники Самарского машиностроительного колледжа занимали высокие руководящие посты. *Ю.С. Малов* был директором завода КАТЭК, *С.П. Ломовцева* – директором металлургического техникума, *Ю.А. Николаев* – доцентом Самарского государственного технического университета, *Г.С. Сисимов* – главным инженером завода КАТЭК. Выпускник *В.И. Хаустов* в настоящее время является директором производства ОАО «Самарский подшипниковый завод».

На основе договоров о социальном партнерстве колледж сотрудничает с промышленными предприятиями, работодателями и организациями, деятельность которых близка к профессиональной ориентации учебного заведения. Это ОАО «Авиаагрегат», ОАО «Завод авиационных подшипников», ОАО «Самарский подшипниковый завод», ООО «Завод приборных подшипников», ЗАО «СпецАвтоТранс», ООО «Пурпе-Авто-Самара». Заключены договоры на целевую под-

готовку специалистов с ОАО «Авиаагрегат» и ОАО «Авиакор – авиационный завод».

Сегодня колледж вступил в новую стадию апробации федерального государственного образовательного стандарта. Разработаны примерные учебные планы и программы по новым стандартам совместно с учебно-методическим центром (г. Москва) по специальности 190625 «Эксплуатация транспортного электрооборудования и автоматики (по видам транспорта за исключением водного)». Коллективу предстоит разработка основных образовательных программ по всем специальностям.

Творческая атмосфера коллектива высокопрофессиональных преподавателей колледжа в союзе со студентами, бережное отношение к традициям, использование инноваций и целеустремленный взгляд в будущее позволяют двигаться вперед и достигать поставленных целей.

Материал подготовили:

А.Т. Хабибулин, директор колледжа, *Е.Г. Лебедева*, заместитель директора по учебной работе, *Л.Н. Михайлова*, методист, *П.Г. Плеханов*, руководитель студенческого конструкторского бюро, *Д.Ю. Стрелец*, начальник редакционно-издательского отдела.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В КОНСТРУКТОРСКОМ БЮРО САМАРСКОГО КОЛЛЕДЖА

*П.Г. Плеханов,
А.Т. Хабибулин,
Е.Г. Лебедева*

В условиях модернизации системы современного образования проблема самореализации личности в творческой деятельности остается открытой для научного поиска. Такая самореализация является условием и средством личностного развития студентов, что позволяет им занять достойное место в современном социуме [1]. Работа студенческого конструкторского бюро Самарского машиностроительного колледжа направлена на выполнение задач, изложенных в президентской программе по молодежной политике, основанных на развитии научно-творческой и научно-исследовательской деятельности студентов, молодых ученых и специалистов.

Научно-творческая деятельность студентов и молодых специалистов осуществляется в студенческом конструкторском бюро, учебных мастерских и редакционно-издательском отделении колледжа. Студенты принимают активное участие в самостоятельной разработке, проектировании и изготовлении учебных пособий по предметной тематике: планшетов, действующих стендов для изучения конструкций и принципов работы механизмов, силовых агрегатов, электрооборудования автомобиля, станочного оборудования и установок электроснабжения. Все это способствует профессиональной адаптации, качественной подготовке молодого специалиста в условиях целевой направленности и востребованности специалистов.

При разработке и изготовлении учебного стенда студенты изучают основы проектирования, учатся самостоятельно принимать решения и выполнять монтажные и сборочные работы, тем самым приобретая навыки самореализации в творческой трудовой деятельности. Участие в разработке конструкции учебного стенда помогает студенту настроиться на коллективный творческий поиск по расширению возможностей использования учебного стенда в образовательном процессе, совершенствованию конструкции и повы-

шению ее эффективности. Исследования показали, что такая деятельность способствует развитию воображения студентов, интуиции, потребности в самовыражении, обогащает их идейный, нравственный потенциал, создает важнейшие предпосылки для становления потребности увидеть результаты творческой деятельности.

Установлено, что для приобретения опыта самореализации в творческой деятельности важным является правильное восприятие действительности, образное мышление, творческая и научно-исследовательская активность, которая сегодня очень востребована в науке, на промышленных предприятиях, в среднем и малом бизнесе. Самореализация студентов при проектировании и изготовлении учебного стенда основывается на целевом изучении конструкции узлов, механизмов, электрических приборов и автоматики автомобиля, станочного оборудования и принципов их работы, что обеспечивает прочное освоение сущности устройств, механизмов, электрических приборов и автоматики автомобиля, а также помогает:

- реализовывать уникальные творческие возможности человека;
- находить способы выражения человеческих стремлений;
- видеть плоды самосовершенствования;
- приобщаться к творческой деятельности;
- создавать пространство перспективного развития.

Организуя процесс самореализации студентов в творческой деятельности, мы ставили перед собой следующие задачи:

- формирование у студентов положительной мотивации к научно-исследовательской работе, потребности в творчестве и изобретательстве;
- усвоение студентами знаний в области машиностроения;

- приобретение ими основных умений в практической деятельности.

Решение поставленных задач осуществлялось в ходе целенаправленной, системной, экспериментальной деятельности. В частности, формирование положительной мотивации, потребности студента в практической деятельности обеспечивалось позитивной практикой освоения специальных навыков по будущей специальности – техническому обслуживанию и ремонту автомобильного транспорта. Позитивная научная практика включает и участие студентов в научно-практических конференциях. Так, студенты конструкторского бюро участвуют в научно-практических конференциях «Погружаясь в мир науки», «Я специалист», «Моя специальность». На этих конференциях студенты выступают с содержательными докладами и презентацией инновационных проектов, самостоятельно изготовленных учебных стендов, планшетов, установок и приборов по выбранной специальности.

В проектировании созданных студентами учебных действующих моделей, стендов и тренажеров заложены методологические основы подготовки специалиста по ремонту и обслуживанию автомобиля. Тесная связь творческой деятельности студента с исполнительским мастерством входит в основу образовательного процесса, самореализации, приобретения навыков и производственной практики.

Для овладения знаниями в области технического обслуживания, технической эксплуатации и ремонта автомобиля в студенческом конструкторском бюро обсуждаются вопросы истории автомобильного транспорта, развития сервисных услуг, а также модернизации технологических процессов и инновационного развития автомобильного транспорта. Студенты с интересом слушают выступления конструкторов автомобильного производства и руководителей предприятий.

В результате исследования проблемы самореализации студентов [7; 8] были выделены следующие основные способы приобретения опыта самореализации в процессе творческой деятельности:

- целенаправленность исполнительской деятельности (мотивационно-целевой способ);
- индивидуальная или групповая оценка изготовленного образца при его демонстрации (конкурентный способ);
- индивидуальная исполнительская деятельность, оцениваемая публично;
- индивидуальная исполнительская деятельность, оцениваемая профессиональным жюри;
- деятельный компонент, основанный на комплексе имеющихся умений и навыков;
- самооценочный компонент, включающий внутренние процессы осмысления, самоанализа, самооценки собственной творческой деятельности и ее результатов.

Данные способы направлены на самоопределение и самовыражение студента, они отражают его возможности и потребности в создании нового.

Анализ полученных в ходе исследования результатов показал, что самореализация студентов в творче-

ской деятельности происходит успешно, если учитывается:

- развитие у студента потребности в постоянном познании нового;
- технологическое обеспечение;
- уверенность в своих возможностях.

Например, увлеченность студентов проявилась при создании в студенческом конструкторском бюро колледжа следующих проектов: действующей учебной автомобильной установки «Двигатель – трансмиссия автомобиля», учебного стенда «Коробка переключения передач», в устройство которой введена световая сигнализация контроля включения необходимой передачи. За высокий технический и научный уровень проектов студентам *А.С. Стальнову* и *Д.В. Филиппину* выданы патенты на полезную модель. На конкурсах и научно-творческих конференциях студенческие проекты занимают первые места и получают дипломы. Так, в декабре 2010 г. студенты СМК были участниками Всероссийского инновационного форума «Россия, вперед!», на котором Президент РФ *Д.А. Медведев* дал старт процессу модернизации и инновационного развития России. Наши студенты присутствовали на пленуме Союза машиностроителей по молодежной политике и на III Всесоюзном инновационном молодежном конвенте в Сколково (2010 г.).

Заказы на инновации от СКБ Самарского машиностроительного колледжа вошли в число 300 лучших инновационных заказов Российской Федерации.

За проект «Учебный стенд системы освещения и световой сигнализации автомобиля», который выполнен на уровне мировых стандартов, студенты СМК получили патент на полезную модель.

В сотрудничестве с руководителем СКБ *П.Г. Плехановым* студенты и молодые специалисты проводят долгосрочную научно-исследовательскую работу по созданию автомобильного двигателя. Разрабатывается проект новой жидкостной системы охлаждения и проект двухмассового маховика с автоматически регулируемой вращающейся массой (подана заявка в ФИПС на предполагаемое изобретение). В сентябре 2012 г. студенты представляют эту научную работу в Москве на конференции «Будущее машиностроения России» Союза машиностроителей России.

Теоретическую основу исследования опыта самореализации студентов в творческой деятельности составили работы *Б.Г. Ананьева*, *А.Н. Леонтьева* и *А.М. Матюшкина* [1; 2; 3]. Большую помощь оказывает работа по психологии творчества *Я.А. Пономарева* [4].

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. Казань, 2000.
2. *Богоявленская Д.Б.* Пути к творчеству. М., 1981.
3. *Матюшкин А.М.* Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. М., 1993.
4. *Пономарев Я.А.* Психология творения: избр. психолог. труды. М.; Воронеж, 1999.
5. *Плеханов П.Г., Лебедева Е.Г., Михайлова Л.Н.* Научно-исследовательская и творческая деятельность студентов // СПО. 2008. № 12.

6. Плеханов П.Г. Организация учебного процесса в колледже: учеб.-метод. пособие. Самара, 2007.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.
8. Тихомирова Е.И. Самореализация школьников в коллективе: учеб. пособие. М., 2007.

ПЕРСНИФИКАЦИЯ КАК ПРЕДМЕТ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*М.С. Клевцова, зав. кафедрой
Института развития образования
Кировской области*

Инновационные процессы в социальной и экономической сферах жизни общества активно влияют на современную образовательную ситуацию, которая характеризуется возвратом педагогической мысли к антропологическим, гуманистическим основам образования. В системе повышения квалификации работников образования ориентация на эту тенденцию проявляется в переходе от традиционной информационно-репродуктивной модели образования к проблемно-развивающей, творческо-поисковой.

В контексте построения такой модели образования личности большое значение имеет персонифицированное образование, в котором и обучающий, и обучаемый являются субъектами своего профессионального развития и саморазвития.

Целью данной работы является теоретический анализ феномена персонификации в аспекте повышения квалификации специалистов начального и среднего профессионального образования.

Целостный анализ феномена персонификации предполагает:

- конкретизацию понятий «персонификация», «персонифицированное повышение квалификации»;
- междисциплинарный анализ феномена «персонификация»;
- выявление его сходства и отличий с категориями «персонализация» и «персонализированное обучение», «личностно ориентированное обучение»;
- обобщение представленных в психолого-педагогической литературе особенностей, принципов, условий, критериев персонифицированного повышения квалификации.

Понятие «персонификация» (от лат. *persona* — лицо, личность и *facere* — делать) в настоящее время широко употребляется в различных областях научного знания: философии, социологии, психологии, педагогике, менеджменте, юриспруденции и др.

Философские и психологические предпосылки исследования феномена персонификации складывались в рамках изучения двух проблем: проблемы субъектно-

сти человека и проблемы свободы как условия проявления его субъектной сущности. Взаимосвязь персоналистической и антропологической проблематики представлена в трудах *Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, М.К. Мамардашвили, В.В. Розанова, К. Роджерса, В.И. Слободчикова, Х. Ортеги-и-Гассета* и др.

В отечественной психологии термины «персонализация» и «персонификация», как правило, употребляются тождественно и тесным образом связаны с такими феноменами, как «личность», «субъект», «отраженная субъектность», «субъективность», «субъективная реальность».

Предпосылки анализа личности педагога с позиции персонализации встречаются в работах *Л.С. Выготского*. Факт продолженности личности в окружающих нашел свое отражение в работах *А.Н. Леонтьева*. Окончательное оформление эти идеи получили в концепции персонализации, выдвинутой в трудах *А.В. Петровского* и *В.А. Петровского*.

Под персонализацией понимается обретение человеком своей идеальной представленности и продолженности в других людях, благодаря чему он выступает перед самим собой и в общественной жизни как личность. Личность, по мнению *В.А. Петровского*, как субъект персонализации обладает потребностью и способностью вызывать значимые изменения в окружающей действительности [1, с. 393–403].

Способность к персонализации (способность быть личностью) представляет собой совокупность индивидуально-психологических качеств человека и средств, которые позволяют ему осуществлять социально значимые действия не только для себя, но и для других. По утверждению *Л.С. Выготского*, то, что принято называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, на основе которого он строит свое взаимодействие с другими людьми и с самим собой [2, с. 241]. Согласно теориям *А.Н. Леонтьева* и *В.А. Петровского*, эти межличностные связи опосредованы *содержанием, ценностями, смыслом* совместной деятельности каждого из ее участников, а личность «измеряется» персональными «вкладами» в других индивидов. Способность к персонализации проявляется в деяниях индивида, т.е. в значимых изменениях со-

циального бытия, за которые индивид ощущает свою ответственность перед обществом.

В педагогике эти феномены представлены в теориях и концепциях субъектно ориентированного и личностно ориентированного образования в зависимости от понимания человеческой сущности, смыслов человеческого существования, внешних объективных требований к воспитанию и обучению.

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ научно-педагогической литературы по проблеме персонификации образования (*В.В. Агеев, В.П. Беспалько, Т.Э. Галкина, В.В. Грачев, И.Н. Калюшина, В.М. Киселев, С.В. Кондратьев, А.Е. Крикунов, О.В. Попова, Е.Н. Рябинова, Л.Н. Сизоненко, А. Солонина, В. Солонин, Г.Л. Тульчинский, А.Х. Шерстобитов* и др.) свидетельствует о том, что данное понятие не имеет однозначной трактовки и рассматривается в нескольких аспектах: как направление модернизации непрерывного профессионального образования, как особая форма организации образовательного процесса, как особый тип обучения, процесс, направленный на развитие способностей и интересов учащихся, как фактор развития познавательной активности обучаемых.

Так, в исследованиях *Е.В. Больчевой, А.Е. Крикунова, В.М. Киселева, Г.Л. Тульчинского* осуществлен философско-педагогический анализ понятий «персонализация» и «персонификация», определен феномен «персонификация знаний». Психологическая концепция персонифицированного обучения, ориентированного на становление интегративной субъектности учащегося, понятие «экстраординарное педагогическое взаимодействие», основанное на обоюдной личностно значимой цели учащихся и педагога, разработаны в трудах *С.В. Кондратьева*. В работах *Т.Э. Галкиной, С.В. Кондратьева* определены закономерности, принципы и условия персонифицированного обучения. В докторском исследовании *В.В. Грачева* выявлена и представлена совокупность ведущих технологий персонализации образовательного процесса в вузе, установлены критерии их применения: диалогичность, рефлексивность, сотрудничество. Выявлены требования к преподавателю персонализированного образования (*В.П. Беспалько, В.А. Петровский*).

Концепции персонификации, представленные в научных трудах, основываются на идеях целостности человека (его биологической и социальной природы, личности и ее субъектности, единства индивидуального и социального в развитии человека). При всем многообразии контекстов употребления понятия «персонификация» в раскрытии его сущности четко прослеживаются общие, инвариантные признаки, позволяющие сделать выводы о том, что у исследователей и практиков появилась потребность эксплицировать с его помощью те особенности современного образовательного процесса, которые не укладываются в рамки таких понятий, как «индивидуализация», «дифференциация». В отличие от личностно ориентированных концепций в персонифицированном обучении акцент делается не только на индивидуальность обучающихся, но и на типические особенности педагога

и учащихся; здесь присутствует направленность как на формирование «субъективного опыта», так и на интеллектуально-нравственное развитие личности и становление социализированного индивида. Личностный рост обучающихся и компромисс между личностью и социализированным индивидом достигаются благодаря организации персонифицированного обучения преимущественно в коллективных формах, что, на наш взгляд, является его важнейшей отличительной особенностью.

Понятие «персонификация» подчеркивает значимость такой организации образовательного процесса, которая максимально ориентирована на внутреннюю активность самого обучающегося и его самостоятельность в образовательной деятельности. Персонифицированное обучение отличается направленностью на развитие проблемно-рефлексивного мышления как главного «руководящего», «управляющего» психологического механизма человека в жизнедеятельности и профессии, позволяющего ему быть не только хорошим исполнителем, но и проектировщиком своей деятельности, и ее оценителем. Оптимальный путь развития проблемно-аналитического, проблемно-рефлексивного мышления – создание в учебном процессе ситуаций, постоянно требующих самостоятельного решения новых и постепенно усложняющихся для обучающегося задач.

Таким образом, сущность персонификации заключается в направленности на формирование в образовательном процессе рефлексивных качеств личности, что проявляется в ориентации обучающегося на постепенную интериоризацию действий, связанных с освоением содержания, и в переводе обучающих функций преподавателя во внутренний план действий обучающегося. Таким образом осуществляется его переход на новый качественный уровень обучения – самоуправление своей образовательной деятельностью.

С точки зрения гуманитарно-антропологического подхода мы выделяем три аспекта персонификации: особая деятельность, в которую педагог как субъект персонификации должен включиться; антропологические основания или нравственные принципы, на которых эта деятельность строится; способ перехода на новые основания и к новой деятельности (самоизменение).

Таким образом, способность к персонализации в рамках нашего исследования мы рассматриваем как интегральную характеристику нового профессионализма специалистов начального и среднего профессионального образования. Персонифицированное повышение квалификации специалистов системы начального и среднего профессионального образования мы представляем как открытый процесс, в котором содержание, формы и методы обучения являются предметом выбора, обсуждения и результатом совместной проекторочной деятельности обучающихся и обучающихся.

Обзор имеющихся подходов к разработке персонифицированного (персонализированного) обучения позволил выделить ряд его специфических особенностей:

- *субъектно ориентированный характер*, позволяющий включение обучающегося как равноправного значимого субъекта в диалогическое взаимодействие при определении целей, содержания, средств, а также оценке результатов обучения; развитие ценностно-смысловой устремленности личности, расширение сферы «Я-компетентность», развитие внутренней ответственности и авторской позиции обучающегося;
- *социально-профессиональный характер*, способствующий социальной и профессиональной адаптации личности, поддержанию состояния динамического равновесия и созданию новых форм организации ее жизнедеятельности; активному включению индивида в социальные связи, в общественную практику и т.д.;
- *профессионально-деятельностный характер*, проявляющийся в непрерывном профессиональном образовании, в постоянном освоении способов рефлексии и самообразования, в способности преодолевать собственные пределы и ограничения, генерировать новые знания и практически выходить на новый уровень собственного развития; это использование внутренних ресурсов личности обучающегося для разработки перспективных проектов профессионально-личностного развития.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ феномена персонификации в контексте повышения квалификации педагогов позволил сделать следующие выводы:

- 1) на настоящий момент нет единого определения для обозначения феномена, рассмотренного в статье;
- 2) персонификация выступает общим, ведущим принципом гуманитарно-антропологического, проектного, деятельностного, личностно ориентированного подходов и является условием организации педагогического взаимодействия;
- 3) анализ результатов исследований отечественных ученых показал, что в области теории и практики начального и среднего профессионального образования категории «персонификация», «персонализация» не являлись предметом специального изучения;
- 4) принципы и технологии персонифицированного обучения последовательно интегрируются в процесс повышения квалификации и являются объективным и экологичным показателем развития образования на современном этапе.

Литература

1. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И. КАНТА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Б.В. Илькевич, ректор Гжельского государственного художественно-промышленного института, доктор пед. наук, профессор,
Л.Т. Усманова, преподаватель,
аспирант Гжельского государственного художественно-промышленного института (Московская обл.)*

В основу современной парадигмы учебно-воспитательного процесса закладываются ключевые идеи о новой личности, которую должны формировать учебные заведения всех типов, о разностороннем развитии учащихся и максимально возможной реализации их духовного потенциала. Знания, умения и навыки рассматриваются теперь не как цели образования, а как его важнейшие средства, которые обеспечивают достижение главной образовательной цели — воспитание высоконравственной, свободной и ответственной личности. В рамках личностно ориентированного подхода задачи воспитания определяются не как формирование заданных извне свойств, а как создание культурной среды развития ребенка, педагогическая помощь процессам раскрытия личностного потенциала, духовных и моральных возможностей учащегося, обеспечение его саморазвития. В условиях существующей

социально-экономической обстановки, духовного и нравственного кризиса российского общества воспитание становится приоритетной составляющей триединого (обучение, воспитание и развитие) образовательного процесса.

Существующий курс на гуманизацию образования требует философско-исторического анализа данной проблемы. История философии и педагогики позволяет найти корни назревших вопросов и обнаружить направление их разрешения. Очевидно, что имя немецкого философа *И. Канта* (1724–1804) достойно того, чтобы ему отвели особое место в рассматриваемом педагогическом наследии.

Кенигсбергский мыслитель является основоположником классической философии и принадлежит к тем великим умам, образ которых меняется вместе с изменением истории. Значительная часть трудов Кан-

та посвящена философским темам, которые сегодня принято обозначать как область философии образования. Понятия «просвещение», «воспитание», «образование» часто встречаются на страницах его работ, им посвящены многие его сочинения. Анализ концепций просвещения, воспитания и образования в свете глубокой философской теории содержит в себе уроки для сегодняшней педагогической теории и практики. В настоящее время признается, что именно И. Кант дал мощный импульс развитию педагогики своего времени, поскольку сумел извлечь ее из сферы опыта, связать с философией, дав педагогам возможность рассмотреть теорию образования в определенной системе. Он заложил фундамент педагогической антропологии, в основе которой была идея воспитания личности в ее целостности [1, с. 25].

Наиболее целостным философско-педагогическим произведением И. Канта является трактат «О педагогике» (1803). Он составлен на основании заметок, лежащих, как предполагается, в основе лекций философа по педагогике, которые он читал для студентов в зимнем семестре 1776/1777 учебного года (всего четыре лекции) и которые были добросовестно собраны и опубликованы одним из его учеников.

Трактату «О педагогике» предшествовали труды, в которых рассматривались вопросы воспитания и обучения: «Критика чистого разума» (1781), «Основоположения к метафизике нравов» (1785), «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» (1784), «Критика практического разума» (1788), «Религия в пределах только разума» (1793). Именно в связи с названными произведениями введенные в «Трактате о педагогике» понятия приобретают целостное содержание.

Анализ работ философа наводит на определенные размышления и ставит перед современным педагогом следующие вопросы: «Каков педагогический потенциал философии гуманизма И. Канта?»; «Какова область педагогического применения принципов воспитания и обучения, сформулированных И. Кантом?»; «Какие черты рационализма И. Канта и особенности трактовки им проблемы рационального могут быть полезными для педагогических реалий настоящего времени?».

Педагогические идеи Канта неразрывно связаны с личностью философа, его жизненными устоями, стремлением к самовоспитанию и саморазвитию. Все знавшие его говорили, что это был общительный, отзывчивый человек. Канту приходилось много работать, он любил свой труд, но знал не только его. Умел развлекаться, отдыхать, сочетая глубокомысленную ученость со светским лоском. Кант вовсе не был затворником, отшельником, человеком «не от мира сего». По природе он был общителен, по воспитанию и образу жизни — галантен. Однако ученый не искал славы, не добивался власти, не знал любовных треволнений. Жить для него — значило работать, в труде он находил главную радость.

С детства будущий философ отличался хилым здоровьем, ему предрекали короткую непродуктивную жизнь, а он прожил долгие годы, наполненные творчеством. Кант разработал строгую систему гигиениче-

ских правил, которых неукоснительно придерживался и добился поразительных результатов. Избранный Кантом образ жизни можно считать оптимальным, если предположить, что он хотел нести всю полноту индивидуальной ответственности за свои поступки и посвятить себя профессиональному призванию ученого и философа. Современные кантоведы усматривают в этом проявление гениальной рациональности ученого, когда предельная локализация и схематизация внешних форм жизни сводит к ничтожному минимуму зависимость поведения от обстоятельств, особенно от их непредсказуемых и случайных стечений. Решающими становятся добродетельность поступков, а не их материальное содержание, умение быть счастливым при данных судьбой обстоятельствах, а не погоня за счастьем.

Важнейшими работами Канта, как известно, являются работы «Критика чистого разума», в которой он подверг критике познавательные возможности человека, и «Критика практического разума», где рассматривается природа человеческой нравственности. И. Кант впервые в истории европейской философской мысли разработал целостное учение о человеке — философскую антропологию. «Все интересы моего разума, — писал он, — объединяются в следующих трех вопросах: 1. Что я могу знать? 2. Что я должен делать? 3. На что я могу надеяться?». Впоследствии к упомянутым трем вопросам кенигсбергский мыслитель добавил еще и четвертый вопрос: «Что такое человек?». Его он объявил основным вопросом философии: «На первый вопрос отвечает метафизика, на второй — мораль, на третий — религия, и на четвертый — антропология. Но в сущности все это можно было бы свести к антропологии, ибо три первых вопроса относятся к последнему» [2, с. 28].

И. Кант был убежден в том, что основная задача философии состоит в познании жизни, а «самый главный предмет в мире, к которому эти познания могут быть применены, — это человек, ибо он для себя своя последняя цель». Однако природа человека несовершенна и с детства ребенка необходимо воспитывать.

Кант расценивал воспитание как одну из важнейших сфер человеческой деятельности: «Человек может стать человеком только через воспитание. Он — то, что делает из него воспитание». Кант рассматривал воспитание как «величайшую и самую сложную задачу, стоящую перед человечеством», поскольку «в воспитании заключена величайшая тайна усовершенствования природы» [3, с. 401].

Актуальность приобретают сегодня следующие идеи философа, касающиеся проблематики, сущности, методов и средств воспитания:

- воспитание — это искусство, в процессе воспитания педагоги должны руководствоваться его конечной целью: «...развивать человеческую природу так, чтобы она достигала совершенства»; дети должны воспитываться для «идеи человечества»;
- воспитание должно основываться на принципах и осуществляться по определенному плану, но в

то же время содержать известный элемент спонтанности;

- цель морального воспитания – добродетельная личность: «Чем более человек добродетелен, тем более он свободен»; культивирование добродетели – это «культивирование принципов», а для этого необходим характер;
- при воспитании характера первой задачей становится помощь воспитуемому в достижении духовного господства над аффектами и страстями: «Если хотят воспитать хороший характер, то сначала нужно освободить его от страстей»;
- в процессе воспитания характера следует обращать внимание на то, чтобы ребенок всегда чувствовал свою свободу, «но только так, чтобы не мешать свободе других», поэтому он должен встречать противодействие со стороны взрослых;
- успешность в деле воспитания характера ребенка напрямую зависит от режима и плана его деятельности, распорядка сна и бодрствования, от методичного следования ребенком правилам и законам, по которым и согласно с которыми данная деятельность осуществляется;
- «дикость» детской воли, естественная тяга ребенка к свободе, его «независимость от законов» должны быть дисциплинированы, так как ребенок должен признать и узнать существование законов в своем организме, в мире вещей и человеческом мире;
- нравственное воспитание ребенка в школе тесным образом связано с соблюдением школьной дисциплины и требований школы, что предполагает постоянный контроль со стороны педагогов и воспитателей: «Ни одно нарушение школьного закона не должно оставаться безнаказанным, хотя наказание всегда должно быть соразмерно проступку»;
- необходимо требовать от содержания детских игр развития разума ребенка, а также его общих способностей, физической и эмоциональной сфер, коммуникативных навыков: «Лучшими можно считать те игры, при которых упражнения в ловкости связаны с упражнениями чувств»;
- в процессе школьного образования следует уделять особое внимание развитию индивидуальных природных способностей обучающихся как этапу подготовки к их будущей профессиональной деятельности: «Возделывание (cultura) своих естественных сил (духовных, душевных и телесных) как “средства” для всяческих возможных целей есть долг человека перед самим собой»;
- физические наказания порождают упрямство и превращают ребенка в раба, лучший вид наказания – это отказ в уважении и любви (нравственное наказание) или отказ «в том, что он хочет» (согласно Канту, разновидность физического наказания) [2].

Воспитание, по Канту, осуществляется на этапах, которые называются в соответствии с задачами воспитания (образования в широком смысле этого слова):

- 1) уход за ребенком;
- 2) дисциплинирование, т.е. укрощение дикости (на данном этапе большое значение придается игре);
- 3) культивирование, т.е. передача знаний, умений и навыков;
- 4) цивилизирование (говоря современным языком, социализация);
- 5) нравственное воспитание, т.е. создание такого настроения, под влиянием которого избирались бы лишь добрые цели;
- 6) религиозное воспитание.

Последовательность этапов говорит о приоритетности задач формирования качеств личности по сравнению с задачами обучения, формирования знаний, умений, навыков.

Этапы воспитания реализуются у Канта через методы воспитания и обучения. По его мнению, человека можно либо дрессировать, либо просвещать. Главная цель воспитания – научить думать. Человек сознательно должен пройти четыре ступени воспитания: обрести дисциплину, получить навыки труда, научиться вести себя и быть моральным. Дисциплина превыше всего, ее отсутствие превращает человека в дикаря. Взрослого всегда можно обучить любым навыкам, но возместить отсутствие дисциплины невозможно. Самая трудная ступень – последняя. Мы живем в эпоху дисциплины, культуры и цивилизации, но до моральности нам далеко, утверждал И. Кант [3, с. 410]. Как актуально звучат сегодня его слова!

Одна из наиболее сложных задач воспитания состоит в том, чтобы соединить подчинение законному принуждению со способностью пользоваться своей свободой. Философ считает, что ребенку следует позволить думать за себя и пользоваться своей свободой, но с необходимыми ограничениями (в младенчестве – механическое ограничение, позднее – нравственное самоограничение). При этом И. Кант возлагает активность в обучении на учащегося. «Все дело только в том, чтобы культивировать природные способности. Иногда для этого нужно инструктирование, иногда же ребенок достаточно находчив, чтобы обходиться без подсказки или самому изобрести вспомогательные орудия» [4, с. 445]. Но самым лучшим вспомогательным средством для понимания служит собственное творчество. Лучше всего человек запоминает то, до чего он доходит самостоятельно.

Важнейшим средством самовоспитания и самопознания личности у И. Канта становится личностная рефлексия. Самопознание помогает личности искоренить пороки самолюбия, утверждал философ. Три шага этической рефлексии соответствуют трем уровням статуйирования разума: первый уровень предполагает наличие доброй воли как принципа оценки (объективная нравственность) – критический разум; второй уровень – желание «конечной волей чистого и безусловного закона нравов как принцип мотивации» (субъект-объектная нравственность) – практический разум; третий уровень – признание принципа чистого добра в воле и сообществе воле как нравственного принципа осуществления добродетели (абсолютная

нравственность) – универсальный разум. Личностная (этическая, трансцендентальная) рефлексия субъекта развивается, таким образом, параллельно с его интеллектуальными и иными способностями, одновременно с совершенствованием нравственной сферы сознания, личных моральных качеств.

Педагогическая антропология И. Канта не существует отдельно от его критического рационализма, отображения им проблемы рациональности или рационального начала в философии, этике и педагогике. Рациональное начало в педагогике преломляется в виде блока проблем. Критический разум («думать самому»), практический разум («мыслить себя на месте другого») и универсальный разум («мыслить в согласии с самим собой») представляют собой логическую взаимосвязанную триаду, которая экстраполируется на учебную деятельность. При этом первичный уровень развития рационального начала в человеке, т.е. критический разум, предполагает, по-видимому, приобретение и развитие навыков рассудочной деятельности, развитие способности формировать понятия, суждения, умозаключения, производить анализ причин и следствий. Практический разум И. Канта связан в первую очередь с деятельностью по развитию культуры памяти, рассудочной способности, развитию и совершенствованию нравственной культуры человека. С этой позиции видится также развитие воображения в рамках пользы для рассудка (как об этом писал Кант), а также творческих способностей, базирующееся на принципе самостоятельности в обучении и познании истины. Универсальный разум – это разум, который обуславливает поведение человека нравственным законом добра, справедливости, долга и ответственности личности. «Мыслить в согласии с самим собой», по Канту, скорее всего, обозначает отсутствие угрызений совести и внутреннее удовлетворение от предполагаемых позитивных действий.

В трактате «О педагогике» философ отмечает, что, в отличие от животных, человек нуждается в собственном разуме, так как «у него нет инстинкта, и он должен вырабатывать план своего поведения» [3, с. 399]. Принцип целесообразности, соотносительности с высшим этико-педагогическим идеалом является определяющим, смыслообразующим и структурирующим началом всей воспитательной системы И. Канта. Наряду с высшими человеческими способностями (разум, рассудок, способность суждения, моральность), которые у философа идентичны «свободной культуре душевных способностей», и параллельно с ними следует развивать также способности более низкого порядка, например, остроумие по отношению к разуму, память по отношению к рассудку. Познавательная способность, воображение, память, внимание, остроумие выступают у Канта в качестве «частной культуры душевных способностей», определяются как «низшие способности рассудка».

В этом принципе усматриваются подходы к построению рационального стиля учебной деятельности, разработке которого сам философ уделял немало времени как в теории, так и на практике. При этом И. Кант учил студентов не мыслям, но мыслить: сначала помогал

укрепиться рассудку, ведя его от опыта к суждениям, через них – к понятиям, затем – к исследованию причин и следствий с помощью разума. Именно таким образом следует развивать, согласно Канту, рациональное начало обучаемого.

Целью обучения становится развитие разума обучаемого и в конечном счете его этических качеств. Данная цель соответствует цели, сформулированной в рамках так называемого «унитарного» подхода к системе педагогического целенаправленного, все более и более утверждающегося в современной педагогике. Этот подход заключается в сведении всех педагогических целей и задач к одной единственной – общему психическому развитию, включающему развитие умственное и нравственное. Реализация принципа развивающего обучения, предложенного Кантом, наилучшим образом формирует и совершенствует репрезентативные когнитивные структуры сознания обучаемых, обуславливает развитие универсального разума (абсолютной нравственности).

Для специалистов, работающих в высших учебных заведениях, особенно важны взгляды И. Канта на систему образования, которая должна содействовать максимальному прогрессу научных знаний и распространению культуры разума. Кантовский девиз просвещения «Имей мужество пользоваться собственным умом» сохраняет свое значение в наше время и вполне может быть использован как принцип современного высшего образования, нацеленного на создание условий для подготовки массы образованных, самостоятельно мыслящих молодых людей, способных оказывать влияние на развитие современного российского общества.

Труды Канта положили начало замечательной традиции в европейском духовном развитии. Суть ее состоит в том, что каждый дальнейший шаг вперед рассматривается как переосмысление накопленного богатства, которое бережно хранится, но не превращается в фетиш. Образование способно совершенствовать человечество, а перед ним, в свою очередь, встанет задача самовоспитания, которое приведет людей к свободе. Главным аспектом воспитания, образования личности становится развитие нравственного мышления, чувств возвышенных и прекрасных, формирование доброй воли. По сути, все богатство человеческой души раскрывается в нравственности: ум должен быть нравственным, иначе он будет опасным; возвышенное и прекрасное надобно усматривать в нравственно добром, иначе они страшны и ужасны; новое обязано свершаться по законам добра, иначе оно разрушительно. Кант показал, что в ходе обучения происходит непрерывное развитие, взаимодействие и взаимовлияние объективного и субъективного. Социальный опыт превращается в личную культуру (ценности, убеждения, отношения, установки, знания, эмоции, надежды, мотивы, побуждения, мировоззрение, идеалы и качества личности). Но личные интенции, развиваясь, приобретают объективный характер, выражающийся во вкладе личности в общественную практику.

В настоящее время к педагогам предъявляется новое требование – сделать последующие поколения

способными проверять свои шансы и риски новых жизненных форм нравственным разумом и руководствоваться универсальными принципами — справедливостью и человеческим достоинством. При этом акцент делается на сформированность таких личностных качеств воспитанников, как самостоятельность и независимость (автономность) в решении собственных проблем на нравственной основе. Именно поэтому этико-педагогическое учение И. Канта по своей полноте, проработанности идей имеет особую теоретико-методологическую значимость для осмысления современной практики гуманизации российского образования. Гуманистический потенциал философии Канта раскрывается прежде всего в концепции формирования моральной культуры как способа рационалистического мышления, в педагогических принципах, определяющих процесс нравственного воспитания в ценностно-смысловом, содержательном, когнитивно-мотивационном отношениях.

«Вся проблема, по Канту, не в том, чтобы хорошо устроить жизнь, а чтобы была форма, во-первых, и, во-вторых, чтобы она не содержала в себе оснований для зла, уродства и извращения. И все это не мы сами и не в

нас как случайных, эмпирических индивидах, а в форме» — так красноречиво выражает позицию И. Канта *М.К. Мамардашвили* в своих «Кантианских вариациях» [5, с. 205].

Философия И. Канта позволяет духовно постигать быстроменяющийся мир, влиять на формирование массового сознания, на поведение людей. Педагогическое наследие И. Канта имеет гуманистическую направленность, в нем представлено глубокое этическое содержание. Основную философскую проблему образования — проблему нравственного воспитания человека — И. Кант решал философски глубоко, многопланово, новаторски, исходя из подлинных интересов и свободы самого человека.

Литература

1. *Бим-Бад Б.М.* Педагогические взгляды Иммануила Канта // Советская педагогика. 1982. № 10.
2. *Кант И.* Соч.: в 6 т. М., 1964. Т. 2.
3. *Кант И.* Соч.: в 8 т. М., 1994. Т. 8: О педагогике.
4. *Кант И.* Трактаты и письма. М., 1980.
5. *Мамардашвили М.К.* Кантианские вариации / под ред. Ю.П. Сенокосова. М., 1997.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЕНЕДЖЕРА ТУРИЗМА

*М.И. Магомедов, доцент Дагестанского государственного педагогического университета, канд. пед. наук,
Э.А. Абдулатипова, доцент, канд. пед. наук*

Реализация экономических реформ, освоение новых управленческих технологий в огромной степени зависят от уровня профессионализма и деловой квалификации кадров, что обуславливает необходимость модернизации общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Расширение образовательного пространства за пределы формального, учет индивидуальных интересов и возможностей обучаемых актуализируют использование системного подхода как одного из направлений модернизации системы образования, обеспечивающего построение целостной педагогической системы, в рамках которой все элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены, составляют целостность и работают на конечную цель.

На сегодняшний день в среднем профессиональном образовании сложилась благоприятная ситуация для внесения существенных изменений в учебно-воспитательный процесс в свете системного видения мира и человека в нем.

Системный подход как интенсивно развивающийся современный метод научного исследования имеет важное значение для всестороннего мониторинга современного состояния любого социального явления

и определения основных направлений его развития и совершенствования.

Очевидно, что только системный подход ориентирует на целостное представление об объекте, т.е. рассматривает его как систему с многообразными внутренними и внешними связями, которые сводятся в единую теоретическую картину — модель [8].

Необходимость системного подхода диктуется самой жизнью, прежде всего высокой степенью интеграции общественных процессов, где как никогда ранее «все связано со всем», когда решение одной проблемы приобретает системный, комплексный характер [3].

Традиционное определение системы как совокупности взаимосвязанных элементов, представленное у многих авторов в различных модификациях, остается наиболее распространенным и общепринятым, вычленившим некоторую материальную совокупность и отличающим ее от других совокупностей.

Но в природе все материальное находится в определенных отношениях и зависимостях. Следовательно, какую бы совокупность материальных образований мы ни рассмотрели, она все равно окажется совокупностью взаимосвязанных материальных образований, и если каждое из них будет принято за

элемент, то и совокупностью взаимосвязанных элементов.

Следовательно, система есть некоторое качество материального образования, анализ которого для нашего исследования необходим с целью выявления сущности, характеристик, свойств и основных тенденций развития того или иного явления.

Один из теоретиков системного подхода П.К. Анохин определяет систему как *комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия для получения фокусированного полезного результата* [2].

В.Г. Афанасьевым дана трактовка понятию «целостная система» как совокупности компонентов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интеграционных качеств, не свойственных образующим ее частям, при этом связь настолько тесна и органична, что изменение одних из них вызывает то или иное изменение других, а нередко и системы в целом [4].

Таким образом, для образования системы необходима исходная цель, которая определит последующее функционирование связанной материальной совокупности, а также совокупность, которая в своем функционировании должна стать причиной ожидаемых результатов.

В структурном плане система представляет собой совокупность существенных отношений между компонентами, окружающая среда которой представляет определенное целенаправленное множество элементов, не являющихся компонентами исследуемой системы, но влияющих на нее или обусловленных ею. Понятийный аппарат системного подхода дает возможность для:

- описания системы путем выделения ее из окружающей среды;
- анализа структуры системы, ее оптимизации;
- анализа, моделирования и оптимизации механизма функционирования системы.

Итак, системный подход представляет собой не только аналитический, но и синтетический научный метод, обуславливающий рассмотрение объектов и явлений как системы и исследование ее с точки зрения целостной единицы. Несмотря на эффективность использования, системный подход еще не приобрел строгой методологической концепции и выполняет свои эвристические функции, оставаясь не очень жестко связанной совокупностью познавательных принципов, ориентирующих конкретные исследования в определенном направлении.

Системный подход в педагогике предполагает рассмотрение педагогических явлений как целостной системы с соответствующими связями, внутренними и внешними факторами воздействия.

В рамках педагогических инноваций среднего профессионального образования системный подход нацелен на сущностные изменения деятельности образовательных учреждений различных уровней и ступеней. С этих позиций образовательное учреждение может быть рассмотрено как открытая система, взаимодействующая с внешней средой путем обмена информацией, средствами. Ее эффективность определяется не

только внутренними качествами, но и условиями среды, т.е. внешними факторами.

В качестве объектов инноваций выступают цели, формы организации и структура образовательного процесса, технологии обучения, субъектное взаимодействие и др. [10].

В качестве факторов, определяющих современный характер инноваций в профессиональном образовании, целесообразно выделить:

- креативность образовательного учреждения, т.е. способность применять, разрабатывать инновации или приспосабливаться к ним;
- инновационное окружение, т.е. взаимодействие с социальной средой, предполагающее взаимный адаптационный процесс между мотивацией, исходящей от образовательного учреждения, и мотивацией инновационного окружения.

Опираясь на разработки методологов и системологов, учитывая специфику педагогической деятельности, будем рассматривать системный подход в педагогике как средство описания компонентов системы и их взаимодействия, определения способов функционирования, проектирования педагогических процессов и прогнозирования результатов педагогического взаимодействия субъектов, а также определения зоны ближайшего развития и т.д.

Использованию системного подхода посвящено большое количество научных исследований, посвященных попыткам точно обозначить целостный объект и сфокусировать на нем познание; определить не отдельные качества или свойства изучаемого объекта, а его качественную совокупность, границы, меру, сущность; выделить этот объект из среды, фона, сложной сети других объектов и отношений, конкретизировать, а затем рассматривать вместе с этим фоном, с родовым основанием и условиями существования.

В философской и социологической литературе существует понятие «социальная система», обозначающее совокупность социальных процессов и явлений, которые находятся в отношениях и связи между собой и образуют некоторый целостный социальный объект.

По мнению многих авторов, в качестве основных признаков социальных систем указываются цельность, наличие двух или более связей между компонентами (пространственные, генетические, функциональные и т.д.), наличие субъекта и структуры системы, наличие уровней и их иерархия, управление системой, цель и целесообразный характер системы, самоорганизация, функционирование и развитие [9].

В составе и структуре социальной системы в качестве компонента выделяется система образования, понимаемая как специально организованная совокупность, имеющая целью включение человека в культуру (прошлую, настоящую и будущую), выработать, сформировать определенную готовность к действию, развернуть, наладить механизмы ориентации, адаптации, побуждения, коммуникации, продуцирования ценностей в той или иной области.

Более широко понятие «система образования» определяется в статье 8 Закона РФ «Об образовании»: образовательная система, характеризующаяся с внеш-

ней стороны как некий результат определенным образом упорядоченной культурной среды.

По мнению *И.П. Раченко*, содержание системы образования включает следующие компоненты: *цели и задачи*, определяющие деятельность системы; *содержание обучения и воспитания*; *педагогические кадры*, обеспечивающие реализацию целей и задач; *научные кадры*, обеспечивающие научно обоснованное функционирование системы; *ученики*, обучение и воспитание которых является основной задачей системы; *материально-техническое и финансовое обеспечение* системы; *условия* (санитарно-гигиенические, эстетические, социальные, психофизиологические и т.д.); *организация и управление* [см. 11].

Система образования, являясь одним из компонентов социальной системы, в свою очередь включает в себя систему профессионального образования и позволяет нам выйти, в частности, на педагогическую систему профессиональной подготовки будущего менеджера туризма, где реализация системного подхода предполагает следующие аспекты:

- *системно-структурный*, обеспечивающий единство и взаимодействие между компонентами, которые отвечают за функционирование и развитие системы;
- *системно-функциональный*, организующий действие системы и ее компонентов для реализации цели, которая является функцией системы, выступает одним из системообразующих факторов и нуждается в средствах и действиях для ее достижения;
- *исторический*, проявляющийся в том, что социальные системы, будучи общественными, исторически изменяются на основе присущих им внутренних противоречий;
- *системно-коммуникативный*, обеспечивающий функционирование и развитие открытой и связанной множеством коммуникаций системы во внешней среде;
- *информационный*, организующий информацию, поступающую в систему и выходящую из нее и представляющую способ связи компонентов системы между собой, с системой в целом, а также системы со средой;
- *управленческий*, отражающий различие между перспективным и существующим состоянием системы.

С этих позиций будем рассматривать профессиональную подготовку будущего менеджера туризма как компонент педагогической системы, которая согласно новой парадигме призвана обеспечить воспроизводство рабочей силы для общества и эффективность которой во многом зависит от взаимодействия компонентов как между собой, так и с внешней средой.

Педагогическая система как часть системы профессионального образования является сложной и реальной, потому что она сама имеет в своем составе подсистемы и в свою очередь входит в качестве части или подсистемы в цельность более высокого уровня, в совокупности образуя систему образования [6].

Информационные процессы, происходящие между окружающим миром и педагогической системой, обеспечивают ее открытость, а постоянная изменчивость факторов внешней среды и изменения внутренних состояний – динамичность и функционирование.

Анализ теории и практики показывает, что в педагогике при исследовании педагогических систем преобладают две точки зрения:

- *первая* определяет педагогическую систему как совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих целостность и функционирование процесса перевода ученика в состояние, характеризующееся сформированностью знаний, способов деятельности;
- *вторая* определяет педагогическую систему как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Таким образом, многочисленные исследования сущности понятия «педагогическая система» можно разбить на две группы. Первая группа в качестве существенного признака указывает цельность, а другая рассматривает ее как совокупность элементов и отношений между ними [6].

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что использование системного подхода позволяет представить педагогическую систему как социально обусловленную цельность взаимодействующих между собой и окружающей средой участников педагогического процесса, направленную на обучение, воспитание, формирование и развитие личности.

Цельность системы предполагает единство объекта и субъекта управления, функционирование и взаимодействие звеньев, где все структурные образования (состав, степень участия в ее деятельности различных компонентов, элементов и частей) определяются прежде всего степенью содействия получению заданного результата, реализации цели.

В ходе исследовательской работы стало очевидным, что структура любой педагогической системы, в том числе и профессиональной подготовки менеджеров туризма, представляет собой совокупность следующих взаимосвязанных инвариантных компонентов: *целей подготовки личности; учащихся как субъектов; содержания; педагогических процессов; условий эффективности и организационных форм подготовки личности к осуществлению профессиональной деятельности.*

Следует сказать, что нами выделены компоненты, которые структурируют цели и задачи педагогической системы, обеспечивая процесс профессиональной подготовки менеджеров туризма через различные педагогические технологии.

Несмотря на то, что педагогическая система относительно замкнута по отношению к окружающей среде, на нее прямо или опосредованно воздействуют различные факторы (другие социальные системы), изменяя качество через взаимодействие с ее элементами, частями и т.д.

Многие исследователи в области педагогики обращают внимание на необходимость применения системного подхода как важнейшего метода исследования и решения педагогических проблем, свидетельством чему является множество определений категории «педагогическая система» [5; 7].

Люди, вовлеченные в вид деятельности, называемый образованием, образуют систему, что в действительности открывает возможность применить к исследованию структур воспитания и обучения методы общей теории систем.

Известно, что в основе всех профессиональных действий менеджера туризма находится человеческая личность. Поэтому стержневым компонентом в профессиональной деятельности специалиста сферы туризма выступает осознание самоценности человека. В связи с этим в процессе профессиональной подготовки менеджера туризма важной педагогической задачей является создание теоретической модели специалиста, обладающего высоким уровнем профессионально-личностного развития, сущность, механизмы и результаты функционирования которого исследовались бы адекватными объекту анализа средствами и получали бы четкую операциональную трактовку.

Менеджер туризма по характеру своей полифункциональной деятельности соприкасается и взаимодействует с большим количеством людей. Он занят решением различных проблем отдельных лиц, сообществ, представляющих различные социальные, культурно-этнические, половозрастные группы. Мироззрение, уровень образования, возможности и опыт, убеждения, духовное и физическое здоровье, жизненный стиль и многие другие факторы являются решающими при формировании идентичности, уникальности и индивидуальности каждой личности, а значит, и работы с ней. Следовательно, становление специалиста в сфере туризма, механизмы его профессионально-личностного развития требуют разработки соответствующего подхода и соответствующей методологии.

Рассматривая вопрос о повышении эффективности подготовки будущего менеджера туризма, мы считаем, что системный подход является тем средством, которое позволяет определять и описывать компоненты системы подготовки и их взаимодействия, моделировать процессы подготовки и прогнозировать результаты взаимодействия субъектов, а также определять зоны ближайшего развития.

Литература

1. *Анисимова О.С.* Методическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991.
2. *Анохин П.К.* Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюлл. экспер. биол. 1948. Т. 26. Вып. 2.
3. *Архангельский С.И., Мизинцев В.П.* Качественно-количественные критерии оценки научно-познавательного процесса. М., 1989.
4. *Афанасьев В.Г.* Системность и общество. М., 1980.
5. *Балабанов И.Т.* Основы финансового менеджмента. М., 1996.
6. *Гаджиев Г.М.* Технологическая подготовка школьников: дидактический аспект. Махачкала, 1999.
7. *Домбровская М.А.* Мониторинг качества обучения в учреждениях профессионального образования региона в условиях рыночной экономики: дис. ... канд. пед. наук. Сходня, 2000.
8. *Лаптев В.В.* Подготовка кадров высшей квалификации: аспирантура в современном университете: коллектив. моногр. / под общ. ред. В.В. Лаптева. СПб., 2005.
9. *Новиков А.М.* Профессиональное образование в России. М., 1997.
10. *Орешкина А.К.* Развитие образовательного процесса в системе непрерывного образования. М., 2007.
11. *Пригожий А.И.* Социология организаций. М., 1988.

ДИНАМИКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

*А.В. Бердыган, педагог-психолог
Хабаровского техникума
железнодорожного транспорта*

Изменения, происходящие в новом тысячелетии во многих сферах деятельности человека, выдвигают новые требования к организации и качеству образования. Современные выпускники средних профессиональных учебных заведений должны не только владеть специальными знаниями, умениями и навыками, но и ощущать потребность в достижении и успехе. Необходимо прививать им интерес к накоплению знаний, непрерывному образованию, профессиональному само-

развитию в соответствии со стандартами подготовки квалифицированного специалиста.

Стратегия развития железнодорожной отрасли до 2030 г. предъявляет к молодым специалистам новые требования профессионального становления. Молодой железнодорожник должен быть активным, конкурентоспособным, компетентным специалистом с новой ментальностью, стремящимся к постоянному профессиональному развитию и самосовершенствованию.

Личность развивается, раскрывается и формируется в профессиональной деятельности. Труд в жизни человека служит средством познания и преобразования окружающего мира, формирования субъекта труда, его потребностью, целью, ценностью и смыслом жизни. Освоение определенной профессии возможно только при заинтересованности в ее познании и желании пройти путь профессионального становления (*В.А. Бодров*).

Проблема формирования у студентов высокого уровня профессиональной мотивации приобретает особую значимость уже на ранних этапах становления специалиста. Формирование устойчивой профессиональной мотивации сокращает процент отчисления студентов из образовательного учреждения и длительность их адаптации к трудовой деятельности.

В настоящее время особенно актуальным является изучение динамики становления профессиональной мотивации в процессе обучения.

Этой проблеме посвящено достаточно большое количество исследований как отечественных психологов (*В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, А.А. Файзуллаев, П.М. Якобсон*), так и зарубежных авторов (*Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, К. Левин, Ж. Нюттен* и др.).

Существует множество подходов к описанию мотивационной сферы личности, определены ее составляющие. К сожалению, множественность таких теорий в научных трудах не позволяет определить единый взгляд на структурные и динамические компоненты мотивации. Процесс становления профессиональной мотивации в ходе профессиональной подготовки имеет еще меньшую конкретику и определенность. Недостаточно разработанными в психологической науке остаются и вопросы, связанные с изучением причин потери у студентов интереса к профессиональному обучению.

В современной психологии явно доминирует «дискретное» понимание мотивации; ему соответствуют господствующие установки мотивационных исследований, главная задача которых – выяснять конкретные мотивы конкретной деятельности и находить способы их измерения. Сведение мотивации к совокупностям, классификациям и иерархиям потребностей, эмоций, мотивов, установок, «диспозиций» и т.п. не позволяет рассмотреть мотивацию как психологическое явление с точки зрения системности. Мотивация становится отдельной структурой по отношению к личности, побуждающей ее к определенным действиям, но при этом имеющей в своем основании те или иные структурные «единицы», которые «удобны» для конкретного исследователя.

Опираясь на положение о том, что при изучении мотивации продуктивным является представление о ней как о сложной системе, в которую включены определенные иерархизированные системы (*В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, Л.Н. Леонтьев* и др.), необходимо исследовать не только динамику, но и структурную организацию профессиональной мотивации.

С этой позиции интересны исследования образа мира в рамках субъективной семантики и психосеман-

тики. Большинство исследователей выделяет несколько уровней структур образа мира. Образ мира является целостной системой, обладающей новыми системными качествами. В трехслойной модели структуры образа мира выделяют перцептивный мир, семантический слой и ядерные структуры. Ядерный слой трехслойной структуры является целемотивационным комплексом, в который включены мотивация и наиболее обобщенные принципы, критерии отношения, основы эталонных систем (перцептивной, оперативной, эмоциональной, сценарной). Его структуры образуются в процессе «переработки» семантического слоя. Он исследуется с помощью батареи стандартных разработанных методик для изучения мотивации, ценностных ориентаций, смысложизненных ориентаций, личностных опросников и проективных методов. Семантический слой исследуется с помощью методов семантики и психосемантики. В данной концепции мотивация рассматривается как основное ядро, глубинный слой структуры образа мира, который является интегральной системой значений (*А.Н. Леонтьев*) и оказывает влияние на каждый акт восприятия, на каждый акт действия и его специфичность.

Рассматривая профессиональную мотивацию как элемент многоуровневой структуры образа мира, и в частности ядерного слоя, можно говорить о том, что содержание профессиональной мотивации также представлено на всех уровнях данной структуры. На уровне ядерного слоя – в виде основополагающих движущих сил личности, т.е. личностных смыслов. На уровне семантического слоя – в виде когнитивных объектов и систем значений. И на уровне перцептивном – в отношениях субъекта к окружающему миру (области перцепции и апперцепции), которые также детерминированы мотивационной сферой.

Исследуя эмпирическим путем динамику содержания профессиональной мотивации у студентов Хабаровского техникума железнодорожного транспорта (Дальневосточный государственный университет путей сообщения), мы выявили закономерности в изменении основных характеристик профессиональной мотивации. Были выделены три характеристики мотивации: ценностно-смысловая, когнитивная и эмоциональная. *Ценностно-смысловая характеристика* профессиональной мотивации студентов определяет базовые детерминанты поведения человека и включает в себя направленность личности, смысложизненные и ценностные ориентации. *Когнитивная характеристика* определяется профессиональными представлениями и целевыми объектами студентов. Отношение к профессиональной деятельности и к факторам, ее стимулирующим, входит в *эмоциональную характеристику* профессиональной мотивации студентов.

Таким образом, содержание профессиональной мотивации студентов в процессе профессионального обучения при их участии в психолого-педагогической программе по ее формированию имеет следующие особенности.

1. Ценностно-смысловая характеристика профессиональной мотивации является динамическим образованием, которое подчиняется определенным

закономерностям и может изменяться в процессе целенаправленного психолого-педагогического воздействия в сторону профессиональной реальности. Профессиональная направленность студентов на решение профессиональных задач и деловое взаимодействие оказывается более ярко выраженной у тех респондентов, которые участвовали в психолого-педагогическом тренинге. Ценностные и смысложизненные ориентации таких студентов свидетельствуют об их готовности к профессиональной деятельности и отличаются большей приближенностью к будущей специализации, что является началом формирования профессионального самосознания. Происходит соотнесение личных ценностей и внутренних динамических тенденций с профессиональными. Ценностно-смысловая характеристика профессиональной мотивации выступает системообразующим компонентом личности и отражает место профессии в иерархии жизненных смыслов и ценностей студентов.

2. Особенности когнитивной характеристики профессиональной мотивации респондентов, участвующих в психолого-педагогической программе, проявляются в наличии и выраженности в категориальной системе их сознания представлений и целевых объектов, отражающих принадлежность к профессии,

стремление к достижению трудового успеха, профессиональные интересы, качества, необходимые для профессионального развития, а также в самоидентификации себя с образом профессионала и поступательной направленности профессионального развития личности. У студентов, не принимавших участие в психолого-педагогическом тренинге, отсутствуют или слабо выражены вышеперечисленные характеристики.

3. Эмоциональная характеристика отражает повышение к последнему году обучения внутренней мотивации, а также усиление побуждений к самореализации и формированию личностного отношения к профессии, что способствует положительной динамике профессиональной мотивации студентов, участвующих в психолого-педагогической программе.

Литература

1. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / под ред. В.А. Бодрова и А.Л. Журавлева. М., 2009. Вып. 1.
2. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: учеб. пособие для вузов. М., 2008.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Л.Ю. Буданова, преподаватель
Строительного колледжа № 30
(г. Москва)*

Современные процессы глобализации и интеграции оказывают влияние на все сферы социальной, экономической и культурной жизни людей. Политическое и экономическое объединение стран и народов ведет к унификации законодательств, уровня социальной жизни, здравоохранения, возможностей получения образования. Однако, несмотря на то, что такие процессы ведут к взаимовлиянию культур, каждый народ стремится сохранить свою национальную самобытность. В подобной ситуации главная задача общества состоит в осуществлении такой социальной политики, при которой сохраняются и в определенном смысле культивируются национальные и культурные особенности каждого народа, проживающего на территории того или иного государства. Сегодня миграционные процессы являются неотъемлемой частью общества, особенно в развитых странах.

Правительства многонациональных государств, в том числе и Российской Федерации, вынуждены пересматривать свою политику в плане ее поликультурности [6]. Поликультурная политика для них — это цивилизованный способ выражения уважения к представителям различных культур и национальностей,

проживающих на территории государства, обеспечение законодательной и социально-технической базы их достойной жизнедеятельности.

Тот, кто переселяется в другую страну, неизбежно погружается в иную культуру и сталкивается с проблемой интеграции в новое общество и поиска идентичности. Все то, к чему мигранты привыкли в старой жизни (язык, коммуникативное поведение, представления о ценностях), в новом окружении зачастую не имеет смысла. Имеют смысл только рутинные и понятные повседневные дела, где привычное поведение уже не годится, так как изменились коммуникативные роли. Многие мигранты теряют свой статус в обществе: люди, имевшие на родине признанную профессию, в новой стране часто оказываются безработными или выполняют простейшую, мало оплачиваемую работу. Некоторые теряют свой статус даже в семье: например, отцы, имевшие авторитет в семье, теряют его в новой стране и переживают шок, когда их дети, быстрее освоившие новые коммуникативные роли, приобретают в обществе более высокий статус, чем их родители. Чтобы пережить этот шок, родителям приходится прилагать немало психологических усилий. Такое

психологическое состояние сравнимо с переходным возрастом, когда происходит структурное изменение психики. Молодым людям также тяжело пережить интеграцию, ведь еще не завершен психологический процесс их собственной индивидуализации, а в это время приходится адаптироваться к новому коммуникативному поведению.

Миграция и сопутствующие ей в той или иной степени дезадаптация и маргинализация накладывают отпечаток на процесс развития личности, создают тяжелые стрессовые ситуации, порождают состояние безысходности, выступают причиной неустроенности, бездомности, бедности и т.д.

Наиболее уязвимой социальной группой в этом смысле является студенческая молодежь. Студенты-мигранты – это особая возрастная и социальная категория населения, характеризующаяся целым спектром специфических проблем. Изменение социального статуса и окружения, вхождение в новую этнокультурную среду, личная и материальная неустроенность, повышенная по сравнению с другими возрастными периодами значимость тесных эмоциональных контактов с одновременным страхом отвержения, кризис идентичности – вот далеко не полный перечень этих проблем.

Различают три важные фазы интеграции мигрантов в новое общество: фаза идеализации (новая страна идеализируется и воспринимается сквозь розовые очки), фаза декомпенсации (новая страна представляется как наихудшее место жительства) и фаза повторного возрождения (мигранты чувствуют себя в новой стране как дома, полностью интегрируясь в новое общество) [2, с. 67–74].

При работе с мигрантами необходимо учитывать уровень их знаний, динамику представлений на протяжении всего периода обучения, национальные, социальные, психологические особенности, ценностные ориентации и мотивационную сферу. Процесс воспитания и образования проходит через воздействие этнических факторов, национальной культуры и межкультурных процессов. Межэтническое общение выступает как сложный и противоречивый процесс формирования у студентов-мигрантов навыков коммуникативного поведения в обществе.

Понятие «коммуникативное поведение» введено в научный оборот российским ученым *И.А. Стерниным*, определяющим его как поведение в процессе общения, регулируемое коммуникативными нормами и традициями. Феномен коммуникативного поведения может существовать только в рамках процесса общения, которое предстает как взаимодействие между субъектами во всем своем многообразии.

Феноменам общения и, в частности, коммуникативного поведения в общении посвящено много исследований как отечественных, так и зарубежных ученых (*Х. Грайс, Дж. Гумпертс, Ж. Сирль, Д. Хаймс, Р. Якобсон, Я. Яноушек, А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, В.Н. Сагатовский, И.А. Стернин* и др.). Проанализировав предложенные ими модели коммуникации, мы пришли к следующим выводам.

1. В западной и отечественной науке нет единства в применении и толковании различных терминов, описывающих коммуникативную сторону общения. Термины «общение», «коммуникация», «коммуникативное поведение» часто используются как синонимы. Данное обстоятельство свидетельствует в первую очередь о том, что рассматриваемые феномены тесно взаимосвязаны и представляют собой различные стороны, части, функции друг друга.

2. Коммуникативное поведение рассматривается как сторона общения всегда рассматривается в отечественной социальной психологии с позиций деятельностного подхода, так как порождается, развивается и осуществляется в ходе взаимодействия индивидов в процессе деятельности.

3. Детерминантами коммуникативного поведения человека могут выступать самые различные факторы как социального, психологического, так и биопсихологического характера [1, с. 56–63].

Исходя из этого, под коммуникативным поведением мы понимаем совокупность внешне воспринимаемых вербальных и невербальных действий, реакций, поступков индивида в ходе коммуникативного общения, обусловленных набором детерминант, действующих «здесь и сейчас» в ходе взаимодействия коммуникаторов, которые преследуют определенные цели и задачи [4, с. 3–10].

Результаты опроса, проведенного среди мигрантов – студентов московских колледжей, показали, что подавляющее большинство респондентов (73%) испытывают в адаптационный период трудности, обусловленные следующими факторами:

- резкая смена привычной социальной среды и маргинализация;
- изменение социального статуса;
- удаленность от семьи;
- ослабление эмоциональных связей;
- необходимость самостоятельного существования;
- личная неустроенность и ухудшение бытовых условий;
- возросший по сравнению со средней школой объем учебной информации.

При этом 42% студентов испытывают состояние выраженного психологического дискомфорта, основными факторами которого являются эмоциональная неудовлетворенность и дисгармония, внешняя зависимость, эгоцентризм, тревожность.

Было установлено, что основными сферами проявления психологического дискомфорта студентов выступают личностная, социальная, познавательная, эмоциональная и поведенческая.

Интересными, на наш взгляд, являются данные о том, насколько различается уровень адаптации, способность к выработке коммуникативного поведения, т.е. уровень проявления агрессии и конфликтности, у студентов и обучающихся, семьи которых:

- а) являются коренными жителями Москвы;
- б) приехали (мигрировали) в Москву из других регионов России;

в) приехали (мигрировали) в Москву из других государств, бывших союзных республик СССР.

В исследовании приняли участие 266 молодых людей в возрасте от 16 до 22 лет – студентов московских колледжей: Строительного колледжа № 30, Строительного колледжа № 26, Политехнического колледжа № 8 им. дважды Героя Советского Союза И.Ф. Павлова. Из них 92 человека – коренные москвичи (они и их родители родились и проживают в Москве), 46 человек родились не в Москве, но имеют московскую прописку (мигранты первого поколения), 65 человек – мигранты второго поколения (один или оба родителя родились в провинции) и 63 человека – мигранты третьего поколения (их бабушки и дедушки родились не в Москве, а на территории бывшего СССР).

Для определения уровней коммуникативности поведения и толерантности в общении между студентами разных национальностей были проведены тестирование, тренинги, спортивные и внеклассные мероприятия: экскурсии, конкурсы, соревнования, работа ВПО «Буревестник», социальная программа «В будущее России – вместе», национальные праздники, изготовление информационного стенда. В результате мы смогли сделать вывод о том, что же оказывает наибольшее влияние на проявление агрессии и стили конфликтного поведения молодых людей из семей мигрантов.

Как и предполагалось, в проявлениях агрессии существуют гендерные различия: молодые люди чаще проявляют физическую агрессию, а девушки используют для достижения своих целей косвенную агрессию. При этом юноши больше склонны проявлять в конфликтной ситуации сотрудничество, чем девушки. Молодые люди из семей мигрантов склонны к проявлению вербальной агрессии в гораздо большей степени, чем коренные жители мегаполиса. В целом их агрессивность (как суммарный показатель физической, вербальной агрессии и раздражительности) выше, чем у коренных жителей мегаполиса. Коренные жители мегаполиса в большей степени готовы к сотрудничеству в конфликтной ситуации, чем приезжие молодые люди.

Несмотря на то, что мы фактически исследовали поведение студентов, родившихся в семьях мигрантов уже в Москве, нами была выявлена следующая зависимость: у молодых людей, отцы которых являются мигрантами, показатель раздражения и агрессивности в целом гораздо выше, чем у молодых людей, чьи отцы – коренные жители Москвы. Это, на наш взгляд, лишь подтверждает тот факт, что адаптация мигрантов в Москве происходит очень медленно. Важно отметить, что факторы проживания в полной или неполной семье и количества детей в семье не оказывают существенного влияния на уровень агрессивности и предрасположенности к конфликтному поведению. Также в процессе исследования не выявлено существенной зависимости между местом рождения матери, сроком проживания

семьи респондента в Москве и конфликтностью, агрессивностью.

Таким образом, можно сделать общий вывод, что коммуникативное поведение студентов-мигрантов – это система общекультурных норм и навыков поведения человека, которая характеризует гармонизацию межнациональных отношений на личностном уровне, т.е. между отдельными людьми – представителями различных национальностей.

Культура межнационального взаимодействия строится на приоритетах общечеловеческих ценностей, воспитании уважения к человеку независимо от его национальной, религиозной и расовой принадлежности, истории и культуры, языка и традиций его народа.

Общие цели межкультурного образования ведут личность через диалог, разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции «как чужой», через преодоление этноцентрической установки к толерантности, формированию основ коммуникативного поведения, признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению, а следовательно, к взаимному обогащению всех культур, составляющих общество. Именно поэтому в нынешнем изменяющемся мире очень важно особое внимание уделять формированию у молодых людей межэтнической и межконфессиональной толерантности, стремиться сформировать в них межкультурную компетентность для свободного вхождения в международную межкультурную коммуникацию. И основную роль в этом может сыграть правильно организованный учебно-воспитательный процесс и личные коммуникативные качества педагога.

Литература

1. *Белогуров А.Ю.* Поликультурное образование в системе воспитания нравственной личности // Проблемы морально-нравственного развития личности и общества: по материалам интернет-конф. Владикавказ, 2004.
2. *Бочарова Ю.Ю.* Проблема становления межкультурного образования в современной России // Образование: исследовано в мире: междунар. науч. пед. интернет-журнал с библиотекой-депозитарием. 2002.
3. *Гасанов З.Т.* Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения // Педагогика. 1996. № 6.
4. *Макаев В.В., Малькова З.А.* Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4.
5. *Мукомель В.И.* Грани толерантности (мигрантофобии, этнофобии) // Социологические исследования. 2005. № 2.
6. Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» от 25 июня 2002 года. № 115.

ГЕНЕЗИС СОЦИАЛЬНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.А. Темпель, зам. директора
Тюменского медицинского
колледжа*

Образовательный процесс в профессиональном колледже нуждается в усилении практической составляющей, что отражено в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, в федеральных государственных образовательных стандартах. Эта цель предусматривает расширение участия работодателей в подготовке специалистов на всех этапах обучения.

Одной из задач нашего исследования является изучение динамики содержания, форм и методов социально-производственной практики студентов в процессе развития среднего профессионального образования России.

Как особая ступень системы образования среднее профессиональное образование сформировалось в конце XIX – начале XX в. под влиянием усложнения труда и его организации в условиях развитого крупного машинного производства. К сожалению, опыт образовательной деятельности средних технических учебных заведений русской дореволюционной профессионально-технической школы почти не изучен и не обобщен. Сведения по организации производственной практики учащихся найти сложно, гораздо шире представлена информация о производственном обучении в низших профессионально-технических учебных заведениях.

Так, анализ учебного плана Уральского горного училища (одного из немногочисленных представителей горнопромышленных училищ, которое можно отнести к разряду средних технических учебных заведений) за 1852 г. показал, что особое внимание уделялось обучению профессии, которое проводилось в учебных мастерских и заводских лабораториях (по шесть часов в неделю в течение всего периода обучения). В летний период учащиеся проходили обязательную практику в цехах предприятий горнодобывающей промышленности в качестве подсобных рабочих [4].

Интересным представляется тот факт, что средние профессиональные образовательные учреждения рассматриваемого периода осуществляли подготовку специалистов по индивидуальным планам, которые имели разные сроки подготовки в рамках одной и той же специальности.

Принятое в марте 1888 г. «Положение о промышленных училищах» знаменовало начало нового этапа в развитии профессионального образования в России: оно внесло определенное единообразие в учебные планы и программы средних технических училищ, установив минимум знаний, умений и навыков, которые должен иметь выпускник соответствующего типа специального учебного заведения [7].

Большой интерес для нашего исследования представляет на этом историческом отрезке времени определение доли учебных часов практической подготовки

по отношению ко всему объему учебного времени при проектировании содержания программы обучения. Количество часов, отведенных учебными планами на изучение специальных дисциплин и на практическую подготовку в мастерских и лабораториях, существенно разнится в зависимости от видов средних технических училищ. Объем учебных часов, отведенных на проведение практических занятий и производственную практику, составляет 53–55% общего учебного времени для типовых средних технических училищ, а для учебных заведений с индивидуальным уставом возрастает до 58–60%. Необходимо отметить, что примерные учебные планы типовых средних технических училищ, утвержденные Министерством народного просвещения России в 1895 г., действовали до начала 20-х гг. XX в. [4].

Анализ научной литературы и архивных материалов позволил выявить ряд особенностей среднего профессионального образования России в первой четверти XX века:

- новые социально-экономические условия способствовали возникновению немалого числа техникумов, которые не имели необходимой для подготовки специалистов материально-технической базы и квалифицированного преподавательского состава;
- учебные планы и программы обучения составлялись самими учебными заведениями на основе материалов профессиональной школы дореволюционного периода; их качество, как правило, зависело от уровня квалификации преподавательского состава;
- нерешенным оставался вопрос об организации производственной практики обучающихся [7].

В марте 1925 г. утверждается инструкция «Основные принципы производственной практики студентов техникумов», которая определяет виды, содержание, методы и формы практики. Более того, впервые в истории развития среднего профессионального образования России образовательным учреждениям предоставляется государственная гарантия на выделение предприятиями отрасли рабочих мест для организации производственной практики студентов старших курсов [6].

В постановлении ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» впервые отмечается, что при построении учебных планов необходимо увязать в единый учебный процесс теорию и практику с таким учетом, чтобы каждая ступень производственной практики была подчинена прохождению соответствующей части теоретического курса [4].

Как отмечает *М.И. Ерецкий*, в 30-е гг. XX в. формируются научные подходы к содержанию про-

изводственной практики, налаживается учебно-методическое обеспечение, нарабатывается положительный опыт организации производственной практики на предприятиях [3].

В 1960-е гг. продолжается совершенствование производственных технологий, операционно-комплексное обучение постепенно заменяется конструкторско-технологическим, появляются различные тренажеры для формирования индивидуальных профессиональных навыков.

В 1960–1970-е гг. ученые обосновали целый комплекс новых систем производственного обучения: предметно-технологическую (И.Д. Клочков, М.А. Жиделев), проблемно-аналитическую (С.Я. Батышев), приемо-комплексно-видовую (К.Н. Катханов) и др. [4].

В 1973/1974 учебном году вводится перспективно-тематическое планирование, суть которого состояла в продуманном и рациональном распределении программного материала каждой темы урока. Это способствовало установлению межпредметных связей, а также связи теоретического обучения с производственным.

В 80-х гг. особое внимание уделяется теории и практике межпредметных связей, которые позволяли педагогам избежать ненужного повторения учебного материала, изучаются проблемы интеграции в профессиональном обучении, взаимосвязи и совершенствования структуры уроков теоретического и производственного обучения.

Исторический опыт среднего профессионального образования свидетельствует о том, что приобретение будущими специалистами профессионально важных качеств и первоначального опыта производственной деятельности может быть эффективно осуществлено лишь в процессе прохождения практики на действующем предприятии [7].

В программе модернизации педагогического образования подчеркивается необходимость преемственности уровней и ступеней образования через его практическую направленность, и это, на наш взгляд, можно реализовать в первую очередь в период производственного обучения студентов, когда они адаптируются к новым социальным условиям. Готовность будущих специалистов к трудовой деятельности, их профессиональная самостоятельность и направленность, мотивация к труду формируются в процессе социально-производственной практики. Для студентов медицинских колледжей и училищ такая практика проходит в лечебно-профилактических учреждениях.

Обращаясь к сущности термина «практика» (от греч. *praktike*, *praktikós* – деятельный, активный), который рассматривается как материальная, чувственно-предметная, целеполагающая деятельность человека [12], мы определили следующие компоненты ее структуры применительно к студентам-медикам:

- 1) субъект практики (один человек или группа людей, цели которых определяют смысл их деятельности);
- 2) сама цель как субъективный образ желаемого будущего (формирование профессиональных компетенций);

- 3) целенаправленная деятельность (уход за пациентами);
- 4) средства практики (медицинский инструментарий, лекарственные средства, дезинфицирующие средства, перевязочный материал и т.д.);
- 5) объект практического действия (пациенты лечебно-профилактических учреждений);
- 6) результат практики (приобретение практического опыта).

Что касается форм практики, то их в соответствии со структурой человеческой деятельности достаточно много. Есть практика экономической, политической, социальной, научной, культурной жизни. Философия ищет смыслы практики, причем наиболее фундаментальные.

В философской литературе имеется несколько различающихся между собой определений практики. В советской дореформенной литературе практика определялась как «предметная материальная деятельность людей» [2].

Современные философы определяют практику как:

- «активную деятельность конкретно-исторического субъекта, в ходе которой он осуществляет материальное преобразование объекта в соответствии со своими целями, идеальной моделью действительности и знаниями о свойствах этого объекта, а также развивается и изменяется сам, благодаря постоянному чередованию и связи процессов опредмечивания и распредмечивания» [1];
- специфически человеческую, сознательную, целеполагающую, целесообразную, чувственно-предметную деятельность [9];
- специфически человеческий способ отношения к миру, заключающийся в активном преобразовании объективно существующих в нем предметов и явлений [5];
- материальную, чувственно-предметную, целеполагающую деятельность человека, имеющую своим содержанием освоение и преобразование природных, социальных объектов и составляющую всеобщую основу, движущую силу развития человеческого общества и познания [10].

Все это позволяет выделить признаки данного понятия.

Во-первых, практика – это прежде всего деятельность, которая включает в себя как практическое, так и теоретическое отношение человека к миру [5].

Во-вторых, практика есть единство двух составляющих – субъекта и объекта, их отношение (связь), при котором субъект преобразует объективный мир, но и сам меняется в ходе этого двухстороннего взаимодействия [1; 12].

В-третьих, практика не просто деятельность, а сознательная, целеполагающая деятельность. Эта черта практики производна от ее субъекта – человека, который тем и отличается от животного, что любой его порыв, даже предопределенный «биологической» половиной его сущности, осознан.

В-четвертых, практика всегда носит общественный характер. Человек вынужден производить необходи-

мые для себя средства к жизни, в том числе производить и свою материальную жизнь, что возможно только в коллективе, в сотрудничестве и в обмене между людьми продуктами своего труда. Отсюда — необходимость общения и взаимопонимания, потребность в обмене информацией.

В.И. Даль дает такое определение: практика — действующий опыт человека как воспроизводство или закрепление навыков продуктивной работы, как приложение, воплощение или испытание человеческих умений и знаний.

У *С.И. Ожегова* читаем:

- практика — это работа, занятия по специальности как основа опыта, умения в какой-нибудь области;
- практика — применение и закрепление на деле знаний, полученных теоретическим путем.

Учитывая, что практика студентов организуется в условиях производства, рассмотрим определение производственной практики.

В словаре профессионального образования *С.М. Вишнякова* дает следующее определение: производственная практика — составная часть учебного процесса в образовательных учреждениях СПО, имеющая целью закрепление и углубление знаний, полученных студентами в процессе обучения, приобретение необходимых умений и навыков практической работы по изучаемой специальности [8].

В Большом энциклопедическом словаре производственная практика рассматривается как вид учебных занятий, в процессе которых учащиеся (студенты) самостоятельно выполняют определенные учебной программой производственные задачи в условиях действующего производства (на предприятиях, в медицинских, педагогических, научно-исследовательских и других учреждениях).

Поскольку практическая деятельность студентов-медиков в период производственной практики организуется в макро-, микросоциуме лечебного учреждения и направлена на пациента и его окружение, соответственно, неизбежны преобразования социальных отношений. Рассматривая производственную практику как вид социальной деятельности, можно представить структуру социально-производственной практики следующим образом: субъект — студент медицинского колледжа, который осуществляет социально-производственную деятельность, объект — пациенты лечебно-профилактических учреждений и их родственники.

В контексте нашего исследования под социально-производственной практикой будем понимать целеполагающую, осознанную деятельность, в ходе которой субъект, используя общественные институты, организации и учреждения, воздействуя на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам, приобретая практический опыт.

Ценности и смыслы будущей работы выпускников медицинского колледжа играют роль своеобразной призмы, через которую преломляются все другие социальные и индивидуально-личностные характери-

стики студента. Таким образом, во время социально-производственной практики создается благоприятная личностная почва для успешного «вписывания» сегодняшнего студента в социально-профессиональную среду.

Необходимо отметить, что социально-производственная практика способствует объединению социальной, учебной и производственной деятельности. Для студентов это первоначальный производственный опыт, закрепление профессиональных компетенций, возможность профессионального и личностного саморазвития, активизация и социализация личности в современном мире.

Во время социально-производственной практики студенту предоставляется возможность проявить социальную активность в учебно-познавательной деятельности, общении с медицинским персоналом, пациентами и их родственниками, а самое главное — приобрести собственный социальный опыт, активную жизненную позицию, позволяющую добиваться позитивной самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. *Арефьева Г.С.* Общество, познание, практика. М., 1988.
2. *Богомолов А.С., Гак Г.М., Константинов Ф.В.* Основы марксистско-ленинской философии: учеб. для вузов. 5-е изд. М., 1980.
3. *Ерецкий М.И.* Совершенствование обучения в техникуме. М., 1987.
4. *Живойкин Ю.М.* Педагогические условия совершенствования производственной практики студентов современных учреждений среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2005.
5. *Крапивенский С.Э.* Социальная философия: учебник для гуманитар.-соц. специальностей высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. Волгоград, 1996.
6. *Кузьмин Н.Н.* Низшее и среднее специальное образование дореволюционной России. Челябинск, 1971.
7. *Ломакина Т.Ю.* Диверсификация профессионального образования. М., 2000.
8. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / под ред. С.М. Вишняковой. М., 1999.
9. Философский энциклопедический словарь / под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М., 1991.
10. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева и др. М., 1983.
11. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М., 2004.
12. *Ярошевский Т.М.* Размышления о практике: по поводу интерпретации философии К. Маркса / пер. с пол. М., 1976.

АДАПТАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ К ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

*Е.П. Мельникова, методист
Московского областного
медицинского колледжа № 1*

Разработка, синтез и адаптация нетрадиционных систем обучения, в том числе проблемного, представляют одно из самых перспективных направлений развития педагогических технологий в теории и практике профессионального образования.

Адаптация педагогических технологий – это процесс активного освоения педагогом и обучающимися новых для них условий учебно-профессиональной деятельности и приспособления к ним образовательного процесса в колледже.

Необходимость адаптации педагогической технологии проблемного обучения к образовательному процессу обусловлена спецификой такого типа образовательного учреждения, как колледж.

Во-первых, студенты среднего специального учебного заведения – это уже не школьники, практически не имеющие права выбора, но еще и не студенты вузов, поэтому нам необходимо было учитывать возрастные и психологические особенности этой категории обучающихся.

Во-вторых, на этой ступени профессионального обучения наряду с профессиональной, специальной подготовкой осуществляется обучение студентов по общеобразовательным программам, в том числе и по гуманитарным дисциплинам.

В-третьих, выпускники колледжей при поступлении в вуз сдают единый государственный экзамен, в том числе и по гуманитарным дисциплинам.

Так, по данным Рособнадзора о результатах ЕГЭ в 2011 г., количество заявок на сдачу экзаменов по выбору (именно в эту категорию входят гуманитарные дисциплины) для поступления в учреждения профессионального образования увеличилось в среднем на 15% по сравнению с 2010 г. Количество участников ЕГЭ по истории возросло на 18%. Обществознание, как и раньше, по популярности лидирует среди предметов по выбору, его сдавали около 476 тыс. человек. Это на 7% больше, чем в прежние годы.

В этой связи возрастает роль гуманитарной подготовки студентов колледжей. На данной ступени образования есть уникальные возможности, позволяющие на учебных занятиях «погружать» студента в ситуации, имитирующие профессиональную деятельность, решать задачи, требующие профессионального мышления. Известно, что любой мыслительный процесс начинается только тогда, когда возникает проблемная ситуация, когда мысль сталкивается с противоречием, когда появляется что-то, что расходится с имеющимся опытом знаний. **Проблемная ситуация** – это интеллектуальное затруднение, при котором человек не может объяснить явление или факт известным ему способом [2]. Человек любопытный, любознательный увидит в этом противоречии сигнал появления проблемы, которую нет смысла решать стереотипными мето-

дами, и постарается начать собственное исследование предмета или явления. В основу адаптации технологии проблемного обучения применительно к эффективно-му формированию учебно-профессиональной успешности студентов колледжей были положены **следующие предположения:**

- обучение гуманитарным дисциплинам, построенное на основе задачного подхода, будет стимулировать учебную и практическую деятельность студентов, что повлияет на их учебно-профессиональную успешность;
- при решении проблемных заданий проявится самостоятельность в анализе условий задачи и нахождении способов решения, привлечении знаний из разных разделов учебной программы;
- решение учебных задач подразумевает осуществление поисковых действий, постановку цели, разработку программы действий, контроль;
- при решении проблемных задач у студентов будут формироваться исследовательские умения, аналитические, творческие, эвристические способы познания, приводящие к самостоятельному видению проблемы и оригинальным способам решения задачи.

Неопределенность в учебной ситуации может быть представлена как **проблемная задача**. Решение проблемных задач наиболее типично для циклов естественно-математических и технических дисциплин. В системе гуманитарных дисциплин задачи применяются крайне редко, чаще всего они носят репродуктивный характер – воспроизведение содержания предмета. Их недостатком также является то, что построены они в форме инструкции, а не в форме задачи, в них указываются состав и последовательность действий, которые требуется произвести. Источником содержания заданий становится исключительно объект изучения без опоры на развитие и стимулирование мыслительных процессов, без применения педагогом эвристики и логики доказательств. Задачи, которые направлены на исполнительскую деятельность, достижение учебных целей, связанных с закреплением знаний, а также с выработкой алгоритма решения, выполняют роль упражнения. Такой подход к обучению не предусматривает развития интеллектуальных способностей, не формирует креативность мышления, что в дальнейшем негативно влияет на формирование учебно-практической успешности будущего педагога.

Целью задачи должно стать преобразование объекта познания, поиск способов решения, которые предполагают активные учебные действия. Достижение оптимального уровня учебно-профессиональной успешности обеспечивается наличием субъективной позиция студента, находящегося перед необходимостью решения проблемной задачи. Важными условия-

ми этой позиции являются видение несоответствия, неопределенности, противоречия, т.е. выработка собственного отношения к проблемной задаче, осознание профессионально ориентированных целей, значения проблемной задачи. По словам *М.М. Левиной*, проблемная задача должна быть «объективизирована субъектом, восприниматься как естественно возникающая в процессе обучения» [1].

Содержание проблемы, которая имеет место в задаче, делает ее интересной для обучающихся, так как в ходе работы они встречаются с дефицитом имеющихся знаний. Педагогическая функция задачи состоит в том, чтобы создать благоприятные условия для стимулирования умственных действий и формирования внутреннего сознания. Это определяет направленность содержания учебного занятия на личностное развитие будущего специалиста: приобретение опыта разнообразной деятельности, познания и самопознания, осознанного и ответственного выбора пути достижения учебно-профессиональной успешности.

Соответственно, решение проблемных задач на учебных занятиях по гуманитарным дисциплинам должно преследовать три цели:

- **предметно-содержательная цель:** изучение основных концепций дисциплин; анализ различных источников, проблем в аспекте развития и т.п.;
- **процессуально-оперативная цель:** обучение разнообразным способам решения проблемных учебных и профессионально ориентированных задач;
- **практико-ориентированная цель:** обучение студентов конструированию проблемных задач с учетом направления подготовки.

Очевидно, что без заинтересованности в изучении дисциплин у студентов не возникнет желания и потребности в освоении профессии, что в конечном итоге станет препятствием к достижению учебно-профессиональной успешности. Поэтому в основу учебного занятия с применением технологии проблемного обучения были заложены следующие группы принципов (табл. 1).

Таблица 1

Принципы применения технологии проблемного обучения

Принципы деятельности	Принципы взаимодействия
Максимальная активность студентов на занятии	Общение студентов по принципу «здесь и сейчас» от имени первого лица: <i>Я считаю что..., Я думаю...</i> и т.п.
Исследовательская творческая позиция	Отсутствие критики и безоценочность высказываний
Использование методов, провоцирующих студентов на нестандартные высказывания и поступки	Партнерское общение, при котором учитываются особенности каждого участника, его чувства, эмоции и переживания
Осознание поведения (рефлексия происходящего)	Принцип обратной связи

Адаптацию технологии проблемного обучения к практике преподавания гуманитарных дисциплин необходимо осуществлять поэтапно. На *подготовительном этапе* проектируем следующие действия:

- определение цели использования проблемных задач;
- анализ содержания учебного материала по дисциплине применительно к использованию приемов проблемного обучения;
- оценка уровня операциональных знаний, умений и навыков студентов, их готовности к достижению учебно-профессиональной успешности;
- установление соответствия между уровнем сложности проблемных задач и подготовленностью студентов к их решению.

Проектировочный этап включает следующие шаги:

- разработка матрицы применения проблемных задач в практике преподавания гуманитарных дисциплин на различных курсах обучения;
- отбор и оформление содержания проблемных учебных профессионально ориентированных задач;

- проектирование педагогического управления решением проблемной задачи, разработка методики руководства учебными действиями, составление инструктивной части задания;
- создание методического аппарата по корректровке ошибок, неточностей, которые могут быть допущены студентами, составление системы индивидуальных дополнительных заданий и вопросов для выявления неправильно выполненных студентами действий, определение способов методической подсказки и педагогической помощи.

На *завершающем этапе* важно осуществлять:

- организацию самоконтроля студентов за выполнением работы посредством серии контролирующих вопросов и заданий;
- проверку выполнения студентами работы, организацию обсуждения и дискуссии по результатам работы, введение в учебно-профессиональный процесс педагогической корректировки ошибок.

Принимая за основу определение понятия «уровень проблемности задания», данное *М.М. Левиной*,

под которым понимается степень неопределенности и уровень сложности выполняемых для решения задачи действий, уровень творческой самостоятельности обучаемых [1], мы выделили следующие уровни и рекомендуемые периоды их использования в динамично

развивающейся учебно-профессиональной успешности (табл. 2).

Для решения проблемных задач предлагаем следующий алгоритм (табл. 3).

Таблица 2

Уровни проблемности задач и периоды использования

Уровень проблемности задачи и его характеристика	Периоды обучения	Учебно-профессиональные результаты
Очень низкий (исполнительско-воспроизводящий, репродуктивный процесс)	I курс	Студенты выполняют действия по предложенному образцу, копируя ранее решавшиеся задачи
Низкий (исследовательско-инструктивный процесс реконструкции)	I–II курсы	Студенты решают проблемную задачу, используя подробную инструкцию
Средний (исполнительско-исследовательский, инструментальный процесс)	II–III курсы	Студенты выполняют рекомендации, применяя определенные исследовательские процедуры
Высокий (исследовательско-логический, творческий процесс)	III–IV курсы	Студенты осуществляют деятельность в новой ситуации, алгоритм ее неизвестен, в работе доминируют логические процедуры анализа, сравнения, обобщения и т.д.
Очень высокий (исследовательский, эвристический процесс)	IV курс	Студенты действуют в новой ситуации по собственному алгоритму, в деятельности доминируют эвристические процедуры, связанные с выдвижением гипотез, поиском и использованием аналога или аналогии в рассуждении

Таблица 3

Алгоритм решения проблемных задач на учебных занятиях гуманитарного цикла

Шаги	Содержание	Результаты
Осознание задачи	Обнаружение разрыва между известным и неизвестным, анализ информации, выделение противоречия в ней выбором средств решения, интерпретация в соответствии с общетеоретическими положениями	Формулировка вопроса, который фиксирует соотношение сообщаемой информации с известными ранее положениями, определение последовательности актов решения, направления, по которому следует искать ответ
Решение задачи	Перенос имеющихся знаний в новые условия, способы осмысления неизвестного с позиции уже известного, переработка уже знакомой информации в целях применения ее для практического решения, оценка ситуации и своих возможностей	Выработка гипотезы и принятие решения
Проверка решения задачи	Оценка гипотезы, правильности произведенных действий, апробация гипотетического решения, анализ и оценка достоверности полученных результатов, соответствия их основным теоретическим положениям науки, а также практики	Завершение решения задачи, если проверка подтверждает правильность избранной стратегии решения. При обнаружении несоответствия полученных результатов основным критериям достоверности познавательный процесс продолжается: вносятся коррективы, строится новая гипотеза – вновь выстраивается стратегия решения, осуществляется решение проблемы и контроль

Мы уверены, что применение педагогической технологии проблемного обучения позволит формировать у студентов познавательную активность, проявляющуюся в стремлении получать новые знания и применять их на практике, искать пути общения со специалистами по профессиональным вопросам, а также умение работать с полученной информацией.

Литература

1. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.
2. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
3. *Морозова А.В., Фролова Н.А.* Управление процессом профессиональной социализации студентов ссузов в условиях модернизации институтов образования: монография. Орел, 2005.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

*А.В. Невмержицкий, директор
по информационным технологиям
Службы специальных перевозок,
канд. техн. наук (г. Москва)*

Создание ресурсных центров (РЦ) в области образования призвано содействовать достижению поставленных в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года целей:

- повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина;
- переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех;
- развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности» [1].

Информационное обеспечение ресурсных центров в рамках единой информационной системы (ИС) является необходимым условием и инструментом достижения данной системы целей. В первую очередь данное положение относится к таким задачам РЦ, как:

- повышение доступности качественного профессионального образования за счет концентрации в ресурсном центре высокостоймых ресурсов для открытого доступа к ним учреждений профессионального образования, входящих в состав центра;
- повышение профильной специализации квалифицированных рабочих, связанной с освоением современных производственных технологий, соответствующих технологическим и

организационно-экономическим условиям передовых предприятий и организаций отрасли;

- удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих отраслях, передовом опыте;
- экспертиза нового учебного и учебно-производственного оборудования, инновационных технологий, средств и систем.

Однако при развертывании информационного обеспечения деятельности РЦ мы сталкиваемся с трудностями, связанными с особенностями общероссийских предприятий и организаций, имеющих множество подразделений. К основным особенностям функционирования ИС ресурсного центра относятся:

- *большая территориальная распределенность* – информационная система, кроме основного подразделения, должна охватывать региональные филиалы, расположенные за тысячи километров друг от друга;
- *объединение в единую систему большого количества разнообразных технических средств обработки и передачи информации* – филиалы РЦ до настоящего времени развивались в рамках собственных образовательных учреждений, поэтому перечень наименований информационно-коммуникационных средств насчитывает более 150 различных образцов и более 100 различных наименований используемого программного обеспечения;
- *наличие большого числа каналов взаимодействия с внешней средой (источниками и потребителями информации)* – в связи с особенностями генезиса (создания) РЦ каждый филиал создавал и в настоящее время поддерживает свои каналы взаимодействия с внешней средой (государственными

ми органами, общественными организациями, клиентами, партнерами и т.д.);

- *непрерывность функционирования ИС* – в связи с большой территориальной распределенностью филиалов и существенным сдвигом часовых поясов информационное обеспечение деятельности РЦ в целом должно осуществляться в непрерывном режиме;
- *нарастание интенсивности информационных потоков в ИС* – анализ информационных потоков РЦ показывает, что их интенсивность ежемесячно увеличивается не менее чем на 5–10%;
- *существенное «цифровое неравенство» различных подразделений РЦ* – технологические и финансовые возможности региональных образовательных учреждений профобразования значительно отличаются друг от друга, и потребуется время для их уравнивания;
- *большое разнообразие решаемых задач и типов обрабатываемых сведений (данных), сложные режимы автоматизированной обработки информации* – несмотря на принадлежность к одной отрасли (в нашем случае – строительной), каждое образовательное учреждение имеет свои особенности и специализации, что существенно расширяет номенклатуру обрабатываемых данных.

Строительство как отрасль человеческих знаний является одной из самых информационно емких областей наряду, к примеру, с информационными технологиями. Именно поэтому задача информационного обеспечения деятельности РЦ КАС № 7 г. Москвы приобретает столь важное значение. И если в других областях мы можем говорить о рынке информационных систем (к примеру, рынок справочно-правовых систем), то в области строительства задача охвата хотя бы основной информации по отрасли в рамках единых систем не решена. Существует информация в электронном виде по требованиям и рекомендациям в строительстве (ГОСТы, СНиПы и т.д.), по технологиям, предлагаемым к использованию в строительстве, достаточно скудная информация по технологиям строительства и успешным (неуспешным) их реализациям, но единой комплексной системы (такой, например, как библиотека ИПИ в области информационно-коммуникационных технологий) в России пока нет.

В образовании данная ситуация усугубляется еще и тем, что сегодня необходимо готовить специалистов, которые только через несколько лет начнут работать в отрасли, а значит, на перспективу. Выход в более тесном взаимодействии с успешными передовыми строительными предприятиями для получения актуальной практической информации и корреляции ее на будущее в рамках совместных мероприятий. Организация такого взаимодействия с целью накопления и использования информации по перспективным производственным технологиям подразумевает в числе прочих задач информатизации создание и постоянную актуализацию информационных баз по предметной области. Как указано в Концепции информатизации образовательного процесса в системе Департамента образования

города Москвы (<http://www.educom.ru>), такие задачи могут решаться в рамках создаваемых служб информатизации: «В рамках настоящей концепции реализуется основная роль окружных ресурсных центров: организация служб, необходимых образовательным учреждениям округа в процессе информатизации». Одной из важнейших задач определена задача *развития единой информационной среды учреждений начального профессионального и среднего профессионального образования*, что предусматривает:

- построение информационной инфраструктуры;
- развитие автоматизированной информационной системы профессионального образования;
- формирование унифицированных требований по созданию электронных образовательных ресурсов для начального и среднего профессионального образования;
- создание электронных цифровых ресурсов;
- развитие системы дистанционного обучения;
- разработку и реализацию мультимедийных образовательных технологий в профессиональном обучении.

Ни одна из вышеназванных подзадач не может быть решена без создания и поддержки информационных баз по предметной области.

Создание информационно-поисковых баз данных (БД) с возможностью удаленного доступа через телекоммуникационные сети и системы межрегионального ресурсного центра позволит расширить доступ к необходимой информации.

Создание автоматизированного научно-справочного аппарата, баз данных, содержащих электронные копии материалов, развитие телекоммуникационных систем улучшит обеспечение пользователей необходимой информацией [2].

Проанализировав состав программно-аппаратных комплексов (ПАК), применяемых в деятельности ресурсного центра, мы выделили следующие виды ПАК (см. табл.).

К сожалению, оборудование тренажеров и ПАК, выпущенное различными производителями, а также специализированное программное обеспечение к ним не является во многом совместимым ни по форматам данных, ни по интерфейсам. Такое положение существенно усложняет информационную поддержку деятельности ресурсного центра. Для эффективного решения вопроса необходимо внедрение «метасистемы», которая могла бы собирать информацию в различных форматах, консолидировать и обрабатывать ее. Такой метасистемой могла бы служить система по управлению информационным содержанием (в английской аббревиатуре – ЕСМ) ресурсного центра, сопряженная с программно-аппаратным комплексом по хранению и обработке как текстовой, так и графической, аудио- и видеоинформации.

Возможности работы с документами, предоставляемые системами ЕСМ, позволяют объединить разное содержимое из сетевых и локальных ресурсов в централизованное хранилище с согласованной структурой. С помощью интегрированных возможностей поиска пользователи могут искать нужные

Виды программно-аппаратных комплексов, применяемые в ресурсном центре

Наименование	Назначение	Состав комплексов на базе цифрового оборудования	Цифровые (программные) инструменты, входящие в комплекс с оборудованием
Комплекс обработки информации, коммуникации, графического ввода, вывода на бумагу	Для педагога: обработка информации; коммуникация через локальную сеть и интернет. Для педагога и учащихся: оцифровка текстовой и графической информации с бумаги; источник аудио- и видеoinформации при выступлениях	Мобильные: компьютер, наушники с микрофоном, веб-камера, графическая панель. Стационарные: сканер, принтер лазерный цветной	Общепользовательские инструменты обработки текстов и графики, диаграмм, презентаций, распознавания текстов и графики, в том числе рукописных; коммуникации и выход в интернет
Комплекс вывода аудиовидеоинформации и интерактивного ввода	Для педагога и учащихся: вывод аудиовидеоинформации для аудитории (при презентации и т.д.); ввод рукописной графической информации с экрана; ввод выбора ответа, краткого ответа на вопрос от учащегося	Мобильные: проектор, экранный сканер, беспроводная система опроса, система озвучивания	Инструменты, обеспечивающие ввод графической информации, распознавание рукописной информации, обработку и представление результатов опроса
Комплекс ввода, обработки и представления результатов наблюдений и экспериментов	Для педагога и учащихся: автоматический ввод в компьютер, обработка и представление результатов наблюдений и экспериментов (цифровых измерений и видеоаудиозаписей)	Цифровые измерительные приборы (датчики) и интерфейс	Инструменты обработки и визуализации цифровых результатов измерений
Комплекс информационных технологий	Для преподавателей и учащихся: освоение и применение ИКТ в различных предметах и сферах деятельности	17 компьютерных рабочих мест, потолочный проектор, лазерный принтер	Общепользовательское программное обеспечение, инструменты ИКТ, используемые в процессе обучения
Комплекс компьютерного дизайна, автоматизированного проектирования и издательской деятельности	Для учащихся, педагогов и администрации: формирование среды взаимодействия, взаимного информирования и воспитания. Для учащихся: освоение полупрофессиональных и профессиональных инструментов	Полупрофессиональная аппаратура: система для цветоделения и сканер, трехмерный сканер, графическая панель А3, цветной лазерный принтер А3, графопостроитель, устройства для брошюровки и резки бумаги	Инструменты для издательской деятельности и компьютерного дизайна
Компьютерный тренажерный комплекс	Для учащихся: отработка профессиональных навыков	Комплекс, включающий программное обеспечение и оборудование: тренажер поиска неисправности, ремонта, обслуживания технического устройства	

сведения и обмениваться ими с другими пользователями.

Следует констатировать, что таких систем, разработанных и прошедших необходимую апробацию в области образования, пока не существует, но централизация ресурсов на базе развертываемых межрегиональных РЦ создает необходимые и достаточные условия для практической реализации ЕСМ в рамках оптимизации деятельности ресурсного центра.

На современном этапе в западной литературе появляется все больше сообщений о том, что компьютерная индустрия стала зрелой отраслью, такой же как транспорт или производство электричества [3]. С этим можно согласиться там, где процессная и проектная деятельность достаточно жестко регламентирована и на основании этого может быть успешно автоматизирована. Если для высокоразвитых стран с таким утверждением еще можно согласиться, то для России это положение не соответствует действительности. Проводя аналогию, можно сравнить западные предприятия с лайнером, находящимся в открытом море, а россий-

ские — с кораблем, выходящим из порта, а управлять таким кораблем существенно сложнее. Развертывание ресурсных центров в области российского образования нельзя считать тривиальной, формальной задачей, так же как и информационное обеспечение данного процесса.

Литература

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
2. Концепция информатизации образовательного процесса в системе Департамента образования города Москвы: утв. решением Коллегии Департамента образования города Москвы от 16.10.2008 г. № 6/2.
3. *Карр Дж. Н.* Блеск и нищета информационных технологий. Почему ИТ не являются конкурентным преимуществом. М., 2010.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ А.Н. СТЕПАНОВА НА ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

*И.В. Юстус, профессор Ульяновского государственного университета, докт. пед. наук,
Н.Г. Кирдянова, ст. преподаватель*

Александра Николаевича Степанова (1882–1919), филолога, преподавателя русского языка и словесности Симбирской 1-й мужской классической гимназии (1916–1917), общественного деятеля, члена Совета Симбирского семейно-педагогического кружка (с 1915 г.), историка, человека, который содействовал комплектованию Симбирской городской библиотеки им. Гончарова, можно смело назвать новатором педагогической мысли, одним из передовых преподавателей того времени в Симбирской губернии.

А.Н. Степанов оставил нам в наследство множество заметок и рукописей по искусству, литературе и истории, которые сохранились в Ульяновском областном архиве. Он считал, что воспитание и образование учащихся может стать более доступным и интересным с помощью театральной игры. Идеи и мысли этого талантливого педагога воплотились в жизнь уже после его смерти, но и при жизни ставились школьные спектакли, проводились вечера.

Подтверждением тому являются сведения об ученическом спектакле «Женитьба», премьеры которого состоялась 18 февраля 1916 г. в стенах Симбирской гимназии, как о «совершенно невероятном событии». Женские роли исполняли мальчики 4–6-х классов, режиссерами выступали преподаватели *А.Н. Степанов* и *П.Н. Алексеев*. Ранее в Казанской 2-й учительской семинарии под руководством Степанова воспитанницы

5-го класса «дали богатый по содержанию, строго художественный по форме, прекрасный по педагогической идее вечер “Лицейские годы Пушкина”» [2]. Он считал, что знания, полученные таким образом, переживаются как субъективное открытие, осознаются как личностная ценность. Такая форма позволяет развивать познавательную мотивацию ученика, его интерес к предмету.

Начавшаяся в 1914 г. Первая мировая война произвела на всех сильное впечатление. У Александра Николаевича было двое детей, и его волновало влияние военных действий на детскую психологию. В заметках «Война, дети и родители» (1914) автор пишет¹: родителям необходимо «самим хорошенько ознакомиться с жизнью друзей и врагов. Путем чтений и докладов популярного характера. Если мы переживаем нервно и порывисто войну, то, конечно, не могут пройти мимо ее и дети. Только восприятие ее нами и ими будет различно. Интересно посмотреть, как и что в войне интересует детей, какое влияние она на них оказывает, какие мысли и чувства будит.

1. Война выхватила из каждой семьи кого-либо — дети это знают.
2. Война в книгах, детских журналах, в разговорах, телеграммах и пр.

¹ Цитата приводится с некоторыми сокращениями.

3. Как отразилась война – она может будить различные чувства: как героические, так и низменные инстинкты.
4. У детей война – это героические подвиги, ибо они не могут представлять всей совокупности реальных условий войны, беря только наиболее яркое. Поэтому и избиение врагов для них наиболее жестоко – это проявляет животный характер.
5. Все это отражается в играх, занятиях и рисунках детей.
6. В рисунках детей выступает все героическое: различные бешеные атаки, меткие выстрелы. Прообразом для всех этих рисунков является в большинстве случаев какой-нибудь иллюстрированный журнал, вроде «Нивы». Излюбленные предметы войны: пушки, автомобили, пулеметы и аэропланы. Исследования одного московского педагога показали, что «рисунки многочисленных авторов не носят на себе никаких следов детского озлобления или жестокости по отношению к нашим врагам».
7. Дети вообще больше оптимисты и патриоты: в их рисунках всегда побеждают русские.
8. Нечего говорить об играх детей: они перед глазами всякого из нас. Сюда же нужно отнести и песни, которые теперь в ходу даже среди маленьких детей. Игры в театр.
9. Война отражается и на творчестве детей. Повесть, стихотворение, где можно увидеть героически-добродушное отношение к врагу.
10. Среди взрослых детей – юношей и девушек встречается уже свое отношение к войне; нередко и озлобление, передаваемое родителями.
11. Итак, вот в самых общих и несовершенных чертах я помечил отражение войны на детях. Каковы же опасности? А) зоологическое отношение к войне; Б) шовинизм. Первое имеет малое место, а второе – опасное. Ненависть к врагу в связи с зоологическим к нему отношением измеряется у нас пространством.
12. Задачи родителей. Широкое распространение гуманитарных занятий, ведущее к осознанию мирового единства и национальному самосознанию.
13. Распространению знаний может способствовать детская литература и журналы. Устройство чтений не только о быте других государств, но и нашем, русском» [1].

Уже после революции А.Н. Степанов, не боясь критики и местных властей в сложное и напряженное время, являлся ярким защитником искусства, пытался поднять культурный и социальный уровень жизни в городе, помогал местным художникам устраивать различные выставки, сам проводил открытые семинары, лекции по истории и литературе.

Нужно сказать о том, что до 1905 г. в городе Симбирске почти не печатали и не издавали литературу для детского досуга. Литература была привозная и доступна лишь состоятельным жителям города. Среди дворян было принято воспитывать и обучать детей

дома, а дети из бедных семей обучались лишь семейному ремеслу. А.Н. Степанов, будучи членом семейно-педагогического кружка, не оставлял мысли о создании в Симбирске некоего подобия Дома юношества, в котором дети из бедных семей, а может быть и сироты, получали образование и воспитание. Такое начинание должно было способствовать ликвидации безграмотности среди населения, повышению уровня жизни и воспитанию нового поколения.

Интересен тот факт, что в 1763 г. был утвержден проект об учреждении по всей России воспитательных домов, в которых должны были обучаться бездомные и безродные дети. Инициатором и автором идеи создания воспитательных домов был *И.И. Бецкой*, видный теоретик и реформатор в области воспитания [5, с. 108]. В брошюре *П. Казьмина*, отпечатанной в Москве в 1917 г., был приведен пример рязанского Дома юношества, где уже велась такая практика по организации учебного процесса.

«Уберечь детей от тлетворного влияния улицы, от грязи и пошлости кинематографа, от случайного, бессодержательного, а нередко и вредного проявления своей свободной энергии, и в то же время создать здоровую, культурную обстановку свободного внешнего общения, где духовная энергия молодежи становилась бы качественно сильнее, глубже, разностороннее и разнообразнее по содержанию своих стремлений, желаний и творческих проявлений, представляется в высшей степени важной задачей, – с такими словами обращается рязанский общественно-педагогический кружок к родителям и педагогам. – В последние годы наша молодежь, действительно мало интересовалась научными и художественными вопросами, в свободное от занятий время она уходила в темные закоулки улицы или на пошлые сеансы кинематографа, зачитывалась литературой некорректного содержания и т. д.

Живая мысль, умственные интересы отсутствовали, социально-политические вопросы, общественная жизнь молодежь почти совсем не интересовали... Клубы, клубы надо устраивать, говорили некоторые педагоги, дать учащимся работу живую, вовлечь их в самостоятельный умственный и физический труд, заинтересовать их! Единение между собою, единение с наставниками и родителями происходит в этом доме» [3]. Здесь практически предлагается индивидуальный подход к каждому учащемуся, что необходимо в образовательном и воспитательном процессе, а также в деле раскрытия личности, индивидуальности характера, в формировании умения вести себя в обществе.

«Рязанский дом юношества имел следующие организации:

- 1) литературный кружок;
- 2) научный – в составе трех отделов: естественно-исторического, физико-математико-астрономического и философского;
- 3) музыкальный кружок;
- 4) драматический кружок;
- 5) спортивный кружок;
- 6) бюро труда;

- 7) журнальная комиссия;
- 8) книжная лавка;
- 9) сельскохозяйственный кружок;
- 10) художественный кружок ручного труда, богословский и специальный кружок помощи раненым и больным воинам.

В кружках читаются рефераты, доклады, устраиваются вечера, посвященные тому или иному писателю, музыканту, литературные суды.

Чувство социального единения и солидарности развивается благодаря совместным играм в детских садах и благодаря созиданию сообща разных частей какого-либо предмета или механизма. Но больше всего пользы самому юношеству, это то, что учащиеся ближе узнают друг друга, своих наставников и родителей» [3].

Мы видим, что для детей-сирот и безродных создавались такие воспитательные дома, где обязательно присутствовал музыкальный и драматический кружок. Обязательное присутствие кружков по искусству дает нам представление о том, что развитие творческих способностей и их влияние на эстетическое воспитание и образование детей помогают улучшить результаты обучения в целом.

Можно привести в пример конспекты лекций А.Н. Степанова, где он говорит об искусстве как о наиболее сгущенном виде человеческого творчества: «В России до сего времени нет в низших массах ни понятия об искусстве, ни любви к нему и, несмотря на громадную роль, какую играет искусство в развитии человеческого духа, Россия самая далекая от искусства страна. До сих пор при высоком и тонком развитии своего искусства русские были к нему равнодушны, но в последнее время интерес к искусству поднялся. На Западе давно уже искусство является достоянием народа. У нас же в России культура оторвана от жизни народа. И в то время, как развитие искусства продолжает двигаться вперед, народ остается таким же невежественным. Человек постигает жизнь двумя путями: путем научного исследования и путем искусства» [6].

Науку А.Н. Степанов называет синтезом, совокупностью объективно достоверных факторов и явлений. «Наука почти всегда одинаково воспринимается массой. Искусство же не дает синтеза. Оно передает интенсивное восприятие ответного факта и сгущенное выражение народного духа, и притом наиболее чуткое отзывчивое выражение. Каждый талант известной эпохи не есть случайное порождение ее, а сын своей страны и своего века: он выражает мысли, чувства и нравы своего времени. И каждый подход к искусству заслуживает уважения. Значение искусства в жизни человека очень велико: оно расширяет его кругозор, учит его.

Существует несколько видов искусств. Каждый вид искусства имеет свой особый характер. Таким образом, творящий субъект может выразить свои чувства в известном виде искусства. А в каком виде искусства это проявится, зависит от материала, которым располагает творящий субъект. Основных видов искусства пять: архитектура, скульптура, живопись, музыка и поэзия. Как они ни противоположны, но в основе их лежит эмоция.

Ясность, гармония, красота дают нам успокоение. Музыка очень эмоциональна. В момент восприятия музыкальных звуков мы переживаем то настроение, целую гамму неясных эмоций, даваемое музыкой. Когда начинается анализ чувства, острота переживания теряется. В сущности, всякое восприятие есть уже творчество души» [6].

Анализируя для себя актуальные на сегодняшний день взгляды на воспитание и образование в социокультурной системе общества, можно с уверенностью сказать, что отношения взрослых и детей всегда строились на взаимном доверии, а главную роль в духовно-нравственной жизни детей играют эмоции. У детей воспитывается честность, заботливость, бережливость, ответственность, оперативность, способность ориентироваться в окружающей жизни. Концентрируя внимание на эмоциональной стороне, можно оказать благотворное влияние на педагогический процесс с помощью внедрения театральных постановок, творческих вечеров и т.д. А.С. Макаренко утверждал, что ни состав, ни специфические качества фактов асоциального поведения подростков не определяются прирожденными механизмами, что никаких прирожденных трудных характеров нет, а все зависит от семьи, воспитания и обучения, через которые реализуются средства образовательной среды.

Литература

1. Война, дети и родители. Заметки педагога А.Н. Степанова, 1914, ГАУО, ф. 253, д. 336.
2. Вырезка из газеты «Памяти А.Н. Степанова», ГАУО, ф. 253, д. 12.
3. Казьмин П. Дом юношества. М., 1917.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб., 2004.
5. Стайна О.А. Становление и развитие форм и методов театральной работы с детьми в народном образовании России // Педагогическое образование в России. 2011. № 4.
6. Степанов А.Н. История искусства, ГАУО, ф. 253, д.330.
7. Художественно-исторические ценности Симбирска в этюдах художников Д.И. Архангельского и П.С. Добрынина. Симбирск, 1918.

СИСТЕМА ВЫПУСКНЫХ И ВСТУПИТЕЛЬНЫХ ЭКЗАМЕНОВ В ЯПОНИИ

*И.И. Гуцин, ст. преподаватель
Сахалинского государственного университета
(г. Южно-Сахалинск)*

По сложившимся традициям экзамены в Японии являются ключевым элементом в системе оценивания качества знаний обучаемых. Условно экзамены в современной Японии можно поделить на промежуточные и вступительные. Промежуточные экзамены сдаются на протяжении учебного года, а вступительные — при переходе из начальной школы в среднюю, затем в старшую и при поступлении в вуз.

Систематическая сдача экзаменов начинается со средней школы. В начальной школе экзамены отсутствуют. В средней и старшей школе учащиеся сдают промежуточные экзамены в середине первых двух триместров и в конце каждого триместра. Так, экзамены по японскому языку, английскому, математике, обществоведению и естествознанию проходят в середине триместров, а в конце каждого из триместров сдаются экзамены по всем осваиваемым предметам. В основном экзамены представляют собой письменные тесты. Система оценивания — балльная. Высший возможный балл — 100. Как правило, за неделю до того, как начнутся экзамены, во всех кружках и спортивных секциях отменяются занятия. Это делается для того, чтобы школьники смогли лучше подготовиться к экзаменам.

При переходе в старшую среднюю школу, т.е. после окончания обучения в девятилетней обязательной школе, начинается первое серьезное деление японских учащихся по уровню знаний. Прием в старшую среднюю школу происходит на основании школьных оценок и результатов вступительных тестов. Отметим, что содержание вступительных тестов ориентировано на национальные программы, но при этом имеет некоторые различия для отдельных регионов (префектур) страны. Примечательно, что результаты вступительных тестов не сообщаются учащимся, а высылаются сразу в школы, выбранные ими для поступления.

Выпускного экзамена как такового в Японии нет. Школьники лишь получают сертификат (аттестат) на основе результатов обучения. По решению педагогического совета школы некоторые учащиеся могут быть оставлены для повторного обучения в заключительном классе. «Согласно предписанию Министерства образования, науки и культуры в средней школе последней ступени используется вузовская система оценки знаний. Это означает, что каждый ученик должен набрать не менее 80 зачетных единиц (кредитов) для получения свидетельства об окончании полной 12-летней средней школы (Kotogakko). Например, по итогам изучения каждого из двух курсов японского языка и современной японской литературы дается по четыре кредита, за лексикологию японского языка и лекции по классическому языку — по два кредита» [3].

В стране существует централизованная система проведения вступительных экзаменов, результаты которых принимаются во внимание каждым вузом в определенном соотношении с результатами собствен-

ных экзаменов, а некоторые университеты принимают студентов по результатам общенационального экзамена. Вместе с тем некоторые частные университеты обходятся своими экзаменами или производят прием по рекомендациям школ. Следует заметить, что японское министерство образования все время подчеркивает важность использования разных методов при отборе будущих студентов (включая устные собеседования, школьные рекомендации и т.п.), не уповая лишь на результаты экзаменов.

Следовательно, при поступлении в престижный вуз выпускники средней школы обязаны пройти два экзаменационных тура. Первый тур (University Entrance Center Examination или UECE) проводится в школе за полгода до поступления в университет. Учащиеся проходят тестирование по нескольким из 12 предметов на выбор. Число тестов определяется каждым университетом самостоятельно. Так, самый престижный университет Токио принимает документы у абитуриентов, сдавших не менее пяти национальных экзаменов (UECE), другие университеты требуют сдачи двух-трех экзаменов [2, с. 24].

В 2012 г. общенациональный тест был проведен 14 и 15 января в 709 местах по всей стране. Количество тестируемых — около 555 500 (на 3400 меньше, чем в 2011 г.). Результаты теста будут использованы 835-ю государственными университетами, частными университетами и колледжами [5].

При Министерстве образования, науки и культуры Японии создан Национальный центр по вступительным экзаменам в университеты (National Center for University Entrance Examinations), отвечающий за проведение первого экзаменационного тура, обязательного для любого абитуриента. Центр занимается такими вопросами, как, например, регистрация и учет сдающих экзамены, оформление документов о сдаче экзаменов. В центре существуют 20 предметных комитетов, разрабатывающих содержание экзаменов. В комитет входят преподаватели, выбранные руководством университетов. «Одной из задач комитетов является контроль за соответствием содержания экзаменов национальным программам и обеспечением одинакового стиля, формы, а также уровня трудности экзаменов по всем предметам. Представители профессиональных организаций учителей-предметников ежегодно встречаются с членами комитетов для экспертизы и обсуждения содержания, уровня трудности и формы экзаменов» [2, с. 27].

Второй тур проводит сам вуз непосредственно при поступлении. Считается, что вступительные экзамены в университете гораздо сложнее национальных экзаменов, их содержание разрабатывается вузовскими специалистами применительно к разным университетам и к разным факультетам в одном и том же университете.

Таким образом, при поступлении в вуз абитуриент, еще будучи школьником, сдает «Общий тест достижения первой степени», проводимый Национальным центром по приему в университеты. Написавшие тест допускаются к вступительным экзаменам в выбранном университете. Тот, кто не справился с экзаменами, может повторить попытку через год или два. Многие абитуриенты после неудачной сдачи экзаменов начинают учиться на специальных курсах или идут работать, некоторые совмещают и то и другое. Сдающие экзамены повторно обычно составляют одну треть от общего числа абитуриентов, их называют Roupin. «В 2011 г. число Roupin составило 110 211, а число школьников, сдающих общенациональный экзамен, было 442 421» [4].

Подчеркнем, что частные университеты самостоятельно проводят вступительные экзамены. В основном это тесты по трем предметам: английский язык, математика и японский. В большинстве государственных вузов экзамены сдают по пяти предметам: английскому, математике, японскому, естествознанию и обществознанию. К числу самых престижных относятся государственные университеты Токио, Осаки, Киото, Нагои, Саппоро, Сэндай, Фукуоки.

Самые престижные из частных университетов (Кэйю, Васэда, Тюо) имеют собственные начальные, младшие и старшие средние школы, а порой и детские сады. Абитуриент, который успешно прошел весь путь в такой структуре начиная с детского сада и заканчивая старшей школой, зачисляется в вуз автоматически и без экзаменов.

Как мы видим, особенность японского образования – строгая экзаменационная система. На высшей степени средней школы у учащихся начинается усиленная подготовка к экзаменам. Сегодня существует множество учреждений, подготавливающих к вступительным экзаменам, которые для всех без исключения абитуриентов становятся тяжелым испытанием.

Поступление в вуз для иностранцев затруднено, во-первых, необходимостью знать японский язык, а во-вторых, отсутствием диплома-эквивалента о среднем образовании. Подобный диплом возможно получить, если пройти обучение в старшей средней школе или на подготовительных курсах. Поступить в университет также можно, обладая дипломом технического колледжа. Специально для иностранцев существуют учебные заведения, в которых есть возможность получить эквивалентный японскому свидетельству сертификат об окончании 12-летнего среднего образования.

Все зарубежные абитуриенты должны пройти специальный тест, подтверждающий способность к обучению в вузе (General Examination for Foreign Students) и специальный языковой тест (Japanese Language Proficiency Test). Общий экзамен проводится Ассоциацией международного образования в Токио (Association of International Education, Japan) в декабре каждого года.

Результаты этого теста направляются абитуриентами в вуз вместе со всеми прочими документами. Языковой тест также проводится в начале декабря и имеет четыре уровня (элементарный I и II, промежуточный и продвинутый) [1].

Для иностранных абитуриентов наиболее реальной возможностью является обучение в японском университете по специальной программе или программе магистратуры и докторантуры. Эти программы не требуют знания японского языка (преподавание ведется на английском), но требуют финансирования (собственного или получения грантов по программам помощи), наличия научного руководителя и программы исследований. Финансирование образования в Японии возможно за счет различных государственных, национальных и частных фондов. В некоторые из них можно обращаться напрямую, в другие должно обратиться учебное заведение, готовое принять абитуриента.

Японские вузы все больше включаются в международные программы и переводят часть своих традиционных программ в университетском секторе на англоязычное преподавание.

Университетские программы построены по образцу американских, со степенями бакалавра, магистра и доктора. Однако индивидуальность каждого вуза и его четко обозначенное место в иерархии системы делают почти невозможным переход из одного вуза в другой. Учебное расписание составлено из курсов общего образования, курсов иностранных языков, курсов физической культуры и курсов специального профессионального образования. Экзамены проходят в конце семестров – в сентябре-октябре и в январе-феврале. По результатам письменных тестов и экзаменов студенты получают определенное количество баллов (credits), которые складываются в «уровни» от А до D.

Итак, экзаменационная система Японии отличается от других европейских систем своей строгостью, жесткостью, иерархичностью. При поступлении в вузы абитуриенты проходят жесткий отбор. Сильные ученики попадают в престижные вузы, слабые – в менее престижные.

Литература

1. Высшее образование за рубежом: информационно-аналитический справочник. Ростов н/Д, 2010. Вып. 1.
2. Ковалева Г.С. Особенности национальных экзаменов в ряде стран мира // Народное образование. 2004. № 2.
3. Система образования в Японии. URL: <http://edu.rin.ru/html/1497.html>
4. Higher education in Japan. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education_in_Japan
5. National Center Test for University Admissions. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/National_Center_Test_for_University_Admissions

АННОТАЦИИ

Бердыган Антонина Вячеславовна

Динамика содержания профессиональной мотивации студентов

Автор рассматривает понятие «профессиональная мотивация», приводит данные эмпирического исследования динамики содержания профессиональной мотивации студентов в процессе приобретения профессионального опыта.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, смысл-жизненные ориентации, целевые объекты, профессиональные представления, трехслойная модель образа мира.

Berdygan Antonina Vyacheslavovna

The dynamics of the content of students' vocational motivation

The author considers a notion of "vocational motivation", give the data of empirical research work of the dynamics of students' vocational motivation content in the process of acquiring vocational experience.

Keywords: vocational motivation, life sense orientations, target objects, vocational representations, tree-stage model of the world image.

E-mail: bonny1983@mail.ru

Буданова Людмила Юрьевна

Формирование у студентов-мигрантов навыков коммуникативного поведения

Современные процессы миграции увеличивают количество студентов-мигрантов в московском регионе. Вместе с этим возрастают проблемы межкультурной интеграции и адаптации мигрантов к новым условиям получения образования. В статье определены основные направления формирования коммуникативного поведения у студентов-мигрантов в профессиональных колледжах г. Москвы.

Ключевые слова: мигранты, миграционные процессы, коммуникативное поведение, психологический дискомфорт, толерантность.

Budanova Ludmila Yuryevna

The formation of skills of communicative behavior of migrant students

Modern processes of migration increase the quantity of migrant students in Moscow region. At the same time the problems of intercultural integration and adaptation of migrants to new conditions of receiving education are increasing. The article determines basic trends of forming communicative behavior of migrant students in vocational colleges of Moscow.

Keywords: migrants, migration processes, communicative behavior, psychological malaise, tolerance.

E-mail: L.Budanova@rambler.ru

Гальчук Ольга Викторовна

Координация и профессиональное консультирование учебных проектов

Координация и профессиональное консультирование учебных проектов в образовательном пространстве рассматривается автором как модель взаимодействия педагога, консультанта и студента при осуществлении творческой деятельности.

Ключевые слова: координация, метод проектов, культуросообразное образование, творческое мышление, творческая самореализация, профессиональная компетенция, консультант.

Galchuk Olga Viktorovna

Coordination and vocational consultation of training projects

Coordination and vocational consultation of training projects in educational space is regarded by the author as a model of a teacher's, consultant's and student's cooperation while realizing creative activity.

Keywords: coordination, project method, culture-based education, creative thinking, creative self-realization, vocational competence, counselor.

E-mail: olgagalchuk@mail.ru

Гущин Иван Иванович

Система выпускных и вступительных экзаменов в Японии

В статье дана характеристика экзаменационной системы Японии. Рассматривается специфика и организация промежуточных, общенациональных и вступительных экзаменов, а также особенности экзаменов для абитуриентов-иностранцев.

Ключевые слова: вступительные экзамены, экзаменационная система, общенациональный экзамен.

Gushchin Ivan Ivanovich

The system of graduation and entrance exams in Japan

The article characterizes an examination system in Japan. It views the peculiarity and organization of intermediate, national and entrance examinations. Also it considers examination features for foreign applicants.

Keywords: entrance exams, examination system, national examination.

E-mail: igushin@mail.ru

Долгова Нонна Геннадьевна

Развитие у студентов информационно-интеллектуальной компетентности на уроках проектирования объектов

В статье раскрывается сущность практико-ориентированного метода проекта, описываются способы ор-

ганизации на занятиях процесса проектирования объектов.

Ключевые слова: информационное, импровизационное, эвристическое задание; личностное, познавательное, регулятивное, коммуникативное, предметное умение.

Dolgova Nonna Gennadyevna

The development of information and intellectual competence of students at object design lessons

The article reveals the essence of practice-oriented project method, describes the ways of organizing the process of object projecting at lessons.

Keywords: informational, improvisational, eristic task; personal, cognitive, regulatory, communicative, subject skills.

E-mail: tajjer42012.dolgova@yandex.ru

Илькевич Борис Владимирович, Усманова Лариса Тимофеевна

К вопросу об использовании этико-педагогического наследия И. Канта в современной педагогике

Представлен анализ философско-педагогического учения И. Канта, а также возможности использования его идей в теории и практике современной педагогической деятельности. Этико-педагогические взгляды великого немецкого философа рассматриваются в их соотносительности с проблемами российского образования.

Ключевые слова: философско-педагогические взгляды И. Канта, антропологическая педагогика, проблемы воспитания, гуманизация образования.

Ipkovich Boris Vladimirovich, Usmanova Larisa Timofeyevna

On the question of using ethic and pedagogical heritage of I. Kant in modern pedagogics

The article analyses the philosophical and pedagogical doctrine worked out by of I.Kant, and the possibilities of using his ideas in the theory and practice of modern pedagogical activity. Ethic and pedagogical views of the great German philosopher are considered in their correlation to the problems of Russian education.

Keywords: I. Kant's philosophical and pedagogical views, anthropological pedagogics, education problems, education humanization.

E-mail: usmanovalara@mail.ru

Кичигина Татьяна Сергеевна

Формирование профессиональных компетенций обучающихся на учебной сцене театрально-художественного колледжа

Участие студентов в работе учебного театра, работа на учебной сцене, участие в создании спектакля дает возможность сформировать у будущих работников сцены – осветителей, бутафоров, костюмеров, звукорежиссеров – профессиональные компетенции, которые

станут в дальнейшем основой их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, учебная сцена, учебный театр, спектакль.

Kichigina Tatyana Sergeyevna

The formation of vocational competences of the students studying at academic stage of Theatre Art College

The participation of students in the work of academic theatre, the work at academic stage, the participation in creating a performance gives the opportunity to form vocational competences, which will be basic for the vocational activity of future stage workers: light electricians, property makers, costume designers, sound engineers.

Keywords: vocational competences, academic stage, academic theatre, performance.

E-mail: kichigina_tanya@mail.ru

Клевцова Мария Сергеевна

Персонификация как предмет современных психолого-педагогических исследований

В статье представлен теоретический анализ феномена «персонификация» применительно к системе повышения квалификации специалистов начального и среднего профессионального образования. В работе раскрыто содержание понятий «персонификация», «персонализация», «персонифицированное повышение квалификации», выявлены специфические особенности и аспекты персонифицированного образования как формы непрерывного образования личности.

Ключевые слова: персонификация, персонализация, персонифицированное повышение квалификации.

Klevtsova Mariya Sergeyevna

Personification as a subject of contemporary psychological and pedagogical researches

The article deals with the theoretical analysis of the phenomenon of “personification” as applied to the primary and secondary vocational education teachers’ training system. The article reveals the content of the notions “personification”, “personalization”, “personificated training”, it finds out the specific features and aspects of personalized education as a form of continuous education of an individual.

Keywords: personification, personalization, personificated training.

E-mail: klevtsovams@gmail.com

Колобкова Наталья Владимировна

Проектирование учебников для специальности «Дизайн» на основе компетентностного подхода

Автор рассматривает актуальный для среднего профессионального образования вопрос о требованиях и структуре современного учебника на примере специальности 072501 «Дизайн». В статье сформулированы составляющие учебника: информационная,

логическая, психолого-педагогическая и эстетико-воспитательная. Автор предлагает некоторые рекомендации по проектированию учебника с учетом специфики студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: учебное издание, требования и структура учебника, дизайн, концепция преподавателя, художественно-техническое оформление.

Kolobkova Natalya Vladimirovna

Projecting manuals for the specialty "Design" based on the competence approach

The author regards an essential question for secondary vocational education about demands and the structure of a contemporary manual by the example of the specialty 072501 "Design". The article formulates the constituent parts of a manual: informational, logical, psychological and pedagogical and esthetical and educational. The author suggests some recommendations on projecting a manual, taking into consideration the specifics of students-designers.

Keywords: manual, demands and manual structure, design, the conception of a teacher, art and technical design.

E-mail: kolobkovaNV@mail.ru

Криворучко Наталья Александровна

Формы учебных занятий, развивающие у студентов профессионально-познавательную активность

В статье дается авторское определение понятия профессионально-познавательной активности, рассматриваются активные формы обучения, приведен опыт проведения видеоконференций.

Ключевые слова: активность, профессионально-познавательная активность, активные формы обучения, видеоконференция, виртуальное собеседование.

Krivoruchko Natalya Aleksandrovna

Forms of lessons providing for development of students' vocational cognitive activity

The article deals with the author's definition of vocational cognitive activity, active forms of teaching, and experience of videoconferencing.

Keywords: activity, vocational cognitive activity, active forms of teaching, videoconference, virtual interview.

E-mail: krivoruchko@list.ru

Крикунов Евгений Олегович, Курганская Людмила Михайловна

Совершенствование организации самостоятельной работы студентов

Предложенная программа способствует проведению тестирования и сохранению результата опроса для дальнейшего анализа с учетом отведенного на тестирование времени; позволяет оценить уровень знаний, умений и навыков обучающегося, организовать его дальнейшую самостоятельную работу.

Ключевые слова: тест, тестирование, самостоятельная работа, программа-тестировщик, инструкция, самоконтроль.

Krikunov Evgeniy Olegovich, Kurganskaya Lyudmila Mikhailovna

Elevating the organization of students' independent work

The provided program contributes to testing and conserving the poll result for further analysis, taking into consideration allocated time for the test; it allows assessing the level of knowledge, abilities and skills of the learner and organizing his further work independently.

Keywords: test, testing, independent work, the tester program, instruction, self-control.

E-mail: k_e_o@mail.ru

Кулюпина Галина Алексеевна, Курганская Людмила Михайловна

Организация учебного сотрудничества на библиотечных уроках в начальной школе

Учебное сотрудничество предполагает, что обучающийся должен уметь слушать собеседника и вести диалог, признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий. В статье предлагаются формы организации такого сотрудничества.

Ключевые слова: учебное сотрудничество, библиотекарь-педагог, библиотечно-информационные навыки, взаимопомощь, коммуникативные навыки.

Kulyupina Galina Alekseyevna, Kurganskaya Lyudmila Mikhailovna

Organization of educational cooperation at library lessons in elementary school

Educational cooperation presupposes that students should be able to listen to the interlocutor and support the dialogue; to recognize the possibility of various points of view existence and the right to have one's own point of view; to state the opinion and to give reason for the point of view and an assessment of events. The article suggests different forms of organizing such cooperation.

Keywords: educational cooperation, librarian, library informational skills, mutual aid, communicative skills.

E-mail: kurganskayal@yandex.ru

Магомедов Магомед Ибрагимович, Абдулатипова Эльмира Абдулатиповна

Системный подход в профессиональном образовании менеджера туризма

В статье актуализирована необходимость модернизации общеобразовательной и профессиональной подготовки. Обосновывается применение системного подхода в основе профессионального образования

менеджера туризма, поскольку данный подход дает целостное представление об объекте, т.е. рассматривает его как систему с многообразными внутренними и внешними связями, которые сводятся в единую теоретическую картину – модель.

Ключевые слова: система образования, системный подход, педагогическая система, компоненты системы, структура системы, менеджер туризма.

Magomedov Magomed Ibragimovich, Abdulatipova Elmira Abdulatipovna

System approach in vocational education of tourism manager

The article actualizes the need of modernizing general educational and vocational training. It substantiates the application of a system approach as a base for vocational education of a tourism manager because this approach gives the complete idea of the object, i.e. it considers it as a system with diverse internal and external relations which are reduced into a unique theoretical picture – model.

Keywords: educational system, system approach, pedagogical system, system components, system structure, manager of tourism.

E-mail: ibragimovich05@yandex.ru

Мельникова Елена Павловна

Адаптация технологии проблемного обучения к практике преподавания гуманитарных дисциплин

Применение технологии проблемного обучения в образовательном процессе колледжа обеспечит подготовленность будущих специалистов к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. Выпускники колледжей будут обладать высокой степенью личностной зрелости, будут ориентированы на успешность в решении любых проблем, способны к нестандартному решению профессиональных и жизненных проблем и презентации своих достижений.

Ключевые слова: адаптация, педагогическая технология, проблемное обучение, профессиональная деятельность.

Melnikova Elena Pavlovna

The adaptation of the technology of problem education to the practice of teaching humanitarian disciplines

Applying the technology of problem education in the process of education at college will provide future specialists' readiness to independent life and vocational activity. College graduates will be highly mature and oriented at the success while solving any problem; will be ready for solving vocational and life problems in an original way and for presenting their achievements.

Keywords: adaptation, pedagogical technology, problem education, vocational activity.

E-mail: melnikova13.elena@mail.ru

Морозова Наталья Юрьевна

Использование тестовых заданий в образовательном процессе ресурсного центра

В статье рассматривается вопрос внедрения в учебный процесс ресурсного центра тестовых заданий, место и сущность тестирования в общей системе контроля, определение видов тестирования в практике преподавания, основные требования к тестированию.

Ключевые слова: педагогическое задание, тестовые задания, тестовые результаты, профессиональный модуль, ресурсный центр.

Morozova Natalya Yuryevna

Using test tasks in the educational process of a resource center

The article considers the question of introducing test tasks into the educational process of a resource center, the place and nature of testing in the overall control system, the definition of testing types in the practice of teaching, basic requirements for testing.

Keywords: teacher assignment, tests, test results, a vocational unit, a resource center.

E-mail: n.morozova61@mail.ru

Невмержицкая Елена Викторовна

Метод исследования случая при изучении тем экологической направленности

В статье представлена характеристика метода исследования случая, в процессе реализации которого используются интерактивные возможности обучающихся при получении ими знаний, ориентированных на выполнение определенных действий. Эффективность метода исследования случая рассматривается на эколого-ориентированном примере.

Ключевые слова: метод исследования случая, структура метода, эколого-ориентированная тематика, поиск правильных решений, вербальные исследования случая.

Nevmerzhitskaya Yelena Viktorovna

The method of case study while studying ecology-oriented subjects

The article presents the characteristics of the method of a case study, in the process of realization of which interactive opportunities of students are used which are aimed at performing particular actions. The efficiency of the method of a case study is considered by ecology-oriented example.

Keywords: method of a case study, method structure, ecology-oriented theme, search of correct solutions, verbal case studies.

E-mail: alenaelena03@mail.ru

Невмержицкий Анатолий Васильевич
Информационное обеспечение ресурсного центра

В статье представлена характеристика требований, выдвигаемых к современному информационному обеспечению ресурсного центра в условиях модернизации образования.

Ключевые слова: ресурсный центр, доступность качественного профессионального образования, особенности функционирования информационных систем, развитие единой информационной среды.

Nevmerzhtskiy Anatoliy Vasilyevich
Informational support of a resource center

The article represents the characteristics of the requirements for modern informational support for the resource center under the conditions of education modernization.

Keywords: resource center, availability of the quality of vocational education, the peculiarity of informational systems functioning, the development of unique informational environment.

E-mail: av_n@live.ru

Пастухова Ирина Павловна
Методическое обеспечение проектирования контрольно-оценочных средств по дисциплине

В статье рассматриваются методические аспекты разработки фонда оценочных средств контроля за освоением содержания учебных дисциплин и профессиональных модулей в системе среднего профессионального образования. Автор приводит определения основных понятий («оценочное средство», «фонд оценочных средств») и предлагает порядок действий (этапы) по формированию фонда оценочных средств и его примерную структуру.

Ключевые слова: оценка качества образования, оценочные средства, фонд оценочных средств, предмет оценивания.

Pastuhova Irina Pavlovna
Methodological supply for projecting test evaluating means on discipline

The article considers methodological aspects for creating the fund of evaluative means for the control of mastering the content of studying subjects and vocational modules in the system of secondary vocational education. The author gives the definitions of basic notions ("evaluative means", "the fund of evaluative means") and suggests the stages for forming the fund of evaluative means and its approximate structure.

Keywords: evaluation of the quality of education, evaluative means, the fund of evaluative means, the subject of evaluation.

E-mail: pastuhova55@mail.ru

Переверзев Владимир Юрьевич, Полихрониди Александр Христофорович

Формирование информационной среды для подготовки будущих специалистов

В статье описаны подходы к формированию современной модели информационной среды с целью эффективной подготовки специалистов в колледже. Модель информационной среды включает технологическую и содержательную подсистемы.

Ключевые слова: информатизация образования, информационная среда, системная интеграция технологий, информационная компетентность.

Peveverzev Vladimir Yuryevich, Polikhronidi Aleksandr Khristoforovich

The formation of informational environment for the training of future specialists

The article describes the approaches to the formation of a modern informational environment model for effective specialist training in college. The informational environment model includes technological and content subsystems.

Keywords: informational support of education, informational environment, system integration of technologies, informational competence.

E-mail: vladizev@yandex.ru

Станулевич Ольга Евгеньевна
Механизмы обеспечения соответствия программ НПО и СПО требованиям рынка труда и рынка образовательных услуг

Внедрение новых образовательных стандартов потребовало обеспечить соответствие содержания и структуры образовательных программ профессионального образования требованиям рынка труда и образовательных услуг. Решению этой проблемы на опыте столичного региона посвящена данная статья.

Ключевые слова: профессиональное образование, образовательный кластер, содержательная интеграция программ.

Stanulevich Olga Yevgenyevna
The mechanisms providing accordance of elementary and secondary vocational education programs with the requirements of the employment market and the market of education services

Introducing new educational standards requires providing the accordance of educational programs of vocational education with the requirements of the employment market and educational services. The article is devoted to the solution of this problem on the experience of the capital region.

Keywords: vocational education, educational cluster, content integration of programs.

E-mail: olgastan-66@mail.ru

Тарджиманян Лия Николаевна

Методы контроля самостоятельной работы студентов

Настоящая статья посвящена вопросам организации самостоятельной работы студентов профессионально-технических колледжей, а также методам оценки знаний по общеобразовательной дисциплине «Физика» в балльно-рейтинговой системе.

Ключевые слова: самостоятельная работа, итоговое компьютерное тестирование, дифференциация, балльно-рейтинговая система оценки знаний, формы контроля, традиционная система оценки знаний.

Tardzhimanyan Liya Nikolayevna

Methods of monitoring students' independent work

This article is devoted to the organization of students' independent work in vocational technical colleges, as well as to the methods for assessing knowledge of secondary education disciplines "Physics", by ranking system.

Keywords: independent work, the resulting computer testing, differentiation, ranking system for assessing knowledge, forms of control, the traditional system of estimating knowledge.

E-mail: tardv69@yandex.ru

Темпель Лариса Анатольевна

Генезис социально-производственной практики в контексте становления и развития среднего профессионального образования

В статье рассматривается структура и трактовка понятия «практика», раскрывается понятие социально-производственной практики, освещается хронология и некоторые историко-педагогические аспекты развития системы среднего профессионального образования в России. Исторический опыт среднего профессионального образования свидетельствует о том, что приобретение профессионально важных качеств личности и первоначального опыта будущего специалиста может быть эффективно осуществлено лишь в процессе производственной практики в условиях действующего предприятия.

Ключевые слова: производственная практика, социально-производственная практика, субъект и объект практики, опыт профессиональной деятельности.

Tempel Larisa Anatolyevna

The origin of social and industrial practice in the context of formation and development of secondary vocational education

The article regards the structure and rendering of the notion "practice", reveals the notion of social and industrial practice, shows the chronology and some historical and pedagogical aspects of developing the system of secondary vocational education in Russia. The historical experience of secondary vocational education testifies that acquiring vocationally important personal qualities and primary experience of a future specialist may be efficiently carried

out only in the process of vocational industrial practice under the conditions of an operative enterprise.

Keywords: industrial practice, social and industrial practice, subject and object of practice, the experience of vocational activity.

E-mail: lara_tempel@mail.ru

Уманская Эльвира Энзировна

Дидактико-методические принципы обучения игре в шахматы

В статье представлен содержательный контент методических принципов как комплекс для обучения игре в шахматы.

Ключевые слова: методы обучения, игра в шахматы, дидактико-методические принципы, преподавание шахмат.

Umanskaya Elvira Enzirovna

Didactic and methodological principles of chess playing

The article presents the substantial content of methodological principles as a training complex in chess playing.

Keywords: methods of teaching, chess playing, didactic and methodological principles, chess teaching.

E-mail: elvird@yandex.ru

Фролова Анна Николаевна

Эколого-ориентированный контент подготовки специалистов на базе ресурсного центра

Формирующийся глобальный рынок требует создания единого образовательного пространства. В условиях глобального экологического кризиса экологический подход, экологическое мышление и экологическое мировоззрение и мироотношение — это неперенный атрибут подготовки специалистов любой профессии.

Ключевые слова: ресурсный центр, образование в интересах устойчивого развития, эколого-ориентированное образование, компетенции эколого-ориентированной личности.

Frolova Anna Nikolayevna

Ecology-oriented content for training specialists on the base of a resource center

The forming global market requires creating the unified educational space. Ecological approach, ecological thinking and ecological view of the world are an essential and fundamental attribute of specialist training in any vocation under the conditions of global ecological crisis.

Keywords: resource center, education in favor of constant development, ecology-oriented education, competences of an ecology-oriented person.

E-mail: fagot_stuff@mail.ru

Шишкина Марина Сергеевна

Система задач как средство формирования исследовательских умений у будущих учителей информатики

Автор определяет систему задач как средство формирования у студентов исследовательских умений, представляет состав систем задач, а также приоритетные системы для каждого этапа формирования исследовательских умений у будущих учителей информатики.

Ключевые слова: система задач, исследовательские умения, этапы формирования, профессиональная подготовка учителя.

Shishkina Marina Sergeevna

The system of problems as a means for forming future computer science teachers' research skills

The author determines the system of tasks as a means for forming of students' research skills; it represents the content of task systems, and the priority systems for each stage of forming research skills of future computer specialists.

Keywords: task system, research skills, stages of formation, vocational training of teachers.

E-mail: ms-sch@rambler.ru

Юстус Ирина Викторовна, Кирдянова Наталья Геннадьевна

Педагогические воззрения А.Н. Степанова на проблемы воспитания и образования

В статье рассматриваются педагогические воззрения А.Н. Степанова, общественного деятеля и педагога,

историка и филолога, на проблемы воспитания, образования и развития личности ребенка. Взгляды А.Н. Степанова на роль искусства, на значение драматизации в педагогическом и воспитательном процессе, на идею создания «Дома юношества» и семейных кружков являлись злободневными для педагогической общественности г. Симбирска в конце XIX – начале XX в. и остаются актуальными в настоящее время.

Ключевые слова: воспитание, школьный театр, драматизация, искусство, развитие личности.

Yustus Irina Viktorovna, Kirdyanova Natalya Gennadyevna
Pedagogical ideas of A.N. Stepanov concerning the problems of upbringing and education

The article considers pedagogical ideas of A.N. Stepanov, a public figure and teacher, historian and philologist, concerning the problems of upbringing, education and personal enhancement of a child. The outlook of A.N. Stepanov on the role of art and the meaning of dramatics in educational process, the idea of creating "The Youth House" and family clubs used to be topical issues for the pedagogical community of Simbirsk town in the late XIXth – early XXth centuries and they are still essential nowadays.

Keywords: upbringing, school theatre, dramatics, art, personal enhancement.

E-mail: kskng@yandex.ru

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

Адрес редакции: 105318, Москва,
Измайловское ш., 24, корп. 1.

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

Подписано в печать 25.09.2012. Тираж 3000 экз. Формат 60 x 90 1/8.
Объем 9,0 печ. л. Уч.-изд. л. 8,37.

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

Заказ ____