

Государственное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Нижегородский институт развития образования»
Факультет профессионального образования

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ:
СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА**

**Опыт работы
образовательных учреждений начального
и среднего профессионального образования**

Нижегород
Нижегородский институт развития образования
2010

УДК 371 (470+571)
ББК 74.04 (2Рос-4Ниж)
Р 17

Сборник статей «Развитие системы профессионального образования Нижегородской области: современная практика» (опыт работы образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования) печатается по решению НМЭС ГОУ ДПО НИРО (протокол № 7 от 17.06.2008 г. и протокол № 10 от 18.11.2008 г.)

Научные редакторы

Л. Н. Казакова, зав. кафедрой теории и методики профессионального образования, канд. пед. наук, доцент;
Л. Н. Шилова, декан ф-та профессионального образования, канд. пед. наук, доцент

Развитие системы профессионального образования Нижегородской области: современная практика : опыт работы образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 138 с.

ISBN 978-5-7565-0432-3

В сборник включены материалы научно-методического издания факультета профессионального образования «Методический вестник», издаваемого кафедрой теории и методики профессионального образования, а также статьи и материалы сотрудников факультета профессионального образования, специалистов и руководителей образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, экспериментальных площадок факультета, в которых рассматриваются актуальные проблемы развития системы профессионального образования, передовой педагогический опыт. Сборник статей адресован руководителям и специалистам учреждений начального и среднего профессионального образования.

ББК 74.04 (2Рос-4Ниж)
УДК 371 (470+571)

ISBN 978-5-7565-0432-3 © ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2010

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Н. Шилова, декан факультета профессионального образования

В. Н. Фролова, заведующая лабораторией профессионально-педагогических технологий

Н. В. Сильвеструк, старший преподаватель кафедры теории и практики управления образованием

Реформы профессионального образования в странах Евросоюза, США и России: сравнительный анализ. Теоретические и методологические предпосылки изменений

Основные направления разработки федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования нового поколения

Интеграция профессионального образования и производства как инновационный механизм подготовки рабочих кадров и специалистов для различных отраслей экономики региона

РЕФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА, США И РОССИИ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗМЕНЕНИЙ

Л. Н. Шилова, декан факультета профессионального
образования ГОУ ДПО НИРО

Начало структурных изменений в системе профессионального образования в зарубежной и отечественной практике было положено в начале 90-х годов прошлого столетия. В докладе Всемирного банка указывается на чрезвычайную роль профессионального образования в повышении конкурентоспособности стран, так как высокий образовательный уровень рабочей силы позволяет странам осваивать технологии, необходимые для обеспечения более качественной продукции и снижения производственных затрат, перестраивать структуру производства в соответствии с требованиями новых рынков и потребителей. В марте 2000 года на заседании Европейского Совета принята Лиссабонская резолюция, содержащая материалы о признании центральной роли профессионального образования как фактора экономической и социальной политики, а также как средства повышения конкурентоспособности Европы в мировом масштабе. Декларация Европейской комиссии и министров образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения положила начало так называемому «Копенгагенскому процессу» (Копенгаген, ноябрь, 2002 г.) и определила следующие задачи:

- ❖ создание единого европейского пространства в области профессионального обучения;
- ❖ обеспечение прозрачности квалификаций, распространения и обмена информацией, развитие профориентации;
- ❖ решение проблемы взаимного признания компетенций и квалификаций (создание единых рамок для обеспечения прозрачности), единой системы временных рамок обучения и общих принципов построения его структуры и содержания;

- ❖ обеспечение качества и разработка общих критериев и принципов оценки качества профессионального образования и обучения для повышения экономической отдачи инвестиций;

- ❖ удовлетворение потребностей в подготовке преподавателей и мастеров производственного обучения.

В качестве механизмов реализации поставленных задач предполагалось:

1. Осуществить внедрение и оптимизацию информационных сетей и механизмов, включая интеграцию уже существующих, таких как:

- ❖ приложение к европейской форме резюме (форма, позволяющая более эффективно представлять квалификации и компетенции специалистов на национальном и международном уровнях);

- ❖ приложение к свидетельствам и дипломам, которое облегчает представление и сравнение национальных профессиональных квалификаций;

- ❖ единый европейский критерий владения иностранными языками;

- ❖ EUROPASS (метод учета результатов обучения и приобретения квалификаций в период трудовой деятельности, позволяющий учитывать обучение за рубежом в дальнейшем образовании, переподготовке и трудовой деятельности).

2. Усилить взаимодействие между системами профессионального и высшего образования.

3. Объединить национальные критерии профессиональной квалификации в единую европейскую сеть, что облегчит и упростит обмен информацией.

В целом ряде европейских государств, США данный доклад стал отправной точкой при разработке системных изменений в структуре, теоретическом, законодательном изменении деятельности профессионального образования. Национальные системы образования все больше понимали, что успех профессиональной школы будет очевиден тогда, когда осуществится связь между обучением и занятостью. Профессиональное образование не создает само спрос на различных специалистов, оно должно иссле-

довать рынок труда, чтобы удовлетворять ожидаемую потребность в квалифицированной рабочей силе. Возникает закономерный вопрос выращивания новых теоретических и концептуальных, законодательных представлений о профессиональном образовании в мировой практике. С начала 90-х годов исследовательские проекты концепций развития профессионального образования переводятся на решение вопросов взаимодействия образования и рынка.

В 1998 году в США появляется Акт об инвестировании в рабочую силу (Государственный закон 105220, принятый Конгрессом США 7 августа 1998 года). Американская конституция не гарантирует равные права, но гарантирует равные возможности, данный принцип стал частью государственных законов о труде. Каждый взрослый американец будет грамотным и будет обладать знаниями и умениями, необходимыми для конкурентоспособности в глобальной экономике, а также умениями применять свои гражданские права и обязанности. Акт включал в себя комплекс мер по эффективному инвестированию в подготовку рабочей силы и образовательные программы для молодежи, гарантирующие получение профессионального образования; созданию системы оказания профессиональных, профориентационных, профинформационных услуг и консультирования для молодых рабочих в рамках Центров карьеры, ресурсных Центров, которые были основаны в середине 90-х годов. Было предложено использовать налоговый кодекс для коррекции корпоративных интересов в сторону введения системы подготовки специалистов для производственных корпораций, промышленности США. Стратегия получила название «Играть или платить», согласно которой за счет введения фиксированного процента совокупного дохода фирмы должны были проводить переобучение своих работников, осуществлять финансирование подготовки новых специалистов. В противном случае они облагались налогом на неиспользованные на переобучение средства.

Реформа профессионального образования в США определялась следующими доминирующими позициями:

❖ каждое крупное предприятие Америки должно быть вовлечено в усиление связи между образованием и миром труда;

❖ увеличение процента учащихся, получивших квалификацию, особенно среди национальных меньшинств, поступающих в колледжи, закончивших, по меньшей мере, два года обучения или же полностью выполнивших программу подготовки;

❖ все рабочие имеют возможность получать знания и навыки, от базовых до усовершенствованных технических, необходимых для адаптации к появляющимся новым технологиям и методам труда, через государственное и частное общее профессионально-техническое образование;

❖ профессиональное образование в США начинает работать на обеспечение рабочей силой высокой квалификации промышленных предприятий, уровень квалификации которых оценивают работодатели.

Одна из мер решения проблемы качественной перестройки профессионального образования касалась вопроса взаимосвязи общего и профессионального образования. В докладе Всемирного банка предлагались диверсифицированные школы со сравнительно небольшим числом узкопрофессиональных курсов на фоне академической программы. Такая концепция развития профессионального обучения получила название дуальной системы. США, изучая и высоко оценивая опыт европейских государств в развитии системы профессионального образования, предпринимают попытки модернизировать содержание и структуру в сторону развития молодежного ученичества. Законодательно данная программа признана актом Конгресса США «Возможности перехода от школы к работе», принятом в 1994 году. По оценке Конгресса США, молодежное ученичество — это наиболее развивающаяся и скоординированная форма практико-ориентированного профессионального обучения. Основные элементы молодежного ученичества включают в себя обучение на базе школы, обеспечивающее профессиональное консультирование и интеграцию профессиональных и академических дисциплин. Процессуально данная схема предполагает следующее:

- ❖ возможность обучения профессии в последних классах школы плюс частично в образовательных учреждениях послесреднего образования;

- ❖ опыт оплачиваемой работы через последовательное повышение уровней занятости, который сопровождается профессиональной подготовкой и наставничеством;

- ❖ возможность получения сертификатов, официально признаваемых работодателями и промышленными предприятиями.

Данная форма обучения предназначена для учащихся старших классов средней школы и осуществляется на ее базе; учащиеся работают по совместительству или чередуют периоды обучения в школе и на производстве. На базе средних и профессиональных училищ в США работает реальное производство (автосервис, строительная компания, издательская фирма) или служба сервиса (магазин, парикмахерская). Учащиеся трудятся на школьном предприятии по совместительству, но и проходят путь, характерный для трудоустройства: собеседование для приема на работу, соответствующий испытательный срок.

В Европе можно выделить три основные модели получения профессионального образования после обязательной школы, каждая из которых имеет свой национальный вариант:

- ❖ система ученичества, основанная на работе, проводимой наемателем (Германия);

- ❖ система, основанная на образовании в колледже, дающая как общее, так и профессиональное образование, совмещающая образование и обучение в одном учебном заведении обязательного характера (Франция и Италия);

- ❖ система дублированного образования (Швеция).

Особо следует остановиться на немецкой дуальной системе. Основные направления реформирования системы профессионального образования утверждены в Германии федеральным законом «О реформировании инструментов политики рынка труда», принятом 10 декабря 2001 года. Закон определяет возможности:

- ❖ предоставления базы профессиональной подготовки в течение первого года обучения;

- ❖ расширения спектра официально признанных профессий;
- ❖ развития непрерывного профессионального образования.

Государственная стратегия направлена на предоставление обучающимся возможности закрепить и углубить свои знания, сформировать активную жизненную позицию в рамках личной профессиональной успешности и полезности для общества, расширить получение доступа к различным путям продолжения образования через определение нескольких специализаций в профессиональной подготовке, предоставление равных возможностей в подготовке к занятости и в дальнейшем, а также в самом ее обеспечении. Закреплена необходимость подготовки учащихся к планированию и развитию профессиональной карьеры, прежде всего через базовые предметы основной школы, до их перехода на обучение в дуальную систему. Основной целью профессионального обучения в рамках дуальной системы является подготовка молодежи к вступлению в рынок труда в качестве квалифицированной рабочей силы. Полностью подготовиться к выполнению служебных обязанностей по специальностям как умственного, так и физического труда, требующим высокой квалификации, можно только после вводной стажировки без отрыва от производства, часто проходящей параллельно с обучением по программе профессиональной подготовки. Предприятия определяют, в каком направлении необходимо развивать теоретические знания и практические умения, полученные обучающимися в учебных заведениях профессионального образования. Причем критерии, по которым предприятия отбирают учеников, могут варьироваться в зависимости от изменений между спросом и предложением рынка труда. Профессиональные компетенции специалистов разрабатываются с учетом требований рабочего места, создания преемственности в их отработке на базе предприятий и образовательных учреждений. В Германии получают распространение учебные (Ubungsfirma) и молодежные (Juniorfirma) фирмы. Молодежная фирма — это самостоятельное предприятие в рамках основного индустриального предприятия, которое организуется учениками, часто включающее торговые фирмы, специализирующиеся на продаже продукции, производимой уче-

никами этого предприятия. Данная дидактическая модель осуществляется на основе гибкого учебного плана, включающего в себя тот материал, который необходим на практике, если даже он не содержится в инструкциях о производственном обучении.

В Великобритании в системе профессионального обучения отсутствуют формальные отличия между начальным и непрерывным профессиональным обучением. Обучение по программам общих национальных профессиональных квалификаций (ОНПК) представляет собой основной путь подготовки обучающихся к трудовой деятельности. Молодежь стремится получать общие национальные профессиональные квалификации, ориентированные на конкретные специальности. Теоретически британские модульные системы свидетельствуют об общем профессиональном образовании допускают служебный рост учащихся до уровня, соответствующего университетским квалификациям. Молодежь и взрослое население могут в любое время получить свидетельства о присуждении им профессиональных квалификаций различного уровня, приобретенных в рамках программ профессионального обучения или в процессе трудовой деятельности.

В Дании основная цель реформы начального профессионального образования заключается в создании гибкой и прозрачной системы НПО, основанной на концепции обучения на протяжении всей жизни. Ключевыми установками реформирования системы профессионального образования являются:

- ❖ переход от научения к обучению;
- ❖ смещение акцентов от квалификации к компетентности;
- ❖ дифференцированное обучение, основанное на индивидуальных потребностях обучающихся;
- ❖ переход от стандартизированных курсов к гибкой модульной схеме обучения.

В системе профессионального образования важное место занимают проблемы оценивания и повышения качества обучения. В 1998 году Министерством образования Дании разработан «Проект совершенствования содержания и качества обучения», основная цель которого — определение задач изучения различных учеб-

ных предметов, установление соотношения между содержанием для развития межпредметных связей. В новом законе «О профессиональном образовании» (2001) определяется необходимость развития системы дифференцированной профподготовки, обеспечения соотношения между формированием широких личностных и профессиональных навыков, востребованных обществом, и индивидуальными программами подготовки. В соответствии с новым законодательством приоритетной областью развития профессионального образования становится компетентностный подход. Формирование у молодежи ключевых социальных компетентностей включено в долгосрочные цели стратегии развития образования Дании. Подчеркивается важность формирования ключевых компетенций (по аналогу с Германией), разработка их содержательного наполнения, исходя из требований рабочего места; создание преемственности в их отработке на базе предприятий и образовательных учреждений. «Компетентностное движение» становится приоритетной областью развития профессионального образования в Дании, как и в США и Германии.

Необходимо отметить, что между дуальной системой профессионального обучения Германии, образованием равных возможностей в Дании и системой ученичества США есть существенные различия. В США значительно выше возраст поступающих в систему производственного ученичества (20 лет по сравнению с 16 в европейских странах), учениками становятся выпускники средней школы, уже работающие на производстве, в то время как в европейских странах в дуальную систему поступают выпускники 9—10-летней школы. Продолжительность обучения также отличается: в США она составляет 4—6 лет, в Германии и Дании 3—4 года. В европейских странах традиционным является разделение обучения в дуальной системе на производственную и школьную части, которые обеспечиваются соответствующими институтами. В США сопровождающее теоретическое обучение занимает незначительное место и проводится в помещениях предприятий или послесредних учебных заведениях. Ученичество в США закреплено законодательно Национальным актом об уче-

ничестве еще в 1937 году (Акт Фитцджеральда), в Германии и Дании регулярно обновляют нормативные документы в этой области. Кроме того, в США не были проведены радикальные реформы, объединяющие узкие специальности в широкие профессиональные области, как это сделано в европейских государствах. В реформах профессионального образования в европейских государствах и США существуют и общие тенденции и направления. Прежде всего, это факт провозглашения работодателями себя как «Работодатели равных возможностей». В педагогике под предоставлением равных возможностей в контексте занятости понимаются равные возможности в профессиональном образовании для конкурентоспособности на рынке труда и объективная возможность конкурировать на рынке труда. Данная тенденция в ходе реформы системы профессионального образования особенно ярко проявляется в США. Первый фактор обеспечивается в США через государственную поддержку программ профессионального образования с целью предоставления молодежи равных возможностей в подготовке к карьере независимо от достатка семьи (лица с ограниченными физическими возможностями, эмигранты, беженцы, национальные меньшинства, равноправие мужчин и женщин). В системе профессиональной подготовки Германии разработана программа «Формирование профессиональных компетентностей — профессиональная квалификация для целевых групп, нуждающихся в особой поддержке». Программа преследует, по крайней мере, две ведущие цели:

- ❖ поддержка лиц с ограниченными возможностями через разработку и апробацию согласованной структуры интеграции подростков в профессиональную деятельность;
- ❖ создание обучающих возможностей для молодых эмигрантов, вовлечение их в профессиональную подготовку, позволяющую обеспечить интеграцию и адаптацию в жизнь страны.

В Дании серьезное внимание уделяется обеспечению равных возможностей мужчинам и женщинам, национальным меньшинствам в получении профессионального образования и занятости на рабочем месте. Все большее распространение получает кон-

цепция, согласно которой люди, находящиеся в поликультурной среде, имеют больше возможностей для развития профессионального и личностного потенциала, чем находящиеся в однородной культурной среде. Усиливающаяся интеграция Германии и Дании в Европейское сообщество внесла существенные коррективы в образовательную практику. Европейские страны стремятся унифицировать национальные свидетельства об окончании профессионального обучения и обеспечить специалистам свободное передвижение и повсеместное проживание внутри ЕС. Данная проблема решается и в рамках перехода на компетентностный подход в подготовке специалистов, предполагающий получение профессиональных компетенций (ключевых) и евроквалификаций (общих). Под евроквалификациями понимается свободное владение иностранными языками, знание исторического, культурного развития народов и населения Евросоюза с целью нострификации квалификационных документов и международного образования согласно Конвенции о международном признании дипломов.

Современный отечественный опыт интеграции образования и производства имеет длительную педагогическую историю. К. Д. Ушинский подчеркивал значимость и реальность рынка, рыночных механизмов в «ремесленной подготовке» и осознал назревшую потребность изменений в российской системе «ремесленной подготовки» в соответствии с запросами бурно развивающейся отечественной промышленности второй половины XX века. «Главное — не подменять закономерности образования закономерностями рынка». А. К. Гастев, один из главных теоретиков развития профессионального образования в российской педагогике, указывал на педагогическую роль производства, признавая его «лучшим педагогом». В педагогической теории и практике было всегда очевидно, что рынок и образование — это сопряженные, взаимоинтегрируемые явления. Весомый вклад в решение вопросов интеграции образования и производства вносят современные отечественные концепции взаимодействия образования и рынка труда, открытости, социального партнерства, высшего рабочего образования, интеграции педагогического технического знания, раз-

рабатываемые отечественными педагогами: Е. В. Ткаченко, И. П. Смирновым, В. А. Поляковым [2, 3, 4]. Профессиональное образование сегодня является одновременно и социально-образовательной сферой, и неотъемлемой частью экономики страны, региона. «Образование следует рассматривать (Е. В. Ткаченко, И. П. Смирнов) [2, 3] как часть более широкой системы, включающей рынок труда, экономическую политику, технологические изменения, общественную организацию труда...» Отсюда целями профессионального образования, по мнению авторов концепции, являются удовлетворение потребностей в специалистах высокой квалификации индустрии и рынка труда. В тесной взаимосвязи нуждаются не только образовательные учреждения, но и различные организации, связанные с решением проблем трудоустройства. Системная связь образовательных учреждений и работодателей «может стать базой для их взаимного развития» [2]. Реформирование системы профессионального образования в России тесно связано с внедрением новых государственных стандартов. В ФГОС нового поколения важное место отводится проблемам соотносительности профессионального образования с потребностями современного рынка труда и потребителей, соответствия образовательных профессиональных программ подготовки специалистов ожидаемым потребностям в квалифицированной рабочей силе, подчеркивается *фундаментальная роль общего образования*, влияющего на мобильность рабочей силы, как основы, на которой строится обучение в профессиональном образовании.

В современных быстро меняющихся экономических условиях развития России, научно-технической революции, информационного обмена процесс рутинизации знаний протекает рекордно быстрыми темпами. Это приводит к тому, что почти невозможно предвидеть, какие знания и в каком объеме необходимы специалистам в перспективе. Без научных знаний, усваиваемых в процессе получения профессионального образования, невозможно понять природу закономерности развития современного производства. Сокращение практических дисциплин, не ведущих к овладению полезными навыками, их диверсификация позволит улучшить качество

общего и академического образования через индивидуализацию учебных программ. Переход в профессиональном образовании к технико-технологическому образованию, опирающемуся на солидную математическую и естественнонаучную базу, позволит решить проблему подготовки рабочих и специалистов нового поколения. Образовательные учреждения получили право конструирования такого содержания образования, усвоение которого делало бы важным подготовку молодежи к неопределенному будущему, то есть работать на опережение.

В методологических подходах к реформированию современного профессионального образования в мировой практике много общего. Одной из таких особенностей является проблема разработки и научно-теоретического обоснования идеи перехода учащейся молодежи в мир труда. Анализ проблем современного перехода выпускников в мир труда и связанные с ним проблемы трудоустройства лежат в плоскости дуалистической трактовки, разработанной в европейской системе образования еще в 70-е годы прошлого столетия. Цель обеспечения занятости состоит в том, что любой учащийся, окончивший государственную школу, должен быть подготовлен как к переходу на рабочее место, так и к продолжению образования на следующей ступени. Программы подготовки к занятости реализуются на основе системного подхода, трудоустройство рассматривается как часть процесса, завершение целевой последовательности карьерной лестницы, включающей в себя этап «от школы к работе».

Теоретическое обоснование данного подхода разработано на психологических теориях развития карьеры, в частности, на теории транзаций Н. Шлоссберга. В западной литературе теория «транзаций» определяется как «переход от одного состояния, этапа, предмета или места к другому». Жизнь человека состоит из разных транзаций, самой важной из которых является переход от школы к программе профессионального обучения или занятости. Транзации (переход от школы к работе) основываются на опыте и образе жизни семьи, образовательной среды, поведенческих ожиданий относительно мира профессии и рынка труда, личных качеств са-

мого учащегося. Данный процесс — процесс комплексный, в котором школы и работодатели разделяют ответственность. Современное понимание транзитуции не ограничивает ее лишь периодом перехода от окончания школы к фактическому вступлению в мир занятости, но включает в это понятие школьный опыт выбора профессии и подготовки к миру труда, который начинает формироваться еще в начальной школе и не заканчивается с моментом трудоустройства. Такая точка зрения предусматривает наличие мини-транзитуций, имеющих место при сочетании обучения в школе с работой или при смене образовательных программ. Это подтверждает концепцию включения в школьное обучение знаний, связанных с реалиями мира труда. Во многом данная концепция аналогична концепции профессионального самоопределения молодежи Российской академии образования, разработанной институтом профессионального самоопределения молодежи Российской академии образования (С. Н. Чистякова).

Концепции реформирования профессионального образования обосновывают идею развития «социального партнерства как особого типа взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и муниципальными органами власти, общественными организациями» [3]. Понятие «социальное партнерство» в своем развитии на Западе и в России прошло несколько этапов. Историческая идея социального партнерства возникла в сфере трудовых отношений в результате осмысления начавшихся с середины XIX века в Западной Европе жестоких столкновений между трудом и капиталом. Социальное партнерство рассматривалось как политическая идеология и практика гражданско-мирного, неконфронтационного способа регулирования социальных отношений между группами и классами общества.

Большой вклад в разработку идеологии социального партнерства внес германский социал-демократ, последователь «этического социализма» Э. Бернштейн (1850—1932). В настоящее время различные модели социального партнерства функционируют в

скандинавских странах, Австрии, Швейцарии, Германии, ряде других стран Западной Европы. Оно вошло в лексику так называемого «третьего» некоммерческого сектора экономики и трактовалось как взаимодействие общественных некоммерческих организаций с государственными и коммерческими структурами. В европейских странах, США формы социального партнерства прошли сложный исторический путь становления и развития и представляют собой сложившуюся эффективную систему, постоянно дополняемую новыми направлениями и технологиями взаимодействия между образовательными учреждениями, бизнесом, работодателями. Необходимо отметить практику компактов и консорциумов в США, многообразие технологий действия социальных партнеров в рамках дуальной системы профессионального образования, хорошо развитые профсоюзные организации, союзы работодателей в Дании. Автором российской концепции развития социального партнерства в образовании является академик Е. В. Ткаченко [3].

В педагогической интерпретации российского образования социальное партнерство характеризуется как система договорных отношений образовательных учреждений с работодателями, службой занятости, профсоюзами, родителями, позволяющих отслеживать и адекватно реагировать на динамику рынка труда, объемы и структуру востребованных профессий, а также диктуемые обществом социально-культурные приоритеты. Социальное партнерство интегрирует интересы профессионального образования и производства. Рынок и образование взаимосвязанные, но не сводимые друг к другу величины. Проблема состоит в том, что не только образование должно соответствовать требованиям рынка труда, но и рынок труда должен предпринимать шаги навстречу образованию и его требованиям. Объединение сферы труда и сферы образования может осуществляться только через трансляцию требований промышленности в стандарты профессионального образования. Подлинная интеграция рынка труда производителей может осуществляться только в пользу друг друга. Объединение сферы

труда и сферы образования «осуществляется через трансляцию требований промышленности в стандарты профессионального образования, реализуемого через учебные программы» [3]. В рамках социального партнерства происходит объединение усилий образования и работодателей в оценке качества подготовки выпускников учреждений профессионального образования, в выработке государственных образовательных стандартов по профессиям и общих схем финансирования профессионального образования. Социальное партнерство служит целям удовлетворения потребностей:

- ❖ рынка труда как совокупности экономических структур, представляющих информацию о потребностях в рабочих и специалистах соответствующей квалификации;

- ❖ рынка рабочей силы как совокупности различных людей, желающих приобрести профессию, изменить профиль деятельности или повысить квалификацию;

- ❖ рынка образовательных услуг как совокупности учреждений профессионального образования, представляющих информацию о перечне учебных профессий и программ, стоимости и сроках обучения [2].

Реформирование системы профессионального образования нельзя рассматривать без разработки новых подходов к оцениванию его эффективности. Анализ научно-педагогических источников исследуемых стран показал, что критерием оценки эффективности профессионального образования долгое время являлось трудоустройство выпускников, зачастую зависящее от изменений на рынке труда. Начиная с 1992 года акцент сместился на оценивание результатов и целей обучения. Оценка качества подготовки предполагает оценивание применения академических умений, владения профессиональными навыками и другие формы демонстрации компетентности. Оценка эффективности профессионального образования США включает четыре стратегии.

Результативное оценивание (outcomes assessment) отражает влияние полученного профессионального образования на официальные результаты профессиональной состоятельности выпуск-

ников (полная, оплачиваемая занятость в области полученной профессиональной подготовки).

Деятельностное оценивание (performanse assessment). С 1993 года на основании акта Конгресса США «О деятельности и результатах» государственные организации должны использовать деятельностные методы оценивания обучения, отражающие применение профессиональных навыков специалистами после получения образования.

Оценивание приобретенной ценности (value-added assessment) основывается на «положительных отличиях, приобретаемых в результате определенного воздействия (например, выполнения программы обучения). Типичным методом является тестирование до и после обучения, цель которого — измерение изменений в уровне знаний и умений учащихся.

Одна из стратегий деятельностного оценивания это *оценивание реализации образовательных программ* (implementation assessment). Целью его является определение, в какой степени удалось реализовать программу обучения. Внедрение в практику образовательных учреждений деятельностной оценки эффективности подготовки специалистов обозначило целый ряд проблем.

Первая проблема связана с неразработанностью содержания данной системы оценивания. Существует противоречие в подходах деятельностной оценки качества подготовки специалистов: выполнение образовательной Программы оценивается, по-прежнему, по результатам деятельности, основанным на традиционных стандартах (сокращение отсева, трудоустройство и т. д.), и одновременно вводятся новые критерии оценки академических умений и соответствие их квалификационным стандартам отраслей промышленности.

Вторая проблема связана с различными целевыми установками оценивания у потребителей, участников профессионального образования и финансирующих организаций. Выбор стратегии оценивания оказывает серьезное влияние на содержание и методы, модель профессионального образования, что характеризуется комплексностью и целостностью системы подготовки к занятости,

компоненты которой тесно взаимосвязаны. Оценивание строится на основе анализа «возвращения инвестиций», что определяет эффективность профессиональной подготовки.

Существует четыре базовых типа оценивания на основе анализа «возвращения инвестиций»:

- ❖ реакция обучаемого;
- ❖ усовершенствование деятельности обучающегося;
- ❖ развитие знания индивида;
- ❖ влияние подготовки кадров на организацию (что означает получение дополнительной прибыли или возвращение средств, затраченных на профессиональную подготовку).

Система оценивания качества подготовки специалистов требует разработки соответствующего инструментария и методик. В Дании Министерством образования разработан «Стратегический план оценивания качества обучения в профессиональных колледжах», предполагающий системный подход к оцениванию качества профессионального образования. Программы оценивания внедрены во все колледжи Дании, результаты их анализируются на национальном уровне и используются для разработки направлений совершенствования и методов профессионально-технического образования.

Объединяют современные концепции и программы реформирования профессионального образования в европейских странах, США и России следующие общие положения:

- ❖ идентичность целей профессионального образования, а именно — ориентация на потребности в рабочих руках рынка труда, гибко реагирующего на запросы экономики и промышленности;
- ❖ нацеленность содержания и методик образования на формирование ключевых социальных компетенций (базовых навыков, ключевых квалификаций), которые востребованы глобальными требованиями экономического развития. К ним относятся базовые академические и профессиональные навыки, а также способности быстрой адаптации к рабочему месту и среде, навыки межличностных коммуникаций;
- ❖ реализация идей перехода на практико-ориентированное

(аутентичное) обучение, позволяющее применять идеи и технологии в рамках решения проблем и выполнения заданий, характерных для реального профессионального поведения в рабочей среде с применением ролевых норм и ожиданий, характерных для взрослой профессиональной жизни; организацию работы учащихся в группах, соотношение и внутреннее наполнение которых варьируются в зависимости от профессии или места работы; общение с профессионалами непосредственно на рабочем месте и использование орудий труда современного производственного процесса.

В более широком смысле основное направление реформирования системы профессионального образования можно определить как создание среды для проверки молодыми людьми своих знаний и умений, отношений через процесс общения с работниками, знакомство с рабочими процедурами и культурой современного производства.

Л и т е р а т у р а

1. Пальянов, М. П. Реформы профессионального образования в экономически развитых зарубежных странах / М. П. Пальянов, А. Д. Копытов // Приложение «Инновации в профессиональной школе» к журналу «Профессиональное образование. Столица». — М., 2009.

2. Смирнов, И. П. Новые принципы организации начального профессионального образования / И. П. Смирнов, В. А. Поляков, Е. В. Ткаченко. — М. : ООО «Аспект», 2004. — 32 с.

3. Смирнов, И. П. Социальное партнерство: что ждет работодатель? / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко // Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования. — М. : ООО «Аспект», 2004. — 32 с.

4. Энциклопедия профессионального образования: иллюзии и факты. — М. : Мысль, 1985. — 176 с.

5. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. — М. : Педагогика, 2003. — № 10. — С. 8—14.

6. Холстед, М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Доклад на научно-практи-

ческой конференции «Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию». — Самара : СИПКРО, 2001, http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/s13/arhiv/4_3.zi.p

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗРАБОТКИ
ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В. Н. Фролова, заведующая лабораторией
профессионально-педагогических технологий
ГОУ ДПО НИРО

Переход к основанной на знаниях экономике, обладающей потенциалом к устойчивому экономическому росту, увеличению числа и качества рабочих мест, а также укреплению социальных связей, ставит новые задачи перед системой развития человеческих ресурсов.

Осуществляемая в РФ модернизация профессионального образования определяет одной из главных задач достижение нового качества образования, отвечающего, прежде всего, актуальным и перспективным направлениям экономического и политического развития страны. Решение данной задачи связано с внедрением нового поколения ФГОС, которое позволит ликвидировать несоответствие между уровнем подготовки квалифицированных специалистов и рабочих и требованиями различными отраслями экономики (производства) в рабочих и специалистах нового поколения, обладающих всеми необходимыми компетенциями для решения сложных производственных процессов. Переход на компетентностный подход в профессиональном образовании, ориентация на формирование общих (ключевых) и профессиональных компетенций выпускника, как основы его профессиональной мобильности, обеспечивающей социальную защиту молодежи в условиях рыночной экономики, а также снижающей недопустимо высокие по-

тери средств, расходуемых на целевую подготовку квалифицированных рабочих и специалистов средней квалификации, является важной составляющей ФГОС. Компетентностный подход рассматривается как новая система оценки эффективности профессионального образования в России, поскольку оценка компетенций предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита портфолио). Компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника, то есть именно уровень соответствия индивидуальных показателей (результатов обучения) ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.

Ведущим понятием компетентностного подхода впервые становится «образовательный модуль» (или «образовательный домен»), при этом итоговая компетентность в той или иной профессиональной сфере представляется совокупностью таких модулей, а каждый из них формируется как специфическая функция будущей профессиональной деятельности. Таким образом, в педагогике профессионального образования компетентностный подход трансформируется в модульно-компетентностный [1].

Наиболее примечательной особенностью модульно-компетентностного подхода оказывается авторство соответствующих моделей образовательных стандартов/программ: оно принадлежит уже не представителям образовательных ведомств, а негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности. Соответственно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя будущей деятельности, а также выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого

сертификата и признания в этой области. Компетентностный подход предполагает переход в конструировании содержания образования — от «знаний» к «способам деятельности», что отражается в Федеральных Государственных образовательных стандартах (ФГОС).

Важной особенностью ФГОС является переход на модульное построение учебных программ подготовки, позволяющих обучающимся приобретать необходимые компетенции в ходе подготовки к профессиональной деятельности. Основной характеристикой модульных программ, основанных на компетенциях, является гибкость, что позволяет:

- ❖ оперативно обновлять или заменять конкретные модули;
- ❖ индивидуализировать обучение;
- ❖ использовать одни и те же модули в нескольких учебных программах (техника безопасности, эффективное общение и т. д.);
- ❖ повысить транспарентность (прозрачность) для работодателей, обучающихся и учебного заведения.

Главным преимуществом модульных программ является то, что учащиеся могут выбрать индивидуальный маршрут освоения основной профессиональной образовательной программы, включающей:

- ❖ последовательное освоение модулей основной профессиональной образовательной программы:

М 1—М 2—М 3—М 4— М n;

- ❖ гибкое модульное обучение:

М 1—М 4—М 2—М 3—М n [3].

Следует подчеркнуть, что принцип модульности имеет прямое отношение только к практико-ориентированной (модульной) составляющей ФГОС и ОПОП СПО и НПО и не относится к общеобразовательному блоку дисциплин, который должен строиться на традиционной основе.

Но при этом очень важно осознавать, что знания и умения обучающихся, полученные ими в ходе общеобразовательной подготовки, углубляются и расширяются при изучении дисциплин общепрофессионального и профессионального циклов в ОПОП

НПО и дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического, математического и общего естественнонаучного, а также профессионального цикла.

Однако довольно распространенной является ситуация, когда общеобразовательные дисциплины в образовательных учреждениях унифицируются без учета специфики будущей профессии/специальности. Преподаватели стремятся создать универсальную единую программу, которую можно будет использовать в отношении обучающихся всех профилей подготовки. Однообразны и учебники по этим дисциплинам. Анализ показывает, что отличие заключается в объеме, но не в содержании.

Отсутствие профилизации в общеобразовательной подготовке студентов может привести к негативным последствиям — снижению уровня мотивации студентов к изучению общеобразовательных дисциплин. Это, в свою очередь, сказывается на уровне знаний, что не позволяет вести обучение по данным дисциплинам на необходимом уровне. За этим следует низкое качество курсовых работ, рефератов и всей будущей профессиональной деятельности.

Идеология последовательного продвижения студентов от общеобразовательных предметов к специальным не будет достаточно реализована без тесных межпредметных связей. Их отсутствие или недостаточность часто приводят, с одной стороны, к дублированию отдельных вопросов в разных дисциплинах в условиях дефицита учебного времени, а с другой, — к недостаточному освоению студентами ряда тем в данной дисциплине, знание которых обязательно в следующей [6].

При организации обучения по предметам общеобразовательного цикла главная установка была на то, что общеобразовательные предметы должны изучаться не как изолированные дисциплины, а быть достаточно содержательными с точки зрения их прикладной значимости и профессиональной направленности.

Интегрированное изучение общеобразовательных предметов и их профилирование положительно влияют на формирование у учащихся таких ключевых навыков, как интерес к профессии, внимательность, ответственность, исполнительность, а также возмож-

ность адаптировать профессиональные знания и навыки к конкретным производственным ситуациям. Все эти качества являются фундаментом для непрерывного образования и развития личности будущего работника [4].

Первичным документом при разработке ФГОС нового поколения является профессиональный стандарт. Профессиональный стандарт выступает как многофункциональный нормативный документ, определяющий в рамках конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности) требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям работников по различным квалификационным уровням. Профессиональный стандарт:

- ❖ определяет систему оценки квалификации и сертификации работников, а также выпускников учреждений профессионального образования;

- ❖ формирует государственные образовательные стандарты и программы всех уровней профессионального образования, в том числе обучения персонала на предприятиях;

- ❖ определяет требования к разработке учебно-методических материалов к программам;

- ❖ позволяет решать задачи в области управления персоналом (разрабатывать стандарты предприятия, системы мотивации и стимулирования персонала, должностные инструкции; тарификации, методики подбора и аттестации персонала, планирования карьеры);

- ❖ позволяет проводить процедуры стандартизации и унификации в рамках вида (видов) экономической деятельности (установление и поддержание единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности, согласование наименований должностей, упорядочение видов трудовой деятельности и пр.) [2].

Профессиональные стандарты (или квалификационные требования) задают систему показателей, позволяющих установить степень соответствия деятельности, выполняемой работником, существующим требованиям и представляют собой набор характе-

ристик в виде знаний и умений, отвечающих тому, что специалист должен уметь делать, как это нужно делать и что для этого нужно знать, описанный конкретным набором типовых профессиональных характеристик, свойственных той деятельности, которую специалист осуществляет в рамках конкретной профессии. Профессиональные характеристики, в свою очередь, разбиваются на компетенции. Профессиональный стандарт и компетенции определяются сферой труда. Сущность профессионального стандарта в том, что его содержание не привносится извне и не возникает в результате обсуждения. Оно заложено в самой профессиональной деятельности. Национальные профессиональные стандарты устанавливаются для всех работающих в рамках профессионального сектора.

Следовательно, профессиональные стандарты предоставляют сфере образования необходимые сведения об областях профессиональной деятельности выпускников, ее видах и задачах, требуемых компетенциях будущих специалистов.

Ключевым документом при реализации ФГОС нового поколения является основная профессиональная образовательная программа (ОПОП). Основная профессиональная образовательная программа — это система учебно-методических документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, систему оценки качества подготовки выпускника.

Основные профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации [1].

Основные профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся.

ОПОП НПО/СПО разрабатывается образовательным уч-

реждением самостоятельно на основе ФГОС НПО/СПО и рекомендованной примерной основной профессиональной образовательной программы с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений конкретного образовательного учреждения.

Основная профессиональная образовательная программа по профессии начального профессионального образования включает в себя:

- ❖ учебный план;
- ❖ рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей);
- ❖ программы учебной практики (производственного обучения) и производственной практики;
- ❖ календарный учебный график;
- ❖ другие методические материалы, которые ежегодно обновляются образовательным учреждением с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы [1].

ОПОП по профессии НПО предусматривает изучение следующих учебных циклов:

- ❖ общепрофессионального;
- ❖ профессионального.

Разделов:

- ❖ физическая культура;
- ❖ учебная практика (производственное обучение);
- ❖ производственная практика;
- ❖ промежуточная аттестация;
- ❖ государственная (итоговая) аттестация.

Основная профессиональная образовательная программа среднего профессионального образования по специальности включает в себя:

- ❖ учебный план;
- ❖ рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей);
- ❖ другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся;

- ❖ программы учебной и производственной практики;
- ❖ календарный учебный график;
- ❖ методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

ОПОП по специальности СПО предусматривает изучение следующих учебных циклов:

- ❖ общего гуманитарного и социально-экономического;
- ❖ математического и общего естественнонаучного;
- ❖ профессионального.

Разделов:

- ❖ учебная практика;
- ❖ производственная практика (по профилю специальности);
- ❖ производственная практика (преддипломная);
- ❖ промежуточная аттестация;
- ❖ государственная (итоговая) аттестация (подготовка и защита выпускной квалификационной работы).

ОПОП НПО/СПО устанавливает цели, ожидаемые результаты, структуру и содержание образования, условия и технологии реализации образовательного процесса, системы деятельности преподавателей, студентов, организаторов образования, средства и технологии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах их обучения в техникуме.

Обязательная часть ОПОП должна составлять около 80 процентов в НПО и 70 процентов в СПО от общего времени, отведенного на их освоение. Вариативная часть (20 и 30 процентов соответственно) дает возможность расширения и/или углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получения дополнительных компетенций, умений и знаний. Реализация вариативной части достигается введением дополнительных дисциплин, междисциплинарных курсов и профессиональных модулей, а также дополнительным профессиональным модулем, который разрабатывается ОУ и вводится в основные профессиональные образовательные программы.

Внедрение стандартов нового поколения определено как тен-

денциями изменения содержания современного образования в целом, так и в системе профессионального образования, в том числе и НПО и СПО. Таковыми являются, прежде всего, две взаимосвязанные тенденции — интеграция и дифференциация содержания образования. Необходимость интеграции в содержании образования связана, с одной стороны, с происходящим процессом сближения современных наук, в том числе и фундаментальных, а с другой, — с потребностью общественного производства в работниках все более высокой квалификации, владеющих современными научными и прикладными знаниями и технологиями, общими для отрасли и объединяющими ряд близких специальностей.

Мобильность рыночной экономики требует от работников способности к быстрой переориентации в условиях рынка труда и неоднократной переквалификации, которые возможны лишь на основе сформированных у человека соответствующих качеств личности, фундамента общеобразовательных, общетехнических и профессиональных знаний. Интеграция в содержании общеобразовательной и профессиональной подготовки — необходимое условие решения и таких проблем, как формирование мировоззрения и культуры профессионала, которые включают ценностные ориентации, способы профессиональной культурной деятельности, компетентность.

Внедрение основной образовательной программы требует от специалистов образовательных учреждений теоретического и технологического обоснования интегративного содержания учебного материала общеобразовательного, общетехнического и профессионального компонентов и дидактических условий его усвоения обучающимися в НПО и СПО, приобретения навыков конструирования нового содержания. Следует остановиться на новой форме контроля освоения ОПОП, обеспечивающей одновременно оценивание готовности к выполнению основных видов профессиональной деятельности и оценивание достижений в обучении. Это соответствует оценке качества подготовки выпускника, а именно оценке его квалификации и оценке учебных достижений. Первая

оценка является информацией, необходимой для потенциального работодателя, а вторая представляет информацию, необходимую для продолжения образования [4].

Основные характеристики ОПОП, реализующей ФГОС НПО/СПО

Таблица 1

№ п/п	Основные параметры ОПОП НПО/СПО	Содержательная характеристика
	Целевые характеристики ОПОП	<p>Характеристики в соответствии с ФГОС НПО/СПО:</p> <ul style="list-style-type: none"> — В ФГОС НПО/СПО впервые заданы требования не к обязательному минимуму содержания образования (дидактические единицы), а к результатам освоения ОПОП, выраженным в форме компетенций). — Впервые в ФГОС НПО/СПО как государственных требования зафиксированы не только профессиональные, но и общие качества выпускников, гарантия сформированности которых обеспечивается НиСПО, реализующими соответствующую ОПОП НПО/СПО. — Каждым ОУ самостоятельно устанавливаются обязательные минимальные (пороговые) уровни сформированности компетенций, достижение которых является обязательным минимумом для всех выпускников ОПОП. — Рабочие программы учебных дисциплин (модулей), практик дорабатываются в части ожидаемых результатов образования, переосмысливаются с точки зрения методов достижения и оценки запланированных результатов образования
	Содержательные характеристики ОПОП	<ul style="list-style-type: none"> — Возрастает междисциплинарность проектируемых ОПОП НПО/СПО (усиливается взаимосвязь между всеми программными документами). — Появляются системообразующие компоненты (разделы) в структуре ОПОП, а также модернизируются ее традиционные компоненты (в части

Продолжение табл. 1

№ п/п	Основные параметры ОПОП НПО/СПО	Содержательная характеристика
		<p>ожидаемых результатов образования и способов их достижения и оценки). Используется принцип модульной организации при проектировании ОПОП НПО/СПО.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Появляются профессиональные модули, направленные на формирование отдельных компетенций (наряду с действующими «внутри» междисциплинарными курсами). — Обеспечивается преемственность в реализации традиций профессионального образования: высокий уровень фундаментальности профессионального образования, формирование системности профессионального мышления выпускников, усиление креативной направленности образовательного процесса
	Технологические характеристики ОПОП	<ul style="list-style-type: none"> — Устанавливается связь между ожидаемыми результатами образования, методами их формирования и оценивания (образовательных и оценочных технологий). — Усиливается значимость образовательных технологий, их адекватность и эффективность в обеспечении достижения ожидаемых результатов образования. — Усиливается направленность на диагностику достижений студентов и выпускников, которые они обязаны продемонстрировать. — Разрабатываются контрольно-измерительные материалы (включая междисциплинарные) для профессиональных и общих компетенций
	Механизмы обеспечения качества ОПОП	<ul style="list-style-type: none"> — ОПОП разрабатывается и утверждается учреждением НиСПО самостоятельно. ОПОП проектируется в условиях устойчивого и эффективного социального диалога учреждением НиСПО и сферы труда. — Расширяются академические свободы при разработке ОПОП НПО/СПО, что прояв-

№ п/п	Основные параметры ОПОП НПО/СПО	Содержательная характеристика
		<p>ляется, прежде всего, в самостоятельном установлении обязательного (порогового) уровня сформированности компетенций, «отборе» содержания образования и образовательных технологий. Расширение автономии и академических свобод ОУ в разработке ОПОП НПО/СПО сопровождается усилением подотчетности НиСПО и их ответственности за качество образования. Увеличивается степень свободы обучающихся в том, что касается выбора ими различных индивидуализированных образовательных траекторий.</p> <p>— Возрастает ответственность преподавателей и студентов за эффективность образовательного процесса и собственной деятельности</p>

Нормативная база для разработки ОПОП НПО/СПО

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» (от 10 июля 1992 г. № 3266-1).
2. Федеральный закон Российской Федерации «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» (от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ).
3. Типовое положение об образовательном учреждении СПО, утвержденное постановлением Правительства РФ от 14 июля 2008 г. № 521.
4. Типовое положение об образовательном учреждении НПО, утвержденное постановлением Правительства РФ от 18 июля 2008 г. № 543.
5. Разъяснения по формированию примерных программ учебных дисциплин начального профессионального и среднего профессионального образования на основе Федеральных государственных образовательных стандартов начального профессионального

ного и среднего профессионального образования. <http://www.firo.ru/en/prof-programms-catalog.html>

6. Разъяснения по формированию примерных программ профессиональных модулей начального профессионального и среднего профессионального образования на основе Федеральных государственных образовательных стандартов начального профессионального и среднего профессионального образования. <http://www.firo.ru/en/prof-programms-catalog.html>

7. Положение об учебной и производственной практике студентов (курсантов), осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования, утвержденное приказом Министерства образования и науки РФ от 26 ноября 2009 г. № 673.

8. Положение об учебной и производственной практике (производственном обучении) и производственной практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы начального профессионального образования, утвержденное приказом Министерства образования и науки РФ от 26 ноября 2009 г. № 674.

9. Положение об оценке и сертификации квалификаций выпускников образовательных учреждений профессионального образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах, утвержденное министром образования и науки РФ 31 июля 2009 г. и президентом Российского союза промышленников и предпринимателей 27 июля 2009 г.

10. Единые требования для образовательных учреждений по формированию основных образовательных программ, основанных на компетенциях, в условиях реализации ФГОС НПО и ФГОС СПО (не опубликованы).

11. Концепция формирования программ профессиональных модулей для начального и среднего профессионального образования в соответствии с требованиями ФГОС СПО и НПО нового поколения, включая макет примерной рабочей программы профессионального модуля для начального и среднего профессионального образования (не опубликованы).

12. Методика формирования и экспертного оценивания программ профессиональных модулей для начального и среднего профессионального образования (не опубликована).

13. Методические рекомендации по разработке и экспертизе учебных программ профессиональных модулей для начального и среднего профессионального образования (не опубликованы).

14. Проекты примерных учебных программ профессиональных модулей для начального и среднего профессионального образования (опубликован пример дисциплины НПО и модуля СПО).

Л и т е р а т у р а

1. Блинов, В. И. Концептуальные основы разработки ФГОС начального и среднего профессионального образования нового поколения.

2. Государев, М. А. Стандартизация как элемент взаимодействия между содержанием обучения и трудовой деятельностью. Инновации в системе непрерывного профессионального образования : материалы X международной научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых и специалистов / М. А. Государев, В. Н. Фролова. — Н. Новгород : ВГИПУ, 2009. — 256 с. — Т. 3. — С. 85—90.

3. Государев, М. А. Организационно-методические основы перехода ОУ НПО и СПО на Федеральные стандарты нового поколения / М. А. Государев // Нижегородское образование. — 2009. — № 2. — С. 47—52.

4. Немцев Б. И. Интеграция общеобразовательного, общетехнического и профессионального компонентов в содержании обучения в учреждениях начального профессионального образования. edu.meks-info.ru/tezis/090.doc

5. Орлова, Н. В. Междисциплинарная организация учебного процесса / Н. В. Орлова // Гуманитарный вестник № 1 : сборник / под ред. И. А. Климова. — М. : РГОТУПС [б. и.], 2005. — С. 40—42.

6. Степанова, Н. М. Профессиональная направленность общеобразовательных предметов — путь к повышению качества образования. Актуальные проблемы обеспечения качества начального профессионального образования : сборник статей / под общ. ред.

Я. Я. Боргено и А. В. Красюк. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. — С. 44—48.

7. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» (от 10 июля 1992 г. № 3266-1).

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА
КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕХАНИЗМ
ПОДГОТОВКИ
РАБОЧИХ КАДРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ
РАЗЛИЧНЫХ ОТРАСЛЕЙ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА

Н. В. Сильвеструк, старший преподаватель
кафедры теории и практики управления образованием

Современный этап социально-экономического развития страны требует новых подходов к развитию человеческих ресурсов. Приоритетными направлениями становятся повышение качества рабочей силы и регулирование экономической активности всего населения. В последние годы обострилась проблема несоответствия имеющихся профессий (специальностей) и уровней квалификации соискателей рабочих мест требованиям работодателей, а также дисбаланса между спросом и предложением рабочей силы на рынке труда. Работодатели «требуют» высококвалифицированных мобильных работников и серьезно обеспокоены возрастающим дефицитом квалифицированных рабочих кадров. В сложившейся практике эта проблема частично решается путем согласования структуры, объемов и профилей подготовки кадров в образовательных учреждениях профессионального образования. Однако ситуация с подготовкой кадров в системе профессионального образования остается крайне напряженной.

В настоящее время в профессиональном образовании Нижегородской области наблюдаются два процесса: с одной стороны,

развивается диверсификация форм, организации и содержания образовательного процесса, видов учебных заведений, с другой, — идет интеграция деятельности различных учебных заведений и производства, необходимая для решения тех же задач, но более эффективными методами.

Диверсификация реализуется в виде многоуровневости, многоступенчатости профессионального образования, вариативности и гибкости образовательных программ. Сохраняя стабильность функционирования системы образования, диверсификация делает ее более динамичной, способной к оперативной перестройке, быстрым структурным изменениям и инновационной активности, обеспечивает благоприятные условия для сближения форм организации образовательного процесса и образовательных технологий в учебных заведениях начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования. Именно процессы диверсификации образования определяют необходимость формирования гибких образовательных структур, которые обладают способностью быстро перестраиваться в соответствии с изменяющимися региональными потребностями.

Интеграция различных сторон деятельности учебных заведений и производства позволяет сокращать расходы, более рационально и эффективно использовать кадровые, финансовые, материальные ресурсы. Переход к новым технологиям и борьба за конкурентоспособность продукции мотивируют работодателей вкладывать значительные средства в обновление собственных основных фондов, что порождает и усиливает разрыв между потребностями современного производства в высококвалифицированных кадрах и реальными возможностями образовательных учреждений профессионального образования по их удовлетворению. Процесс интеграции образовательных учреждений и производства (и предпринимательства) был инициирован резко нарастающим дефицитом рабочих кадров и специалистов во многих отраслях экономики области и финансово-экономическими трудностями современной организации профессионального образования. В условиях ограниченного финансирования региональная политика в об-

ласти профессионального образования строится на повышении эффективности использования средств. Высокая стоимость профессионального образования мотивирует к социальному партнерству, ибо невозможность государства оплатить всю подготовку высококвалифицированного рабочего (специалиста) является основанием диверсификации видов затрат среди заинтересованных социальных партнеров.

В современных условиях формируется новый механизм управления образовательным учреждением, обеспечивающий расширение самостоятельности структурных подразделений, служб и отделов учебного заведения, создание условий для освоения и использования педагогами более прогрессивных профессионально-педагогических технологий, осуществление информатизации и компьютеризации образовательного процесса, проведение мониторинга качества образования. Более широким стал спектр функций управления образовательным учреждением профессионального образования, в числе которых повышение эффективности используемых ресурсов, инвестирование, привлечение внебюджетных источников финансирования, стимулирование внедрения новых форм и методов экономического управления. Происходит включение учебно-производственных структур в формирование профессиональных компетенций обучающихся, создание интегрированных программ начального и среднего профессионального образования, а также использование эффективных (в том числе информационных) технологий, формирование креативной образовательной среды.

Профессиональное образование сегодня не может ограничиваться своей прежней функцией инфраструктуры экономики, воспроизводящей необходимый объем рабочей силы. Присущая рыночным отношениям динамика развития производства требует включенности профессионального образования в структуру экономики, ориентации его на постоянные изменения между спросом и предложением на рынке труда. Вот почему региональное профессиональное образование сегодня представляет собой открытую систему, основным фактором обновления которой выступают запросы экономики и территориального рынка труда.

В складывающихся условиях все более актуальным становится вопрос формирования новой системы отношений между учреждениями профессионального образования и предприятиями, работодателями. В образовательных учреждениях начального профессионального образования и среднего профессионального образования все эффективнее действуют механизмы социального партнерства и общественного соуправления, определяющие практически все стороны деятельности — от разработки программной документации до системы мониторинга качества образования, трудоустройства и социально-профессиональной адаптации выпускников на рабочем месте. На основе механизма социального партнерства повышается эффективность взаимодействия профессионального образования и работодателей, на условиях социального партнерства идет привлечение инвестиций в образовательную среду. В Нижегородской области накоплен интересный опыт взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования с предприятиями, объединениями работодателей, различными организациями. Работодатели принимают участие в создании на базе существующих профессиональных училищ и лицеев, техникумов и колледжей центров непрерывного профессионального образования с различным набором профессиональных образовательных программ.

В 2009 году созданы 7 ресурсных центров, которые являются инновационной формой объединения, интеграции и концентрации ресурсов для подготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов. Такие ресурсные центры появились на базе лучших образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования, имеющих опыт экспериментальной деятельности, целью которых является предоставление обновленной материальной базы для организации предпрофильной подготовки учащихся школ, профессиональной подготовки, получения начального профессионального и среднего профессионального образования, повышения квалификации работников. На основе концентрации высокостоймых образовательных и материальных ресурсов, реализации широкого спектра основных и дополнительных образовательных программ, охваты-

вающих в качестве потребителей широкие слои населения с различным уровнем образования и квалификации, в ресурсных центрах достигается реальное повышение качества профессиональной подготовки, формируются профессиональные компетенции обучающихся при работе на современном технологическом комплексе. Интеграция профессионального образования и производства рассматривается сегодня как инновационный механизм подготовки рабочих кадров и специалистов для различных отраслей экономики региона. Однако полностью решить проблему взаимосвязи рынка труда и рынка образовательных услуг невозможно без учета интересов непосредственного потребителя образовательных услуг и развития гибкой и ориентированной на трудоустройство системы профессионального образования.

Л и т е р а т у р а

1. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х книгах / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. — Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. — 174 с. — Кн. 1.
2. Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России : сборник докладов по материалам Четвертой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции. — Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2007.
3. Рынок труда и рынок образовательных услуг. Регионы России : сборник докладов по материалам Пятой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции. — Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2008.

РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНО- ТЕХНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СПО КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Л. Н. Казакова, заведующая кафедрой теории и методики профессионального образования

Р. М. Сунгагуллина, методист ГОУ СПО
«Саровский политехнический техникум»

Е. В. Мальцева, педагог-психолог ГОУ СПО
«Саровский политехнический техникум»

Теоретические подходы к определению понятия
«инженерно-техническая культура»

Исследование требований работодателя
к выпускнику: к вопросу диагностики развития
инженерно-технической культуры

Диагностика уровня развития инженерно-
технической культуры у студентов среднего
профессионального образования

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ
«ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Л. Н. Казакова, заведующая кафедрой теории и методики профессионального образования, канд. пед. наук, доцент

В начале XXI века мировое сообщество столкнулось с проблемами, обусловленными ускорением социокультурных процессов, ростом многообразия искусственного мира человека, интенсификацией информационных коммуникаций. Все это сопровождается социальной нестабильностью и напряженностью. Как кризисное оценивается и состояние таких областей культуры, как техника и технология, а также структура и содержание технического образования.

Множество фактов свидетельствует о необходимости нового подхода к оценке места и роли техноструктур в организации и упорядочении социокультурной жизни. Локализация темы профессиональной технической культуры и инженерного образования в России имеет особую актуальность. Во-первых, переориентация социально-экономических процессов в стране в направлении модернизации предполагает соответствующие изменения структуры производства, в том числе повышение уровня квалификации рабочей силы. Это означает необходимость изменений в профессиональной инженерно-технической культуре. Во-вторых, необходимо специально изучить проблематику, связанную с динамикой техносферы и особым местом в этой динамике инженерного корпуса.

Разумеется, профессиональная инженерная культура не является главным фактором, влияющим на изменение форм и последствий использования техники в обществе. Однако именно она обеспечивает соразмерность технических средств человеческим возможностям и позволяет, если и не противостоять негативным последствиям использования техники, то находить теоретические пути предотвращения неблагоприятных последствий изменений техносферы. Необходимо понять специфику современной инженерной дея-

тельности в ее влиянии на профессиональных инженеров и непрофессионалов в этой области, особенно в связи с общей тенденцией к разрастанию техносферы в современной культуре.

Анализируя проблемы инженерной деятельности, мы оказались перед необходимостью развести понятия профессиональной культуры и профессиональной компетентности.

На всемирном конгрессе по инженерному образованию в Портсмуте (1992 г.) были сформулированы требования к выпускнику инженерного вуза:

- ❖ профессиональная квалифицированность (сочетание теоретических знаний и практической подготовленности выпускника, его способность осуществлять все виды профессиональной деятельности, определяемые образовательным стандартом по направлению или специальности);

- ❖ коммуникативная готовность (владение литературной и деловой письменной и устной речью на родном языке; владение как минимум одним из наиболее распространенных в мире иностранных языков; умение разрабатывать техническую документацию и пользоваться ею; умение пользоваться компьютерной техникой и другими средствами связи и информации, включая телекоммуникационные сети; знание психологии и этики общения, владение навыками управления профессиональной группой или коллективом);

- ❖ развитая способность к поиску новых подходов в решении профессиональных задач, умение ориентироваться в нестандартных условиях и ситуациях, анализировать проблемы, ситуации, задачи, а также разрабатывать план действий; готовность к реализации плана и ответственности за его выполнение;

- ❖ устойчивое, осознанное, позитивное отношение к своей профессии, стремление к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию;

- ❖ владение методами технико-экономического анализа производства с целью его рационализации, оптимизации и реновации, а также методами экологического обеспечения производства и инженерной защиты окружающей среды;

❖ понимание тенденций и основных направлений развития науки и техники [7, 14—15].

В приведенном документе достаточно полно и точно сформулированы требования к собственно инженерной профессиональной компетентности, но не к профессиональной культуре. Между тем, профессиональная компетентность является необходимым, хотя и недостаточным, условием профессиональной культуры. Понятие профессиональной культуры включает не только технико-техническую рациональность инженерно-технической деятельности, но и соотношенную с ней социокультурную компетентность, то есть осознание возрастающей взаимосвязанности и взаимозависимости системы «человек — техника — природа — социокультурная среда», понимание пределов и возможностей коэволюции.

Структурирующим началом, позволяющим в разнообразной инженерной деятельности выделить универсальные критерии инженерной профессиональной культуры, является техника, которая приобретает все более многомерный характер. Из набора разрозненных инструментов воздействия человека на отдельные элементы природного окружения она трансформировалась в техносферу, повлиявшую на шкалу культурных универсалий, создавшую новую среду обитания, изменившую ритмы и паттерны социокультурной жизни, образные представления, язык и тому подобное, а следовательно, ставшую активной частью социокультурного пространства.

Специфика современного этапа техногенной цивилизации, его социодинамика, характеризующаяся процессами усложнения структуры техносферы, углублением расхождений между векторами движения техносферы и других фрагментов социокультурного пространства, возрастанием неконтролируемых деструктивных последствий технической деятельности, меняет требования и к инженерной компетентности, которая является необходимым, но недостаточным условием инженерной профессиональной культуры.

Современная инженерная профессиональная культура характеризуется следующими чертами:

❖ профессиональная компетентность, проявляющаяся в соче-

тании теоретических знаний и практических навыков, что регламентируется установленными нормами и стандартами;

- ❖ профессиональная мобильность, способность быстро переучиваться и приобретать новые знания;

- ❖ развитая способность поиска новых подходов к решению профессиональных задач, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях;

- ❖ социокультурная компетентность, понимание существа и закономерностей коэволюционного развития;

- ❖ ответственность за последствия инженерно-технической деятельности на всех ее этапах — от проектирования до эксплуатации;

- ❖ следование этическому кодексу, сформированному в профессиональном сообществе.

Гипотеза нашего эксперимента по проблеме «Развитие инженерно-технической культуры студентов СПО как средство подготовки конкурентоспособного специалиста» заключается в предположении, что развитие инженерно-технической культуры будущих специалистов будет осуществляться эффективнее, если:

- ❖ рассматривать инженерно-техническую культуру как обязательный компонент профессиональной подготовки специалистов;

- ❖ научно обосновать и разработать концепцию развития инженерно-технической культуры студентов СПО с учетом внешних и внутренних факторов;

- ❖ использовать разнообразные методы и формы обучения, способствующие развитию инженерно-технической культуры студентов;

- ❖ создать научное общество студентов, деятельность которого направлена на решение комплекса профессионально-творческих задач.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой были определены задачи исследования на начальном этапе работы:

1. Проанализировать состояние проблемы формирования инженерно-технической культуры у студентов технических специальностей в теории и на практике.

2. Раскрыть содержание понятия «инженерно-техническая культура», выделить составляющие его компоненты.

3. Разработать методы диагностики всех компонентов.

В теоретической части нашего исследования мы раскрыли содержание понятия «инженерно-техническая культура» и выделили его компоненты.

Инженерно-техническая культура (ИТК) — это комплексное личностное качество, формирующееся в процессе обучения, характеризующееся высоким уровнем культуры логического и творческого мышления, развитыми интеллектуальными способностями. Различные ракурсы темы инженерной профессиональной культуры получили освещение в истории и философии техники, социологии, психологии, культурологии, эргономике, информатике. В рамках дисциплин, подчас далеко стоящих друг от друга, накоплены разнородные данные, позволяющие, однако, осветить тему профессиональной культуры инженера с точки зрения ключевой, социокультурной ее характеристики. И хотя учеными, которые касались интересующей нас темы, решались другие научные задачи, многие из разработанных ими положений могут выступать в качестве отправных позиций для нашего собственного исследования и системы аргументации.

Так, важную роль в проводимом исследовании имели работы, анализирующие динамику формирования инженерной деятельности, взаимосвязи развития общества и техники (работы В. Г. Горохова, Л. Р. Грэхема, В. М. Розина, В. П. Рыжова, В. П. Булатова, Х. Ленка, К. Митчема, Е. А. Шаповалова, А. Хунинга, П. К. Энгельмейера), инженерного творчества (работы Г. С. Альт-шуллера, А. Б. Попова, А. Л. Половинкина, А. Т. Шумилина, А. Ф. Эсаулова).

Однако практически нигде не рассматриваются проблемы профессиональной инженерно-технической культуры как таковой с учетом новых парадигм науки и культуры, механизмов и способов овладения ею в рамках современных социокультурных институтов, а также новых задач, которые в этой связи должны решаться

в системе средней технической школы. Несмотря на то, что в целом накоплен огромный теоретический материал по определению критериев и показателей формирования культурных ценностей, в научной литературе не представлены критерии и показатели сформированности инженерно-технической культуры. При их выборе мы опирались на работы Л. Г. Антиповой, В. Е. Алексева, Г. Г. Сергеева.

В структуре инженерно-технической культуры мы выделили следующие компоненты:

- ❖ предметно-содержательный;
- ❖ интеллектуальный;
- ❖ мотивационный;
- ❖ деятельностный;
- ❖ коммуникативный.

В основе *предметно-содержательного компонента* лежит теоретическая и практическая подготовленность студентов, опирающаяся на их мотивацию приобретать знания и умения, необходимые в конкретной профессиональной деятельности как для совершенствования профессионального мастерства, так и для готовности выполнять производственные задания. Содержание этого компонента включает как основные знания и умения, которые определены в квалификационных характеристиках, так и те знания и умения, которые необходимы для совершенствования профессионального мастерства в сочетании с готовностью личности к их актуализации и использованию в деятельности.

Основными критериями *интеллектуального компонента* является техническая наблюдательность; восприятие технических объектов; техническое мышление, которое проявляется в рациональном подходе к практической задаче, в учете свойств материалов, планировании умственных операций, в умении внести известный элемент новизны в решение технической задачи. Интеллектуальный компонент предполагает и развитое пространственное воображение.

Мотивационный компонент предполагает анализ внутренних

стимулов и побуждений к учебной и профессиональной деятельности. Он характеризует положительную атмосферу обучения, способствующую осмысливанию чувств, побуждающую студентов к проявлению удивления, ожидания, а также гордости за свои успехи и успехи товарищей.

Деятельностный компонент предполагает самостоятельное проектирование и оценку собственной познавательной деятельности, подразумевающие умение студентов быстро ориентироваться в различных учебных ситуациях, видеть конечный результат своих действий, планировать, принимать решения в соответствии с намеченной целью, корректировать, контролировать и оценивать свою деятельность, исходя из уровня корреляции цели и результата. В этом контексте необходимо формировать у студентов систему действий и типов функционирования для получения новых знаний, а также способность сравнивать результат своей деятельности с образцами, откристиализованными в знаниях, образах, картине мира.

Коммуникативный компонент предполагает сформированные речевые умения адекватного самовыражения в устной и письменной форме, подразумевающие коммуникабельность, контактность, бесконфликтное сотрудничество учащихся с различными участниками социокультурного пространства в многоплановых ситуациях. Коммуникативный компонент характеризуется наличием у учащихся потребности к формированию способности к толерантному взаимодействию; степенью готовности к сотрудничеству со своими товарищами; речевой культурой, осознанием необходимости в создании собственного речевого высказывания в письменной форме.

Целью нашего исследования является обоснование концептуальной модели развития инженерно-технической культуры будущих специалистов, механизмов ее трансляции в рамках среднего технического образования, роли в этом процессе социально-научного и гуманитарного знания.

Исследование носит междисциплинарный характер. Для анализа используются данные как из естественных и технических

наук, так и из сфер социально-научного и гуманитарного знания. Избранный подход можно назвать социокультурным, так как профессиональная инженерная культура рассматривается нами в широком контексте современных социальных и культурных процессов, составляющих социокультурное пространство.

Л и т е р а т у р а

1. Багдасарьян, Н. Г. Нерешенные проблемы гуманитаризации высшего технического образования / Н. Г. Багдасарян // Материалы международной конференции «Инженерное образование на рубеже XXI века». — Алушта, 1991. — С. 43.
2. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник, 1984—1985. — М., 1996. — С. 80—160.
3. Горохов, В. Г. Техническое знание в современной культуре / В. Г. Горохов, В. М. Розин. — М., 1987.
4. Горшков, В. Н. Физические и биологические основы устойчивости жизни / В. Н. Горшков. — М. : ВИНТИ, 1995.
5. Грэхем Лорен Р. Призрак казенного инженера. Техника и падение Советского Союза. Harvard University Press. Cambridge, 1993. Рукопись.
6. Ленк, Х. Ответственность в технике, за технику, с помощью техники / Х. Ленк // Философия техники в ФРГ. — М., 1989. — С. 372—393.
7. Митин, Б. С. Инженерное образование на пороге XXI века / Б. С. Митин, В. Ф. Мануйлов. — М., 1995.
8. Орлова, Э. А. Морфология культуры / Э. А. Орлова. — М., 1996.
9. Поппер, К. Р. Логика и рост научного знания / К. Р. Поппер. — М., 1983.
10. Рыжов, В. П. Наука и искусство в инженерном деле / В. П. Рыжов. — Таганрог, 1995.
11. Социология труда : учебник. — М., 1993.
12. Степин, В. С. Философия науки и техники / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. — М., 1995.

13. Флиер, А. Я. Культурогенез / А. Я. Флиер. — М., 1995.
14. Хайдеггер, М. Вопрос о технике: время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер. — М., 1993.
15. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме : проблема человека в западной философии / М. Хайдеггер. — М., 1988. — С. 314—357.
16. Энгельмейер, П. К. Философия техники : общий обзор предмета / П. К. Энгельмейер. — М., 1912. — № 1.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕБОВАНИЙ
РАБОТОДАТЕЛЯ К ВЫПУСКНИКУ:
К ВОПРОСУ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ
ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Р. М. Сунгатуллина, методист ГОУ СПО
«Саровский политехнический техникум»

Саровский политехнический техникум основным направлением исследовательской деятельности определил проблему формирования и развития инженерно-технической культуры студентов. В рамках экспериментальной деятельности мы изучили требования работодателя к молодым специалистам. Исследования проводились методом анкетирования. Были составлены анкеты с использованием многовариантных ответов. Анкета была направлена не только на определение требований работодателя к выпускнику с точки зрения его личностных, функциональных качеств, но и предполагала анализ важности и необходимости для работодателей формирования общекультурных ценностей.

В результате исследования мы получили следующие данные, касающиеся требований работодателя к выпускнику, как с точки зрения функциональных, так и с точки зрения личностных качеств:

- ❖ 100 % респондентов ждут на предприятии специалиста исполнительного, с чувством ответственности;
- ❖ 86 % — способного к обучению, инициативного, сообразительного, умеющего творчески работать;
- ❖ 57 % — энергичного, настойчивого и решительного выпускника (рис. 1).

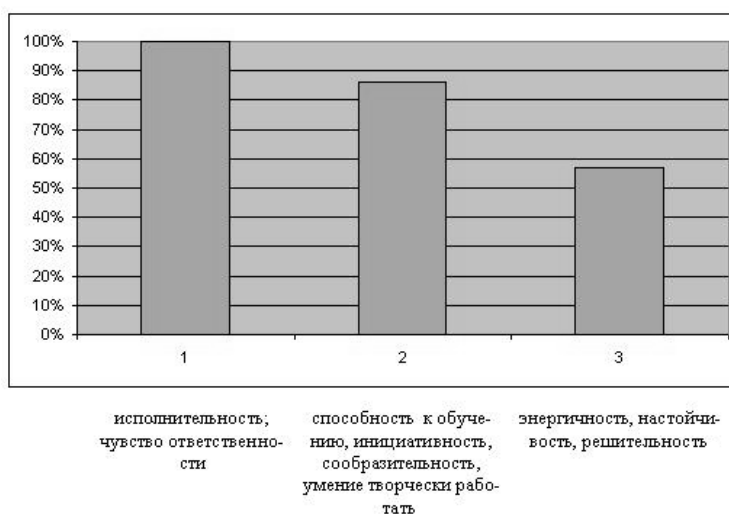


Рис. 1

Для работодателя важными являются такие функциональные качества, как:

- ❖ умение самостоятельно действовать, профессиональный интерес, знание технологического процесса — 100 %;
- ❖ умение совершенствовать навыки, договариваться с людьми, способность к освоению новой техники — 86 %;
- ❖ умение представлять свою работу, использование информационных технологий — 71 %;
- ❖ умение решать производственные задачи — 43 % (рис. 2).

Вместе с тем, работодатель считает, что такие качества, как коммуникабельность, независимость, гибкость, организаторские способности, умение передавать опыт не являются столь важными для работы на современном производстве. При этом, важными и зна-

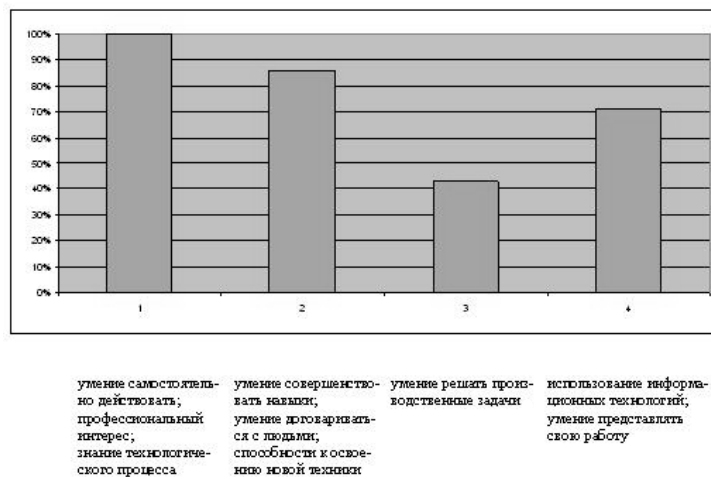


Рис. 2

чимыми оказались для работодателей культурные ценности. Степень значимости их наличия у молодого специалиста выглядит следующим образом:

- ❖ культура профессионального общения — 100 %;
 - ❖ культура речи — 86 %;
 - ❖ культура поведения, культура взаимоотношений — 71 %;
 - ❖ культура образа жизни и уровень образования — 57 %
- (рис. 3).

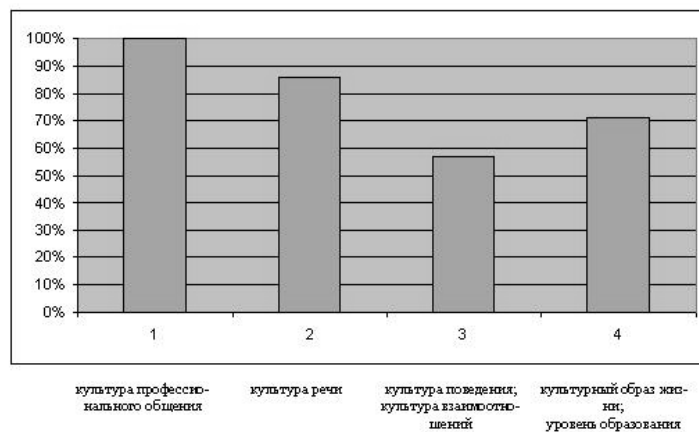


Рис. 3

В исследовании важной составляющей была корреляция результатов вышеприведенных показателей между работодателями и студентами.

Сравнительный анализ результатов анкетирования в части требований к личностным и функциональным качествам, культурным ценностям выпускника представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатель	%	
	Предприятия	Студенты
Функциональные качества		
Организаторские способности	14	29
Умение планировать деятельность	29	9
Умение совершенствовать навыки	86	9
Умение передавать опыт	29	9
Умение договариваться с людьми	86	19
Способности к освоению новой техники	86	24
Умение самостоятельно действовать	100	29
Профессиональный интерес	100	48
Умение работать руками	—	24
Знание технологического процесса	100	24
Организация рабочего места		9
Использование информационных технологий	71	5
Умение решать производственные задачи	43	19
Умение представлять свою работу	71	9
Личные качества		
Исполнительность	100	48
Умение работать в команде	86	14
Коммуникабельность	43	19

Окончание табл. 2

Показатель	%	
	Предприятия	Студенты
Чувство ответственности	100	24
Способность к обучению	86	24
Инициативность	86	9
Сообразительность	86	38
Энергичность	57	9
Настойчивость	57	24
Выносливость	—	9
Творческий подход к делу	86	19
Независимость	14	—
Гибкость	14	—
Бескомпромиссность	—	5
Решительность (смелость)	57	24
Культурные ценности		
Морально-нравственные принципы	43	—
Культурный образ жизни	57	14
Культура поведения, культура взаимоотношений	71	14
Культура речи	86	5
Гражданская позиция	—	5
Патриотизм	14	9
Уровень образования	57	24
Интеллектуальное развитие	43	19
Интеллигентность	29	14
Культура профессионального общения	100	—

Из данных, представленных в таблице, видно, что оценка значимости большинства качеств выпускника с позиции самого выпускника и с позиции работодателя различны, а по выявлению значимости культурных ценностей результаты абсолютно не идентичны.

Результаты исследования позволили акцентировать внимание на проблемах, которые необходимо разрешить в процессе разработки и конструирования учебных программ подготовки, а также повышения профессиональной компетентности педагогического коллектива, что и обеспечивает экспериментальная деятельность.

К таким проблемам можно отнести:

- ❖ личностно ориентированный подход педагогов к каждому студенту;
- ❖ самореализация и саморазвитие студентов;
- ❖ высокая педагогическая культура всех членов педагогического коллектива;
- ❖ необходимость коллективного изучения и внедрения в образовательный процесс инновационных технологий.

Л и т е р а т у р а

1. Бехтерева Л. Г. Требования работодателей к качеству подготовки рабочего — ключевой фактор в формировании содержания профессионального образования и повышения квалификации инженерно-педагогических кадров ОУ НиСПО Нижегородской области / Роль образовательных учреждений НиСПО в реализации областной целевой программы «Подготовка квалифицированных рабочих кадров для различных отраслей экономики Нижегородской области на 2007—2010 годы». — Н. Новгород, 2006.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ СПО

Е. В. Мальшева, педагог-психолог ГОУ СПО
«Саровский политехнический техникум»

На первом этапе исследования проведена констатирующая часть эксперимента, цель которого состояла в диагностике исходного уровня инженерно-технической культуры студентов 2 курса, обучающихся по специальности «Технология машиностроения». В ходе эксперимента был использован комплекс психолого-педагогических диагностик, позволяющих отслеживать уровень инженерно-технической культуры у студентов СПО в экспериментальной (ТТ2-19) и контрольной (ТТ2-20) группах.

Исследование мотивационного компонента предполагает анализ внутренних стимулов, побуждений студентов к учебной и профессиональной деятельности. Для этого мы использовали следующие психодиагностические методики:

- ❖ методика «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- ❖ тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (модификация М. Ш. Магомед-Эминова);
- ❖ методика САН, предназначенная для оперативной оценки самочувствия, активности, настроения испытуемых студентов (В. А. Доскин, И. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, Н. П. Мирошников).

Рассмотрим более подробно применяемые методики.

1. Методика ценностных ориентаций М. Рокича позволила нам определить систему ценностей современных юношей и девушек. Результаты диагностики продемонстрированы на рисунке 4.

По результатам диагностики ценностных ориентаций современных юношей и девушек можно сделать следующие выводы. Среди различных ценностей студенты как группы Тт2-19, так и группы Тт2-20 ставят на первое место ценность счастливой семейной жизни, духовной и физической близости с любимым человеком; на второе — деньги (материально обеспеченная жизнь).

Последнее (девятое) место в системе ценностей современных юношей и девушек занимает счастье других людей, на восьмом месте в группе Тт2-19 стоит саморазвитие, в группе Тт2-20 — познание.

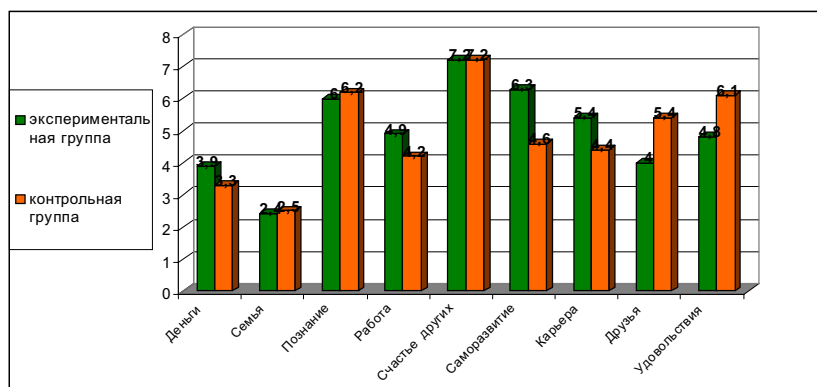


Рис. 4. Результаты изучения ценностных ориентаций студентов экспериментальной и контрольной групп

На наш взгляд, семья и материальная обеспеченность как цель поставлены студентами на первое место не случайно. Данный возраст (17—19 лет) связан с определением молодыми людьми своей социальной и личностной позиции взрослого человека и построением долговременной перспективы в жизни — профессиональной, гражданской, семейной. Современные условия жизни и завышение значения материальной обеспеченности в кино, телевизионных передачах, низкое материальное положение семьи вызывает у ребят желание жить лучше, чем их родители.

Такие ценности, как работа (интересная, творческая, продуктивная деятельность, максимально полное использование своих сил и способностей), карьера (общественное признание, уважение окружающих) занимают только пятое и шестое места в группе Тт2-19 и третье и четвертое места в группе Тт2-20. Это, скорее всего, связано с тем, что на данном возрастном этапе студенты хотят получить хорошую, востребованную профессию, а вопросы работы

и карьеры будут важны только в период трудоустройства и работы на предприятии.

2. Тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (модификация М. Ш. Магомед-Эминова) позволил нам изучить два устойчивых мотива личности: мотив стремления к успеху и мотив избегания неудачи. Результаты исследования продемонстрированы на рисунке 5.

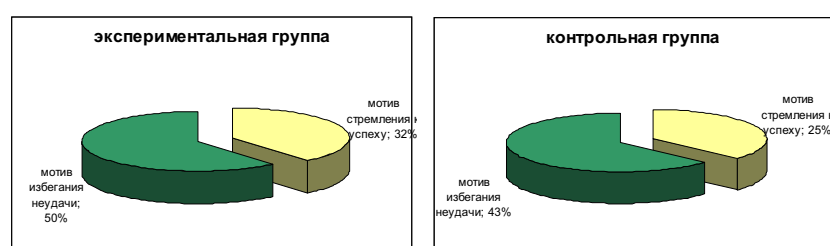


Рис. 5. Результаты изучения мотивации достижения студентов экспериментальной и контрольной групп

Как видно из результатов диагностики, у студентов доминирует мотив избегания неудачи (у 50 % студентов группы Тт2-19 и у 43 % студентов группы Тт2-20), что говорит об их стремлении в любой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи, особенно там, где результаты их деятельности воспринимаются и оцениваются другими людьми. Мотив стремления к успеху доминирует у 32 % студентов группы Тт2-19 и у 25 % студентов группы Тт2-20, что говорит о наличии у них потребности добиваться успехов в различных видах деятельности, особенно в ситуациях соревнования с другими людьми.

3. Методика САН (В. А. Доскин, И. А. Лаврентьев, В. Б. Шарай, Н. П. Мирошников) позволила нам оценить самочувствие, активность и настроение испытуемых студентов. Результаты диагностики продемонстрированы на рисунке 6.

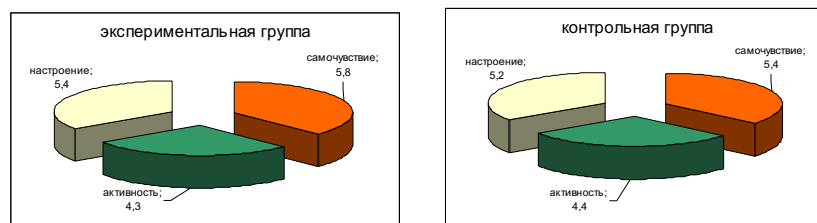


Рис. 6. Результаты изучения самочувствия, активности и настроения студентов экспериментальной и контрольной групп

Результаты изучения самочувствия, активности и настроения в группах свидетельствуют о благоприятном психоэмоциональном состоянии студентов. Особенно сильно выражены показатели самочувствия и настроения: в группе Тт2-19 самочувствие — 5,8, настроение — 5,4 баллов; в группе Тт2-20 самочувствие — 5,4, настроение — 5,2 баллов. А также показатель активности: в группе Тт2-19 — 4,3 баллов, в группе Тт2-20 — 4,4 баллов.

Студенты обеих групп обладают хорошим здоровьем, силой, подвижностью, спокойным внутренним состоянием, в группе присутствует положительный эмоциональный фон.

На основании полученных результатов по изучению уровня мотивационного компонента мы можем сделать вывод, что у студентов обеих групп устойчиво сформирована система ценностных ориентаций, а также мотивация к учебной и профессиональной деятельности; они стремятся к успеху в различных ее видах, а в ситуациях оценивания их деятельности стараются избежать неудачи.

По оценке самочувствия, активности и настроения можно заключить, что в группах преобладает благоприятный эмоциональный фон, способствующий осмыслению чувств, побуждающий студентов к проявлению удивления, ожидания, а также гордости за свои успехи и успехи товарищей.

Для исследования деятельностного компонента необходимо изучить умения студентов быстро ориентироваться в различных учебных ситуациях, видеть конечный результат своих действий,

планировать, принимать решения в соответствии с намеченной целью, корректировать, контролировать свою деятельность. Для этого нами использованы следующие психодиагностические методики:

❖ тест «Оценка трудолюбия и работоспособности» (В. И. Андреев);

❖ тест «Оценка способностей к принятию творческих решений» (В. И. Андреев);

❖ тест «Оценка способностей к саморазвитию, самосознанию» (В. И. Андреев).

Рассмотрим более подробно применяемые методики.

1. Тест «Оценка трудолюбия и работоспособности» (В. И. Андреев) позволил оценить уровень трудолюбия и работоспособности студентов. Результаты диагностики продемонстрированы на рисунке 7.

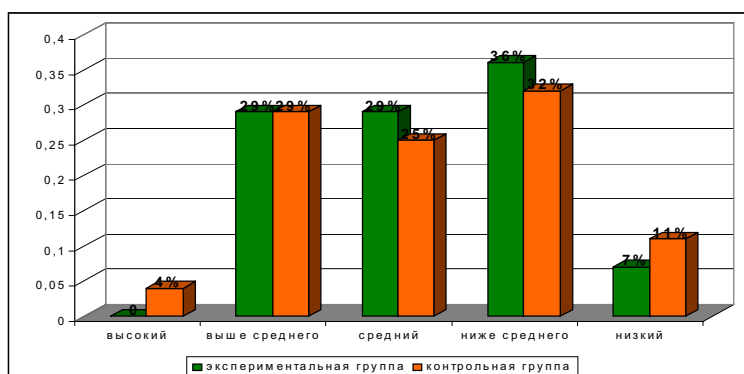


Рис. 7. Результаты изучения трудолюбия и работоспособности студентов экспериментальной и контрольной групп

Результаты исследования трудолюбия и работоспособности показали, что студенты не готовы много работать, они стараются не тратить много сил и энергии на решение производственных задач (в группе ТТ2-19 — 46 % студентов, в группе ТТ2-20 — 43 % студентов). Высокий уровень трудолюбия и

работоспособности выявлен только у 4 % студентов группы Тт2-20; выше среднего — у 29 % студентов группы Тт2-19 и у 29 % студентов группы Тт2-20. Эти студенты готовы работать много, могут добиваться поставленных целей, настойчивы и уверены в себе.

2. Тест «Оценка способностей к принятию творческих решений» (В. И. Андреев) позволил оценить способности студентов к принятию творческих решений по следующим критериям:

- ❖ решительность/осторожность;
- ❖ ответственность/безответственность;
- ❖ стратег/тактик;
- ❖ интуитивист/логик;
- ❖ творчество/консерватизм;
- ❖ честность/лживость.

Средние результаты изучения способностей к принятию творческих решений продемонстрированы на рисунке 8.

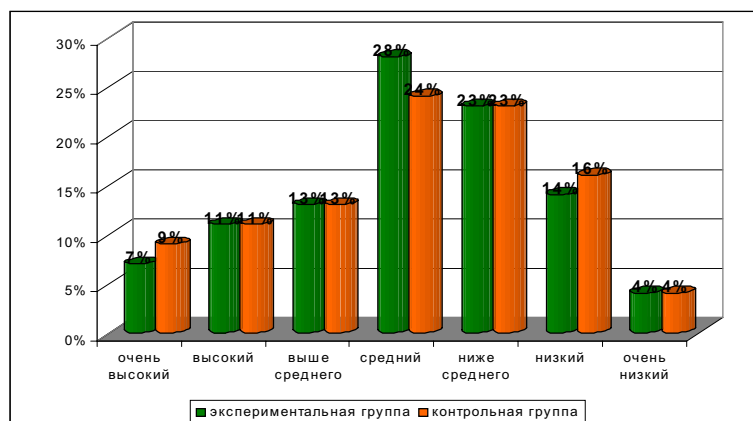


Рис. 8. Результаты изучения способностей к принятию творческих решений студентов экспериментальной и контрольной групп

По результатам исследования способностей к принятию творческих ответственных решений можно выделить группу студентов, которые привыкли планировать свою деятельность, настойчивы и

уверены в себе, поэтому добиваются поставленных целей; для них характерны исполнительность, обязательность, целенаправленность при выполнении сложных задач; эти студенты стараются создать что-то новое, проявляют инициативу и новаторство в своей деятельности.

Но выделяется также группа студентов, которые не уверены в себе, действуют осторожно и чаще всего боятся самостоятельно предпринимать какие-либо действия. Им свойственна консервативность, устойчивость по отношению к традиционным трудностям, они не ищут новых путей, с сомнением относятся к новым идеям, склонны к морализации и нравоучениям. Они противятся переменам и не интересуются аналитическими и интеллектуальными соображениями.

3. Тест «Оценка способностей к саморазвитию, самосознанию» (В. И. Андреев) позволил определить уровень способностей студентов к саморазвитию и самообразованию. Результаты диагностики продемонстрированы на рисунке 9.

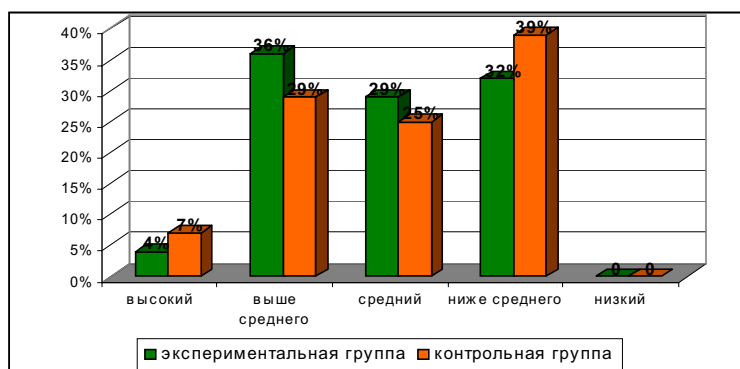


Рис. 9. Результаты изучения способностей к саморазвитию и самосознанию студентов экспериментальной и контрольной групп

Результаты диагностики показали, что высокий уровень способностей к саморазвитию и самосознанию выявлен у 40 % студентов группы Тт2-19 и 46 % студентов группы Тт2-20. Эти

студенты стараются осознать самого себя и свои жизненно важные потребности, мысли, чувства, мотивы, переживания, действия, получить информацию о себе и развивать себя в учебной и профессиональной деятельности. Но выделяется также группа студентов, у которых выявлен низкий уровень способностей к саморазвитию и самосознанию, они не пытаются изучать свои потребности, мысли, чувства (32 % студентов группы Тт2-19 и 39 % студентов группы Тт2-20).

Проанализировав результаты диагностики деятельностного компонента, можно сделать вывод, что студенты обеих групп не испытывают желания трудиться много и с большой интенсивностью, что во многом отражает общие тенденции страны, но для них характерны исполнительность, обязательность, они рассуждают о способах действий, стараются создать что-то новое, проявляют инициативу и новаторство в деятельности. Студенты не всегда могут отстаивать свое мнение, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений, им тяжело планировать свою деятельность, принимать решения в соответствии с намеченной целью, особенно трудно корректировать, контролировать и оценивать свою деятельность. У студентов обеих групп хорошо развиты навыки саморазвития и самосознания, поэтому с ними можно планировать работу по формированию профессионально важных качеств, необходимых при работе на производстве.

В процессе исследования коммуникативного компонента необходимо изучить особенности коммуникабельности обучающихся, бесконфликтное сотрудничество с различными участниками социокультурного пространства в многоплановых ситуациях, а также уровень владения речевой культурой. Для этого мы использовали следующие психодиагностические методики:

- ❖ методика «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» (Б. А. Федоришин);
- ❖ тест на оценку самоконтроля в общении (М. Снайдер);
- ❖ тест «Оценка уровня конфликтности» (Н. В. Киршева).

Рассмотрим более подробно применяемые методики.

1. Методика «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» (Б. А. Федоришин) помогла нам оценить уровень коммуникативных и организаторских способностей студентов. Результаты диагностики продемонстрированы на рисунке 10.

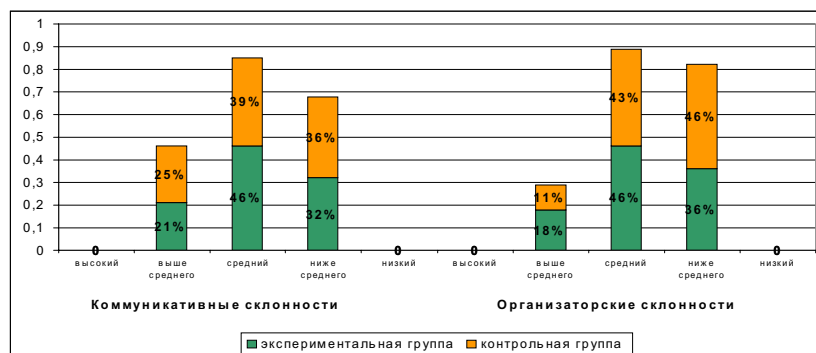


Рис. 10. Результаты изучения коммуникативных и организаторских склонностей студентов экспериментальной и контрольной групп

По результатам диагностики можно выделить группу студентов, у которых высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей (20 % студентов группы Тт2-19 и 18 % студентов группы Тт2-20). Эти студенты не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, проявляют инициативу в общении, с удовольствием участвуют в организации различных мероприятий, способны принимать самостоятельное решение в трудной ситуации.

Но выделяется также группа студентов, у которых уровень коммуникативных и организаторских способностей ниже среднего, они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, новом коллективе, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, мало проявляют инициативу, избегают приня-

тия самостоятельных решений (34 % студентов группы Тт2-19 и 41 % студентов группы Тт2-20).

2. Тест на оценку самоконтроля в общении (М. Снайдер) позволил выявить уровень коммуникативного контроля студентов. Результаты диагностики продемонстрированы на рисунке 11.

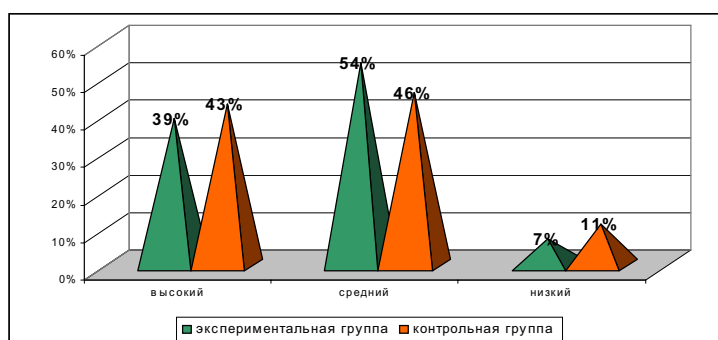


Рис. 11. Результаты изучения уровня самоконтроля в общении студентов экспериментальной и контрольной групп

Результаты исследования уровня самоконтроля в общении показали, что студенты легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, они постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций.

У этих студентов высокий уровень коммуникативного контроля (39 % студентов группы Тт2-19 и 43 % группы Тт2-20). Низкий коммуникативный уровень выявлен у 7 % студентов группы Тт2-19 и 11 % группы Тт2-20, эти студенты непосредственны и открыты, они мало подвержены изменениям, их поведение устойчиво, и они не считают нужным меняться в зависимости от ситуаций.

3. Тест «Оценка уровня конфликтности» (Н. В. Киршева) позволил выявить уровень развития конфликтного поведения студентов. Результаты диагностики продемонстрированы на рисунке 12.

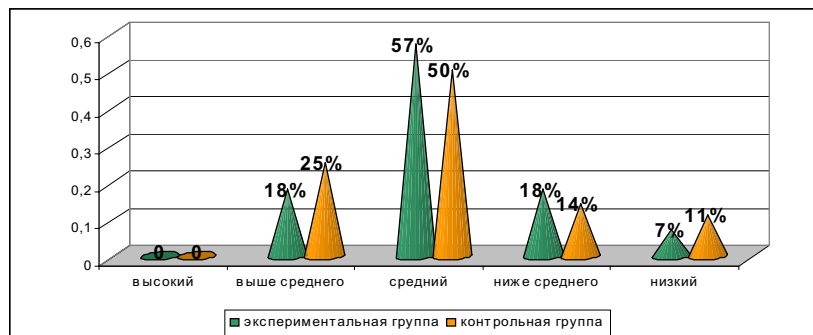


Рис. 12. Результаты изучения уровня конфликтности студентов экспериментальной и контрольной групп

Результаты диагностики уровня конфликтности показали следующее: высокий уровень конфликтного поведения, постоянное желание студентов отстаивать свои интересы, стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другим, в исследуемых группах не выявлен.

Низкий уровень конфликтности выявлен у 7 % студентов группы Тт2-19 и у 11 % группы Тт2-20, этих студентов отличает внутреннее спокойствие, уверенность в себе, сбалансированность желаний, стремлений, уровня притязаний, последовательность поведения, стремление к толерантному взаимодействию, бесконфликтному сотрудничеству с участниками социокультурного пространства.

Проанализировав результаты диагностики коммуникативного компонента, можно сделать вывод, что студенты и экспериментальной, и контрольной групп стремятся к толерантному взаимодействию, бесконфликтному сотрудничеству с участниками социокультурного пространства, и в случае необходимости могут отстаивать собственные интересы. Но выделяется также группа студентов, у которых потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью, они не стремятся к общению с малознакомыми людьми, часто чувствуют себя скованно в новой обстановке,

испытывают трудности в установлении контактов и в выступлении перед аудиторией. Эти студенты нуждаются в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских способностей.

Результаты диагностики студентов экспериментальной и контрольной групп показали, что у студентов не сформирован или недостаточно развит деятельностный компонент, который является определяющим и доминантным. Высокие показатели по уровню мотивационного компонента свидетельствуют о наличии способов стимулирования и активизации данного рода деятельности. Определенные трудности в развитии коммуникативного компонента свидетельствуют о наличии объективных трудностей и субъективных помех в информационном обмене между участниками учебной деятельности.

Таким образом, исходный уровень инженерно-технической культуры можно признать соответствующим низкому или слабо развитому уровню.

На основании данных результатов была разработана система работы педагога-психолога по развитию инженерно-технической культуры у студентов СПО. Эта работа была направлена на развитие у студентов экспериментальной группы (ТТ2-19) умений и навыков планировать свою деятельность, принимать самостоятельные решения, ориентироваться в различных ситуациях, а также на приобщение студентов к культурным ценностям и нормам нравственного поведения.

Л и т е р а т у р а

1. Алексеева, В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. 1984. — № 5.
2. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — Казань : Центр инновационных технологий, 2000.

3. Винокурова, Н. К. Лучшие тесты на развитие творческих способностей / Н. К. Винокурова. — М. : Аст-Пресс, 1999.
4. Дружинин, В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. — М., 1996.
5. Психологические тесты : в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. — М., 2005.
6. Рабочая книга практического психолога / под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1998.
7. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. — М., 2003.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Ф. Амелеченко, доцент кафедры теории и методики профессионального образования

Н. В. Терлеуцкая, зав. метод. кабинетом; *И. И. Захарова*, преподаватель спецдисциплин; *Е. В. Климина*, зам. директора по учебной работе

С. Я. Мельникова, преподаватель общественных дисциплин; *Е. А. Бородина*, зам. директора по УПР; *Л. В. Елкина*, преподаватель спецдисциплин

Л. А. Яснева, заведующая методическим кабинетом

Компетентностный подход — одна из ведущих идей изменений содержания профессионального образования

Актуальность и востребованность модульно-компетентностного подхода в подготовке специалиста для современной экономики

Профессиональные компетенции специалиста ресторанного бизнеса: содержание, формирование, значение

Разработка модели подготовки специалиста для малого и среднего бизнеса на основе модульно-компетентностного подхода

Методика разработки модульной программы по предмету «Обществознание»

Особенности разработки учебных материалов при применении технологии модульного обучения

Производственное обучение как важнейшее звено формирования профессиональной компетентности выпускника

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД — ОДНА ИЗ ВЕДУЩИХ ИДЕЙ ИЗМЕНЕНИЙ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Ф. Амельченко, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, канд. пед. наук

В мировой практике вторая половина XX века обозначается как кризисный период, связанный с наметившимся разрывом между возможностями сложившейся системы образования быстро и адекватно реагировать на потребности рынка труда в квалифицированных специалистах. В конце XX века с очевидностью проявлялось, что кризис образования приобретает глобальный характер. Концептуальной основой новой стратегии развития образования стала идея перехода на компетентностный подход как наиболее эффективную технологию современного содержания образования.

Основной целью профессионального образования в России является «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту»... Идея компетентностно-ориентированного образования на сегодняшний день рассматривается в Российской системе профессионального образования как один из наиболее адекватных ответов системы образования на новый социальный заказ отраслей экономики и рынка труда.

В педагогической науке становление и развитие идеи компетентностного подхода в содержании профессионального образования имеет длительную историю. Первый этап (1960—1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», связанной с исследованием различных видов

языковой компетенции, и введением в терминологический аппарат педагогической практики понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

Второй этап (1970—1990 гг.) связан с использованием категории «компетенция» в теории и практике обучения языку (особенно не родному), а также определению уровня профессионализма в управлении, менеджменте и программах обучения общению. В педагогической практике разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции». Развернутое научное толкование термина «компетентность» как нового явления в педагогике дается в работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» (Лондон, 1984 г.), которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной... Компоненты могут заменить друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [4]. В Российской педагогической науке полный список видов компетенций как «мотивированных способностей» специалиста приведен в работах И. А. Зимней [17]. И. А. Зимняя рассматривает различные виды компетентностей как категории «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль», формирование которых является конечным результатом обучения (Н. В. Кузьмина [18], А. К. Маркова [19], Л. А. Петровская [5]). Для различных видов профессиональной деятельности исследователи выделяют различные виды компетенций. Например, для языковой компетенции Совет Европы (1990) выделяет стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную компетенции.

Третий этап исследований компетентностного подхода в образовании как научной категории относится к началу 90-х годов прошлого века, где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. В материалах ЮНЕСКО очерчи-

вается круг компетенций, которые должны (!) рассматриваться всеми образовательными системами как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Жак Делор сформулировал основные принципы современного образования:

- ❖ Научиться жить вместе, развивая знания о других, их истории, традициях и образе мышления.

- ❖ Научиться приобретать знания. Учитывать быстрые изменения, связанные с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, необходимо сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин.

- ❖ Научиться работать. Необходимо приобрести компетентность, дающую возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть.

- ❖ Научиться жить. XXI век потребует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности в рамках реализации коллективного проекта.

Данные принципы стали основой для разработки стратегии перехода системы профессионального образования на компетентностный подход. Разработка идей компетентностного подхода становится императивом, а реализация основных направлений Болонского процесса усиливает ее очевидность и необходимость.

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 года № 1340-р, предусматривает «Введение новых государственных образовательных стандартов, разработанных на основе компетентностного подхода, что позволит формировать образовательные программы профессиональной подготовки, адекватные мировым тенденциям, потребностям рынка труда и личности. Применительно к профессиональному образованию «компетентность человека определяется его знаниями и умениями выполнять определенные трудовые функции» [Э. Ф. Зеер. 8]. Мотивация и от-

ответственность специалиста являются отличительными чертами компетентного поведения на рабочем месте. Мотивация задает рамку индивидуального развития и роста компетентности работника, а ответственность выполняет роль рефлексивного корректирующего фактора в развитии компетентности работника. Компетентность — это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности (результативности) его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного общества задач (проблем). Компетентность специалиста это своеобразного рода социальное признание. Способность сконцентрировать и применить знания, умения и опыт в конкретной профессионально-социальной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности.

Компетентностный подход в ФГОС нового поколения выстраивается с учетом совершенно иных требований к эффективности подготовки специалистов. Узкопрофессиональный подход к получению профессионального образования недостаточен, необходимо не только готовить специалиста к трудовой деятельности, но и формировать образованного гражданина, критически мыслящего, выполняющего определенные культурные нормы, ценности, этические принципы, понимать значение национальных культурных ценностей и межкультурного диалога. Причем новые компетенции формирует образовательное учреждение, а определяют работодатели. Работодатели наряду с профессиональными знаниями и умениями сегодня ценят новые способности, касающиеся устного и письменного сообщения, общения и умения работать в команде, творческого подхода, способности предвидеть и помещать события в более широкий контекст, находчивости, умения постоянно учиться и адаптироваться к переменам, деловитости, ответственности и организованности. Социализация личности, подготовка к жизни в условиях все более глобализирующегося общества становится не менее важной функцией образования, чем подготовка к выходу на рынок труда в качестве профессионально подготовленного человека.

Обновленный, современный взгляд на деятельность по профессиональному обучению направлен на решение следующих задач:

- ❖ учиться «быть»;
- ❖ учиться «знать»;
- ❖ учиться «делать» [10].

Эти задачи неразделимы, однако для оценки степени их достижения необходима классификация компетенций, приобретаемых в ходе обучения. Итогом усилий «учиться быть» выступают личностные компетенции и компетенции межличностного общения. Компетентностные характеристики приобретаются не только в результате обучения в профессиональном образовании, но и на предшествующих ступенях, а также вне школы (например, в результате воздействия СМИ). По мнению В. П. Колесова, «даже в период обучения невозможна жесткая связка «дисциплина — компетенция», так как компетенции наряду с изучением тех или иных учебных дисциплин могут приобретаться также в ходе применения различных технологий обучения или посредством воспитательной работы» [16]. Например, умение работать в команде может приобретаться в ходе деловых игр, составления коллективных проектов, ролевых занятий и др.

«Компетентность» и «компетенция» являются не устоявшимися терминами в образовании, и ряд авторов считает, что если в тексте специально не оговаривается различие между ними, их можно считать взаимозаменяемыми. По мнению А. В. Хуторского, компетенция включает совокупность взаимозаменяемых качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), заданных по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету деятельности.

Для российской образовательной системы компетентностный подход является принципиально новым и сопряжен с новыми подходами к оценке эффективности обучения и профессиональной

подготовки кадров. Подход к результату образования как возможной основе формирования общего понимания содержания квалификаций и компетенций современного специалиста определяется и документами Болонского процесса [10]. В проекте «Надстройка образовательных структур», которого придерживаются большинство образовательных учреждений профессионального образования стран участников Болонского процесса, приоритетным направлением совместных усилий названо определение общих и специальных компетенций выпускников. Европейские аналитики пишут: «Проект решает задачу выработки общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускник должен уметь делать по завершении обучения». Компетентностный подход — это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, а результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Компетентностная ориентация в разработке нового содержания профессионального образования может стать основной инновацией современного образования за счет привнесения элементов социальных практик в образование и активного вовлечения педагогов, работодателей и общественности в обсуждение содержания компетенций. Появляется новая качественная характеристика компетентностного подхода, определяемая термином «ключевые компетенции». «Ключевые компетенции» — «ключ», основание для других, более конкретных и предметно-ориентированных (специальных или профессиональных), компетенций. Считается, что «ключевые компетенции» носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности. В педагогической науке выделено пять ключевых компетенций современных выпускников:

1. Политические и социальные (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решения, регулировать конфликты ненасильственным путем).
2. Поликультурные, связанные с умениями жить в многокуль-

турном обществе (принятие различий, уважение других, способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий).

3. Коммуникативные, относящиеся к владению устным и письменным общением более чем на одном языке.

4. Информационные, связанные с возникновением информационного общества (владение новыми технологиями, понимание возможности их применения, критическое отношение к информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламой).

5. Профессиональные, определяющие способность учиться на протяжении всей жизни в контексте профессиональной подготовки.

Проблема определения базовых (ключевых, универсальных) компетенций является одной из центральных для обновления содержания образования.

«Ключевые компетенции» (базовые) имеют ряд характерных признаков:

- ❖ многофункциональность, так как овладение ими позволяет решать проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни;

- ❖ надпредметность и междисциплинарность, они применимы в различных ситуациях, не только в учебном заведении, но и на работе, в семье, политической сфере и др.;

- ❖ многомерность, то есть они включают в себя различные умственные процессы и интеллектуальные способности, коммуникативные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.) [10].

Формирование компетенции в образовательном процессе выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы в различных сферах.

В условиях меняющегося рынка труда, развития научно-технического прогресса крайне сложно точно определить перечень ключевых компетенций. Он может содержать несколько компонентов, обязательных для формирования профессионально важных качеств специалиста, отвечающих на вопрос: что необходимо изучать,

как развивать умения сотрудничать, творчески и профессионально работать, находить информацию, полезную для профессионального роста.

Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, то есть его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта. Обобщенная структура набора необходимых «ключевых» компетенций может выглядеть следующим образом:

- ❖ ценностно-смысловая;
- ❖ общекультурная;
- ❖ учебно-познавательная;
- ❖ информационная;
- ❖ коммуникативная;
- ❖ социально-трудовая;
- ❖ личностного самосовершенствования.

Ценностно-смысловая компетенция связана с ценностными ориентирами учащегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетенция способствует самоопределению учащегося в ситуациях учебной деятельности, определяя его индивидуальную образовательную траекторию и программу жизнедеятельности в целом.

Общекультурная компетенция включает осведомленность учащегося об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основах жизни человека, отдельных народов, культурологических основах семейных, социальных, общественных явлений и традиций, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, опыт освоения учащимся научной картины мира.

Учебно-познавательная компетенция. Это совокупность умений и навыков познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общенаучной деятельности,

соотнесенной с реальными познаваемыми объектами: владение механизмами целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки успешности собственной учебно-познавательной деятельности; приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем, креативными навыками продуктивной деятельности; измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

Информационная компетенция формируется при помощи реальных объектов (телевизор, компьютер, телефон и т. д.) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). В ее структуру входят умения и навыки учащихся работать с информацией: самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать, сохранять и передавать необходимую информацию.

Коммуникативная компетенция включает в себя следующие компоненты:

- ❖ знания в области коммуникативных дисциплин (владение необходимыми языками, знания в области педагогики и психологии, конфликтологии, логики, риторики, культуры речи и т. д.);

- ❖ коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности с окружающими людьми);

- ❖ способность к эмпатии (умение переживать, чувствовать другого, осуществлять психотерапию словом);

- ❖ способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, находить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, инициировать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие межсубъектных отношений);

- ❖ культура вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогиче-

ческого этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств).

Социально-трудовая компетенция характеризуется владением знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности (роль гражданина, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя). К этой компетенции относятся умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

Компетенция личностного самосовершенствования направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Содержание данной компетенции составляют правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, экологическая культура, правила безопасной жизнедеятельности.

Названные компетенции позволяют человеку осмысленно применять комплекс профессиональных знаний, умений и способов деятельности в дальнейшей жизни. Они многофункциональны, поскольку позволяют учащемуся решать проблемы из разных сфер жизни, способствуют становлению человека и определяют стартовые возможности в успешности его деятельности.

Профессиональные компетенции специалистов можно отнести к конкретной сфере профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность определяется как готовность и способность специалистов к реализации знаний, умений, навыков, опыта в реальных условиях профессиональной деятельности, объединяет опыт целостного конкретного восприятия мира труда, готовности к труду и получению нового продукта. Профессиональные компетенции могут группироваться в более узкие подвиды: производственные, аналитические, научные, педагогические и другие, что важно для определения профессиональных компетенций выпускников магистерского уровня обучения, которые, безусловно, долж-

ны отличаться более глубокими и специализированными знаниями и умениями.

Виды профессиональной компетентности:

Профессионализм — специальная деятельностная компетентность.

- ❖ понимание предназначения, миссии данной профессии;
- ❖ избрание некоторой деятельности постоянным занятием, обращение этого занятия в профессию;
- ❖ владение нормами профессиональной деятельности, высокая эффективность;
- ❖ достижение высоких результатов, их стабильность;
- ❖ профессиональное мастерство;
- ❖ владение несколькими видами профессиональной деятельности в рамках профессии;
- ❖ профессиональное сознание (осознание максимального числа признаков профессиональной деятельности; предмета, средств, результатов труда);
- ❖ профессиональное мышление, профессиональная интуиция, самостоятельность в решении профессиональных проблем;
- ❖ оптимальная психологическая цена результата, отсутствие усталости и перегрузки.

Социальная, коммуникативная компетентность:

- ❖ отнесение себя к профессиональной общности;
- ❖ овладение нормами профессионального общения, этическими нормами профессии;
- ❖ направленность профессиональных результатов на благо других людей средствами своей профессии;
- ❖ социальная ответственность за последствия своих поступков;
- ❖ умение сотрудничать, вступать в контакты, легкая совместимость;
- ❖ гибкая смена социальных ролей в профессии;
- ❖ готовность к изменениям, умение воздействовать на процессы изменения в межличностных отношениях; конкурентоспособность.

Личностная профессиональная компетентность:

- ❖ соответствие профессионального должностного статуса (места среди других) индивидуально-личностным качествам;
- ❖ устойчивая профессиональная мотивация, направленность на сохранение верности своей профессии;
- ❖ наличие позитивной Я-концепции, самооценности;
- ❖ переключаемость, универсальность;
- ❖ творческая установка, сознательное профессиональное творчество, отказ от старого ради нового;
- ❖ осознанное духовное обогащение, изменение себя средствами профессии;
- ❖ обогащение профессии средствами своего творчества;
- ❖ приспособление себя к профессии и профессии к себе;
- ❖ гибкое компенсаторное приспособление;
- ❖ преобладание положительного эмоционального настроения;
- ❖ индивидуальность в профессиональном труде;
- ❖ удовлетворенность профессиональным трудом.

Индивидуальная профессиональная компетентность:

- ❖ целостное профессиональное самосознание, знание профессиограммы своей профессии;
- ❖ принятие себя как профессионала;
- ❖ постоянно углубляющийся процесс профессионального самоопределения;
- ❖ саморазвитие профессиональных способностей;
- ❖ интернальность как видение в себе самом причин успеха-неуспеха;
- ❖ сильное целеполагание, помехоустойчивость;
- ❖ самопроектирование, самоэкспериментирование, построение собственной стратегии профессионального роста, построение и реализация сценария своей профессиональной жизни;
- ❖ согласованность между мотивационной и операциональной стороной деятельности;
- ❖ профессиональная обучаемость; опора на прошлый профессиональный опыт, преемственность;
- ❖ возрастание индивидуализации и относительной автономии по мере профессионального роста.

Названные виды профессиональной компетентности не обязательно могут быть развиты у конкретного специалиста. Человек может быть хорошим квалифицированным специалистом, но не уметь общаться, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую — социальную, личностную. Важно отметить, что профессиональные компетенции формируются рынком труда, они мобильны и подвижны в развивающейся структуре отраслей промышленности.

Указанные выше обстоятельства теоретических изменений в содержании профессионального образования способствуют возвращению системе профессионального образования статуса важнейшего социального института, обеспечивающего воспроизводство кадровых ресурсов для экономики России.

Л и т е р а т у р а

1. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов : Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.
2. Делор, Ж. Образование: сокровище / Ж. Делор. — М., 1996.
3. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М. : МПСИ, 2005.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Образовательные программы в аспирантуре РГГУ: Междунар. конф. — М., 2006.
5. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос» — 2006. — 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal2006/0504.html> — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: ust@eidos.ru
6. Ключевые компетенции и проблемы оценки качества подготовки учащихся : итоговый доклад конференции 2—4 ноября 2000 г. // Стандарты и мониторинг качества образования. Спецвыпуск, 2000. — № 6. — С. 44—64.
7. Колесов, В. П. О классификации компетенций / В. П. Ко-

лесов // Высшее образование сегодня. — 2007. — № 1. — С. 20—22.

8. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 // Высшее образование сегодня. — 2005. — № 10. — С. 2—13.

9. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. — Л. : ЛГУ, 1980. — 216 с.

10. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.

11. Леднев, В. С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков. — М., 2002.

12. Лобанова, Т. Н. Построение модели ключевых компетенций / Т. Н. Лобанова // Справочник по управлению персоналом. — 2002.

13. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1997. — 308 с.

14. Новиков, А. М. Парадоксы наследия на путях развития российского образования / А. М. Новиков // Образование и наука. Изд-во Урал. науч.-образоват. центра РАО, 1999. — № 2. — С. 59—68.

15. Панчешникова, Л. М. О системном подходе в методических исследованиях / Л. М. Панчешникова // Советская педагогика. — 1973. — № 4. — С. 71—80.

16. Петровская, Л. А. Компетентность в сообщении / Л. А. Петровская. — М. : МГУ, 1989.

17. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М., 2002.

18. Серякова, С. Б. Компетентностный подход как направление модернизации российского образования / С. Б. Серякова // Пед. образование и наука : научн.-метод. журнал. — 2004. — № 1. — С. 32—35.

19. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001.

АКТУАЛЬНОСТЬ И ВОСТРЕБОВАННОСТЬ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКИ

Н. В. Терлецкая, заведующая методическим кабинетом
ГОУ СПО «Нижегородский технологический колледж»

Отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки и образования.

Изменения, происходящие в экономике страны, вхождение России в общеевропейское и мировое образовательное пространство требуют новых подходов в образовательной политике.

За последние годы существенно изменились требования к специалистам со стороны работодателей. Если раньше были востребованы узкоспециализированные умения и навыки, то сегодня необходимы специалисты, владеющие широким спектром видов профессиональной деятельности, знаниями по экономике, способные пользоваться компьютерными программами, готовые к изменению характера и содержания труда.

Следует отметить, что подготовка в нашей стране специалистов начального и среднего звена находится в некотором несоответствии с мировой практикой. В настоящее время Россия находится на стадии становления системы подготовки кадров начального и среднего звена, способных работать в сложившихся экономических условиях. Профессиональное образование не может в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников.

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года отмечается необходимость обеспечить опережающее развитие начального и среднего профессионального образования, поскольку на современном этапе возникает потребность народного хозяйства в высококвалифицированных работниках. Надлежит существенно повысить качество профессиональной подго-

товки на этих уровнях образования с ориентацией ее на международные стандарты качества, интенсифицировать деятельность по укрупнению и интеграции профессий.

Одним из главных аспектов обновления содержания образования является модульно-компетентностный, цель которого — обеспечение высокого качества подготовки специалистов, адекватного требованиям современного рынка труда.

В ряде западноевропейских систем профессионального образования и подготовки (VET) принято выражение «обучение на основе компетенций». В российской образовательной системе укоренился термин «компетентностный подход». Именно этот термин употребляется в официальных документах, в том числе в Федеральной целевой программе развития образования на 2006—2010 годы (раздел «Совершенствование содержания и технологий образования», п. 3) и в плане мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005—2010 годы (раздел 1).

Результаты образования, компетенции и компетентностный подход (обучение на основе компетенций) получают в образовании все больший статус благодаря расширяющемуся употреблению, в том числе в официальных российских и международных документах. В Берлинском коммюнике (2003 г.) признано необходимым выбрать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для национальных систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля (для удовлетворения многообразных личных и академических потребностей, а также запросов рынка труда).

Образование, особенно профессиональное, признавая значимость и необходимость учета интересов личности в процессе обучения, в то же время не может игнорировать социальные потребности. Поэтому новый подход должен гармонично учитывать и социальные, и личностные запросы.

Этим целям в значительно большей степени отвечает идея

ключевых компетенций, которая сформировалась в зарубежной социальной теории и практике как один из наиболее эффективных способов разрешения противоречий в развитии образования и общества, обозначенных в мировом сообществе как кризис образования. Эта идея, выдвинутая на рубеже 1990—2000-х годов экспертами Совета Европы, была положена в основу качественно нового, компетентностного подхода в образовании, адекватного ценностным ориентирам и целевым установкам гражданского пост-индустриального общества.

Официальное признание данного подхода как основы образовательной политики в России нашло свое закрепление в нормативных документах, определяющих общую идеологию модернизации отечественного образования. Так, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года указывается, что общеобразовательная школа «должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования», а основной целью профессионального образования названа «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, ...готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности». В Стратегии модернизации содержания общего образования компетентностный подход прямо назван одним из оснований обновления образования.

Вместе с тем эффективная практическая реализация данного подхода в образовании не может быть осуществлена, минуя этап всестороннего и глубокого изучения данного явления во всех его аспектах. Кроме того, очевидно, что применение компетентностного подхода в разных образовательных областях и на разных уровнях образования будет иметь свою специфику, без осмысления и учета которой невозможна выработка оптимальных организационно-

управленческих решений, обеспечивающих реальную перестройку образования.

В утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 Федеральной целевой программе развития образования на 2006—2010 годы говорится о ее основной цели — обеспечении условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании. Разработчики Программы неоднократно обращались к проблемам несоответствия профессионального образования структуре потребностей рынка труда, отсутствия эффективного взаимодействия учебных заведений с работодателями, неразвитости форм и механизмов их участия в вопросах образовательной политики. В Программе говорится о негибкости, инерционности и слабой реакции системы образования на внешние факторы. Выдвинута задача повышения роли работодателей в подготовке профессиональных кадров. В системе целевых индикаторов и показателей определен такой, как введение государственных образовательных стандартов, разработанных в целях формирования образовательных программ, адекватных мировым тенденциям и потребностям труда.

Ни начальное, ни среднее профессиональное образование еще не осуществили переход на компетенции, которые позволяют измерить соответствие работника требованиям рабочего места и учет которых обеспечивает гибкость образовательных траекторий и возможность более оптимального и экономически эффективного «доучивания» или переобучения работников при переходе с одного рабочего места на другое.

ГОУ СПО «Нижегородский технологический колледж» в 2008 году стал экспериментальной площадкой НИРО, определив тему экспериментальной работы как: «Проектирование модели подготовки специалиста для малого и среднего бизнеса Нижегородской области на основе модульно-компетентностного подхода». Объектом исследования является профессиональная подготовка студентов колледжа в контексте модульно-компетентностного подхода, а предметом исследования — педагогические условия

формирования профессиональных и ключевых компетенций студентов колледжа. Содержание данной статьи — обоснование актуальности и востребованности модульно-компетентностного подхода в подготовке кадров для современной экономики.

В современных условиях развития российского общества не приемлемы решения вчерашнего дня. Сегодня нужны ясные, земные цели, совпадающие с реальными, обыденными устремлениями развивающегося человека. Образование, построенное на идеях, заложенных в теории человеческого капитала, оказало серьезное воздействие на экономическую политику государства. Во многих странах уже изменилось отношение общества к вложениям в человека. В них научились видеть инвестиции, обеспечивающие производственный, долговременный по своему характеру эффект. Это обеспечило теоретическое обоснование для ускоренного развития системы образования и подготовки. Произошла определенная переориентация и социальной политики. Программы профессиональной подготовки стали рассматриваться как эффективное оружие борьбы с бедностью, возможно, более предпочтительное, чем прямое перераспределение доходов. Во всем мире именно экономические структуры отвечают сегодня на вопрос о том, какие качества, какие способности необходимы человеку современности и ближайшего будущего.

Изменения, происходящие в экономике страны, вхождение России в общеевропейское и мировое образовательное пространство потребовали новых подходов и в образовательной политике России, так как «высокий уровень российского образования — это один из немногих факторов, которые позволяют нам находиться в числе ведущих стран мира» (В. В. Путин; съезд российского Союза ректоров высших учебных заведений, декабрь 2002 г.).

Каким хочет видеть выпускника профессиональных учебных заведений современный российский работодатель, который и является основным заказчиком и экспертом подготовки специалиста для российской экономики?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, в ходе исследования были проанализированы многие сотни требований к вакансиям по

самым различным специальностям. Были охвачены вакансии разных регионов РФ, размещенные на специализированных порталах сети Интернет. Анализ показал: помимо традиционных требований, связанных с опытом работы и уровнем профессионального образования, в ряде вакансий появились новые:

- ❖ коммуникабельность — 14,0 %;
- ❖ умение вести переговоры — 3,2 %;
- ❖ нацеленность на результат — 2,7 %;
- ❖ умение решать проблемы — 2,4 %;
- ❖ умение принимать решения в зависимости от ситуации — 1,9 %;
- ❖ умение работать в команде — 1,6 %;
- ❖ обучаемость — 2,1 %;
- ❖ умение презентовать результат деятельности — 1,6 %.

На практике такого рода требования предъявляются почти к каждому соискателю того или иного вакантного места, и их значимость имеет тенденцию к росту. Анкетирование непосредственно работодателей дает еще более наглядные цифры:

— умение находить контакт с людьми и готовность самостоятельно решать возникающие проблемы делового характера отмечают как необходимое требование к любому работнику около 30 % работодателей;

— умение работать в команде, готовность к постоянному самообразованию и умение планировать свою деятельность — от 15 до 22 % работодателей.

М. Мелия, профессор психологии, в своем интервью для журнала «Элитный персонал» выразила общее мнение работодателей: «Образовательные учреждения не уделяют должного внимания развитию личностных качеств выпускников в соответствии с «рыночными» требованиями. Потенциальный сотрудник компании должен выходить из стен учебного заведения содержащим перечень компетенций, характеризующих как профессиональные, так и личностные его качества».

Американская ассоциация промышленников так формулирует требования к эффективному (компетентному) работнику:

- ❖ правильный выбор оборудования;
- ❖ организация и ведение документации и базы данных;
- ❖ рациональное распределение времени и денег;
- ❖ общение с людьми с разным культурным опытом;
- ❖ умение осваивать новые профессиональные умения.

По данным рейтинговых агентств, современный российский работодатель при наборе новых сотрудников обращает внимание прежде всего на:

- ❖ наличие диплома об образовании (преимущества имеют те, кто имеет не один диплом), при этом имеет значение, какой вуз окончил претендент;
- ❖ наличие сертификатов дополнительной подготовки;
- ❖ опыт работы;
- ❖ мотивация к труду и на занимаемую должность;
- ❖ корпоративная принадлежность, умение работать с коллективом;
- ❖ представление (резюме), составленное по определенной форме;
- ❖ результаты тестирования;
- ❖ умение решать прикладные (практические) задачи.

При работе и решении о продвижении по карьерной лестнице, то есть при делегировании неких элементарных управленческих функций работнику, работодатель обращает внимание на следующие его характеристики:

- ❖ готовность к карьерному росту;
- ❖ мотивация компетентности;
- ❖ инициатива;
- ❖ аккуратность в работе с документами;
- ❖ ответственность за собственные решения, умение прогнозировать последствия принятых решений и способность нести ответственность за последствия;
- ❖ продуктивность (умение вести несколько проектов);
- ❖ мобильность;
- ❖ готовность к увеличенным нагрузкам;
- ❖ опыт решения проблем в группе и опыт организации группы для решения проблем;

- ❖ умение планировать и прогнозировать;
- ❖ умение работать с информацией для себя и группы;
- ❖ умение эффективно представить результаты своей работы;
- ❖ способность к рациональным, аргументированным и рефлексивным решениям.

Интерес работодателя в том, чтобы выпускники образовательных учреждений, принимаемые им на работу, были к ней готовы. Проблема традиционных форм профессионального образования заключается в том, что выпускник, как правило, готов к овладению профессиональными функциями, но не к их реализации. К этому факту обычно относились спокойно, затрачивая немалые средства на «доводку» вновь прибывшего дипломированного специалиста. На это выделялось достаточно много времени — от одного года до трех. Молодой специалист работал вне общих требований, ему прощались ошибки, его доучивали, повышали его квалификацию, прикрепляли специальных наставников. До определенного времени это считалось в порядке вещей. Казалось, что такого рода издержки неизбежны в силу специфики самого образования, которое якобы не способно выдавать конечный результат.

Элементарный подсчет «издержек от образования» показал, что они колоссальны, даже для небольшого предприятия. Отчетливо проявилась тенденция предпочтения при приеме на работу тех, кто уже прошел период доучивания, имеет необходимый опыт и способен сразу эффективно работать. В условиях рыночной экономики молодому специалисту, как правило, очень сложно найти работу.

Один из путей преодоления данного кризиса заключается в изменении целей образования и параметров его качества, когда результатом становится готовность человека к эффективному выполнению производственных функций. Пусть не всех, но хотя бы основных. Так в педагогической науке появился принципиально новый подход — компетентностный. Компетенция есть не что иное, как готовность действовать. В широком смысле компетентность — это готовность к выполнению определенных функций, а компетентностный подход в образовании есть не что иное, как

целевая ориентация учебного процесса на формирование определенных компетенций.

Одной из образовательных технологий, реализующих компетентностный подход в профессиональном образовании, можно считать модульную технологию образования. Модульно-компетентностный подход в профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве интегрированной цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения — модульное построение структуры профессионального обучения, то есть модульное обучение.

Преимущества модульного обучения неоспоримы, так как оно дает возможность с позиции:

- ❖ обучающегося — получить образование с минимальными финансовыми затратами, в удобной форме, в удобное время, в своем темпе;
- ❖ обучающего — не готовить учебно-методические разработки к каждому курсу, учебнику, программе; высвобождается время для тьюторской работы;
- ❖ учебного заведения — обучения большего количества обучающихся теми же силами преподавателей и на той же учебной базе;
- ❖ отрасли — глубже проводить профессиональную подготовку персонала с большим охватом и без значительного увеличения финансовых затрат;
- ❖ общества — каждому желающему члену общества получить профессиональное образование в системе непрерывного обучения.

Как начальное, так и среднее профессиональное образование еще не осуществили переход на компетенции, которые позволяют измерить соответствие работника требованиям работодателя и учет которых обеспечивает гибкость образовательных траекторий и возможность более оптимального и экономически эффективного обучения или переобучения работников при переходе с одного рабочего места на другое.

Поэтому реально встала проблема модернизации структуры и содержания существующих учебных материалов (стандартов, программ) и перехода к учебным материалам нового поколения на модульно-компетентностной основе, ориентирующих подготовку специалиста на результат.

Новые госстандарты, как профессиональные так и образовательные, трансформирующие предмет стандартизации от минимума содержания к минимуму результата как набора компетенций (готовности и способности выполнять профессиональную деятельность), сделали еще более актуальным и востребованным модульно-компетентностный подход в профессиональном образовании.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет сделать вывод об актуальности и востребованности модульно-компетентностного подхода в профессиональном образовании.

Л и т е р а т у р а

1. Ярочкина, Г. В. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования : методическое пособие / Г. В. Ярочкина, С. А. Ефимова. — М. : Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2006. — 177 с.

2. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности : практическое пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. — М. : АРКТИ, 2007. — 132 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
СПЕЦИАЛИСТА РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА:
СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ, ЗНАЧЕНИЕ
(на примере преподавания спецдисциплин в ГОУ
СПО «Нижегородский технологический колледж»)

И. И. Захарова, преподаватель спецдисциплин
ГОУ СПО «Нижегородский технологический колледж»

Ресторанный бизнес в нашей стране шаг за шагом движется вперед, подчиняясь экономическим законам спроса и предложения, а также конкуренции за потребителя, готового тратить деньги на кулинарные изыски и настоящий сервис. Действительно, уже не первый год ресторанный бизнес показывает значительный рост — не менее 20 % в год (а в сегменте фаст-фуда, по оценкам разных экспертов, он составляет более 30 %). Ресторанный бизнес можно безоговорочно признать одним из тех, которые переживают сейчас бурное развитие на российском рынке. Причин столь бурного развития рынка несколько. Одна из них — повышение спроса на услуги подобных заведений, приближение к международному уровню обслуживания. Среднестатистический россиянин все чаще предпочитает домашней кухне ресторанный сервис. Другая — устоявшийся стереотип о привлекательности этого бизнеса, который предоставляет возможность получать баснословную прибыль. В действительности ресторанный бизнес во всем мире очень специфичен, а успех зависит не столько от размера инвестиций, качества кухни и интерьера, сколько от умения ресторатора тонко чувствовать изменения потребительских предпочтений и вовремя на них реагировать. И все же интерес рестораторов к данному сегменту рынка не только не ослабевает, а возрастает, чему способствует и относительная экономическая стабильность в стране, и ненасыщенность ресторанного рынка.

Однако ресторанный бизнес во всем мире традиционно занимает первое место по риску быть разоренным. И Россия — не исключение. Хороший владелец заведения знает, что решить эту

проблему можно только при помощи высококвалифицированных компетентных специалистов. Чем солиднее должность, тем больше обязанностей, выше требования, больший набор компетенций. Соответственно, имеется большой спрос на квалифицированного специалиста.

В системе продаж ресторанных услуг участвует весь персонал ресторана. Тем не менее, есть ключевые фигуры, способные дать самые верные представления о гастрономии и уровне культуры того или иного заведения. Это управляющий и шеф-повар. Через них происходит внедрение соответствующей корпоративной культуры во все структуры ресторана. Но мы рассмотрим позиции, которые имеют отношение непосредственно к кухне и процессу приготовления блюд. Это шеф-повар, су-шеф, повар, кондитер и шеф-кондитер.

По количеству вакансий в кадровой прессе общая картина спроса на ресторанные профессии такова: первое место занимают повара, второе официанты, третье бармены. В числе самых трудных для закрытия вакансий рестораторы называют вакансии официанта, повара, шеф-повара, шеф-кондитера и бармена. Таким образом, можно заметить, что проблемы возникают в наборе персонала всех уровней, но в ситуации с поварами она наиболее острая.

Сейчас на ресторанном рынке труда сложился дефицит линейного персонала. Не хватает поваров, имеющих не только диплом об образовании, но и практические навыки, и желание работать. Большинство владельцев предприятий общественного питания вкладывают серьезные средства в модульное оборудование своих производств, которое крайне нуждается в профессионалах нового поколения. Карьерная лестница повара: повар — бригадир поваров — су-шеф — шеф-повар. А вообще, чтобы стать настоящим креативным поваром, необходимо постоянно следить за новыми тенденциями и быть фанатом еды. Как сказал один именитый шеф-повар: «Надо быть любопытным человеком, все время засовывать свой нос в специальную литературу и чужие блюда».

Чем изысканнее и разнообразнее ресторанное меню, тем выше ценится ресторан. Поэтому должность шеф-повара очень значима, так как именно в его компетенции находятся вопросы закупки продуктов, технологии приготовления и подачи блюд. Шеф-повар — творческая личность, создатель кулинарных шедевров. Кандидату на такую вакансию желательно иметь не только высший поварской разряд, который можно получить в колледже и поднять до высшего шестого за несколько лет работы, но и способность работать качественно и эффективно, привнося в бизнес новые идеи. На рынке труда достаточно много хороших поваров, однако найти профессионала, который был бы не только знатоком кухни, но и специалистом в налаживании и организации производственного процесса, бывает довольно проблематично.

При подборе кадров рестораторы используют различные направления. Кандидатов ищут, используя личные связи, по объявлениям, с помощью кадровых агентств, самостоятельно размещая объявления в СМИ, посредством системы переманивания.

Проблемы подбора персонала высшего и среднего звена рестораторы чаще всего предпочитают решать самостоятельно: находить в кругу своих знакомых либо через те же кадровые агентства. Линейных работников преимущественно набирают по объявлениям или же воспользовавшись государственной службой центра занятости населения.

При наборе поваров предприятия стараются отдавать предпочтение тем, кто имеет 5-й и 6-й разряды, обладает нужными навыками и быстро усваивает материал, а также уважает себя и свою работу и не позволяет себе делать некачественное блюдо. Важны аккуратность и желание приготовить вкусную еду. Все повара проходят испытательный срок, и только после этого принимается решение о дальнейшем сотрудничестве.

Что касается возраста, то здесь все достаточно демократично. В предприятиях работают как совсем молодые люди, так и, что называется, «в годах». Лучше, чтобы у повара за плечами было несколько мест работы, достойных доверия. Место помощника по кухне может занять как выпускник училища, так и человек без

профильного образования — некоторые навыки даются на месте. Если сотрудник на этой должности проявляет себя хорошо, он переходит на следующую ступень — становится поваром. Повара работают в трех основных цехах: холодном, горячем и заготовочном. Везде своя специфика. Заготовки надо делать заранее, обычно работа здесь в ночную смену. В холодном цехе доводят до готовности или делают салаты, десерты и супы, в горячем — горячие закуски.

К бригадирам те же требования, что и к поварам, плюс ответственность. Наличие необходимых для этой должности лидерских качеств выявляется в процессе работы.

Главное требование к официанту и бармену — работоспособность, а к бармену — еще опыт и честность.

Администратор осуществляет текущее руководство всем ресторанным процессом: от контроля над поставками, выдачей барной и кухонной продукции до сервиса. Хочется видеть на этой должности мобильных, амбициозных и динамичных людей, способных держать в голове много информации, обязательных, знающих, чего они добиваются в жизни.

Всегда приветствуются карьерные устремления сотрудников. В предприятиях возможен как вертикальный рост, так и горизонтальные перемещения сотрудников между проектами.

Ресторанный бизнес растет очень стремительно, так же быстро растут и требования, предъявляемые к персоналу. Ведь грамотно подобранный персонал — гарантия успеха предприятия в целом.

Требования, предъявляемые работодателями к кандидатам, можно охарактеризовать следующим образом, начиная с низших ступеней.

Повар. Необходимо среднее специальное образование, часто опыт работы. Возрастные рамки — от 20 до 50 лет. Работодатель, как правило, требует наличия опыта работы от 2 лет, иногда узкой специализации (например, знания технологии приготовления блюд на мангале, суши) или знания определенной кухни. Значительно ниже требования к поварам фаст-фудов и корпоратив-

ных столовых: иногда просто достаточно уметь готовить в больших объемах, работать с полуфабрикатами и знать санитарные нормы.

Су-шеф. Нередко бывает трудно найти хорошего су-шефа, в обязанности которого входит полное руководство процессом кухни. По сути дела, это заведующий производством, непосредственный заместитель шефа. Возрастные рамки от 25 до 45 лет; из требований, предъявляемых к этому специалисту, основными являются профильное образование, наличие опыта работы, умение составлять меню, навыки управления и калькуляции.

Шеф-повар. Лицо, играющее на кухне «первую скрипку», контролирующее производственные процессы на кухне ресторана. Обычно шеф-поваров делят на творцов и организаторов. Первый является «генератором» новых идей, рецептур, талантливым изобретателем тонкостей меню, но не всегда удачно организует производственный процесс и страдает от нехватки качеств, требующихся при обучении персонала и передаче опыта. Поэтому спрос на специалистов, которые совмещают в себе кулинарную креативность и управленческие качества, превышает предложение. Идеальная цель любого управления людьми — это достичь момента, когда персонал начинает контролировать сам себя, задача хорошего шеф-повара-управленца — научить этому. Научит — может заниматься творчеством: искать новую еду, изобретать неожиданные гарниры, находить гармоничное сочетание продуктов на тарелке — по цвету, вкусу, соответствию интерьеру ресторана. Не научит, придется менторствовать, следить за тем, чтобы работники трудились на совесть. Совместить в себе и творца, и менеджера — одна из предпосылок высокого профессионализма шеф-повара. Также ему вменяется в обязанности хорошее представление о продуктовом рынке. В наши дни, когда рестораны выживают за счет своей уникальности, шеф-повар должен иметь и представительный вид, поварской колорит, артистизм. Яркий пример: шеф-повар сам представляет почетному гостю свое блюдо. Эта красивая традиция берет свое начало от древнеримских тратторий, где хозяин был одновременно и шеф-поваром. Требования дополня-

ются наличием высшего профессионального образования, стажем работы в области ресторанного бизнеса более 3-х лет, умением составлять меню и концепцию кухни ресторана, знанием калькуляции блюд, опытом открытия заведения и постановки кухни. Региональные рестораторы в требованиях к столичным шеф-поварам нередко прописывают стажировку за рубежом и работу в команде с иностранными шеф-поварами. Достаточно высокие требования предъявляются к шеф-поварам, которые, помимо опыта работы, должны иметь собственную концепцию кухни, чтобы избежать нелепого смешения стилей.

Кондитер. Обязательно профильное образование, предпочтительно колледж. Возраст значения не имеет: предприятия и рестораны охотно принимают на работу как зрелых специалистов, так и совсем молодых, но к ним также предъявляются высокие требования. Конечно, не обязателен большой стаж работы (достаточно и года), но обязательно хорошее знание азов выбранной специальности. Кроме того, оценивается отношение человека к работе. Если в беседе с кандидатом улавливается пусть даже малейшая нотка пренебрежения, вряд ли в дальнейшем он сможет стать хорошим специалистом. Предпочтение отдается кандидату, влюбленному в свою профессию, даже если в его знаниях будут небольшие пробелы.

Шеф-кондитер. Представитель этой профессии должен обладать тонкой вкусовой и обонятельной чувствительностью, цветоразличением, хорошей зрительно-двигательной координацией (на уровне движений рук); должен знать ассортимент выпускаемых изделий, санитарно-гигиенические нормы кондитерского производства, виды сырья и его свойства, рецептуру и режим приготовления кондитерских изделий, устройство и правила использования специального оборудования; должен уметь производить обработку исходного сырья в соответствии с его свойствами, приготавливать и отделять различные виды кондитерских изделий. Должен осуществлять организацию и контроль работы кондитерского цеха, планирование ассортимента кондитерского цеха, выбор необходимого сырья и материалов, контроль качества и реализации конди-

терских и хлебобулочных изделий и десертов, работу с персоналом и его оценку, внедрение изменений в работу кондитерского цеха.

Уровень развития ресторанного бизнеса сейчас настолько высок, что необходимо повернуться лицом к проблеме мотивации персонала, планировать карьеру, следить за балансом интересов управленцев и исполнителей. Тогда рестораны смогут работать с квалифицированными кадрами, подготовленными внутри собственной организации.

Чтобы удовлетворить потребности ресторанного бизнеса в компетентных кадрах, необходимо пристальное внимание обратить на подготовку и проведение занятий по специальным дисциплинам, на которых формируются профессиональные компетенции с использованием модульной технологии, основанной на компетентностном подходе.

Мы считаем, наиболее продуктивными формами проведения занятий по специальным дисциплинам являются практические и лабораторные занятия, а также внеаудиторная самостоятельная работа студентов с применением мультимедийных презентаций.

На занятиях по дисциплине «Технология продукции общественного питания» качественно новые возможности представляет применение современных мультимедийных технологий, поскольку они позволяют в процессе лекций одновременно оперировать разнообразными выразительными средствами — текстом, графикой, звуком, видео.

Использование мультимедийных технологий на занятиях по дисциплине «Технология продукции общественного питания» является современным направлением совершенствования качества образования, так как используются разнообразные иллюстративные материалы, применяются, наряду с традиционными графическими и текстовыми таблицами, аудио- и видеоматериалы.

Мультимедийный курс лекций при изучении основ технологии позволяет системно соединить слайд-шоу текстового и графического сопровождения (фотоснимки, диаграммы, графики, рисунки и т. д.) с компьютерной анимацией, численным моделированием

изучаемых процессов. Этот курс совмещает технические возможности компьютерной и аудио-, видеотехники в представлении учебного материала (наглядно-образное представление информации) с общением лектора с аудиторией (вербально-логическое представление информации).

Использование мультимедийных технологий в лекционных курсах способствует улучшению концентрации внимания студентов, процессов понимания и запоминания, формированию ясных представлений, усвоению теоретических знаний (понятий, концепций и др.), активизируя познавательную деятельность студентов.

Мультимедиа-лекция становится более гибкой и дидактически эффективной, так как мультимедийные технологии позволяют: повысить информативность лекции, стимулировать мотивацию и наглядность обучения за счет использования различных форм представления учебного материала, а также осуществить повтор наиболее сложных моментов лекции. Главное преимущество мультимедийных лекций состоит в возможности использования интерактивного взаимодействия преподавателя как с программно-аппаратным средством, так и одновременным общением со студенческой аудиторией, что дает возможность задавать вопросы, управлять эмоциональной обратной связью.

При выборе тем лекций мы руководствуемся необходимостью привлечения большого объема демонстрационного материала, доступностью информации, относительной сложностью вопросов, рассматриваемых в соответствующих разделах курса. Поэтому нами разрабатываются макеты мультимедийных презентаций, на основе которых готовится лекционный курс, согласно учебному плану. Каждая лекционная презентация состоит из 15—20 слайдов, на которых представлены название лекции, ее план, основные рассматриваемые вопросы и основное содержание излагаемого материала в виде иллюстрационного материала, схем, таблиц.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы отметить, что профессиональная компетенция представляет собой некий показатель, характеризующий уровень профессионального мастерства, сопро-

вождаемого определенным ценностным, значимым и мотивационным смыслом.

Л и т е р а т у р а

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицкой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 392 с.

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ДЛЯ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНО- КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Е. В. Климина, заместитель директора по учебной работе
ГОУ СПО «Нижегородский технологический колледж»

Задачей подготовки специалистов в колледже является предоставление областному рынку труда работников, обладающих необходимыми качествами, соответствующими требованиям работодателей. Для того чтобы выпускники трудоустроивались по специальности, необходимо, чтобы выпускаемый колледжем «товар» пользовался спросом. Это возможно при условии приведения в соответствие спроса (количественных и качественных его характеристик), возникающего со стороны потенциальных абитуриентов, и спроса, существующего на рынке труда. Только на этой основе будет происходить формирование предложения в виде специалистов, обладающих особым уровнем качества подготовки, в особом количестве, с одной стороны, и формирование предложения образовательных услуг, скорректированных в соответствии с требованиями рынка труда, с другой.

Модель подготовки специалистов предполагает учет требований рынка труда, тщательное изучение групп потенциальных потребителей образовательных услуг, и, как следствие, адаптацию

учебного процесса на основе изучения этих требований. Подготовка специалистов в колледже означает применение этих требований в цепочке: рынок образовательных услуг — колледж — рынок труда. Кроме того, это должно быть неразрывно связано с повышением качества образовательных услуг, что представляется крайне важным в связи с необходимостью повышения конкурентоспособности колледжа.

Поиск путей совершенствования подготовки будущих специалистов показал, что одним из вариантов решения данной проблемы является моделирование процесса подготовки специалистов для малого и среднего бизнеса на основе модульно-компетентностного подхода.

Идеи компетентностного подхода появились в результате изучения ситуации на современном рынке труда. Требования работодателей в настоящее время формулируются не столько в формате «знаний» работников, сколько в терминах «способов деятельности», а именно, — компетенциях.

Применение компетентностного подхода приведет среднее профессиональное образование в соответствие с потребностями рынка труда через идеи прямого заказа на содержание образования со стороны изменяющегося рынка труда и потенциальных работодателей.

Термины «бизнес» и «предпринимательство» прочно вошли в современную экономику, однако, дать однозначное определение им нельзя, так как в большинстве учебников, написанных в разное время для различных стран, им даются неодинаковые определения с разными существенными признаками, характеризующими бизнес с экономической, политэкономической, психологической, правовой, управленческой и других точек зрения.

Остановимся на нескольких из них. Термин «бизнес» имеет английское происхождение и в языке оригинала обозначает «дело, деятельность, занятие». Английский профессор Алан Хоскинг в учебнике «Курс предпринимательства» определяет бизнес как «деятельность, осуществляемую частными лицами или организациями

для извлечения природных благ производства или оказания услуг в обмен на другие товары, услуги или деньги, ведущую к взаимной выгоде заинтересованных лиц или организаций». Американский ученый, профессор Роберт Хизрич определяет «предпринимательство как процесс создания чего-то нового, что обладает стоимостью, а предпринимателя как человека, который затрачивает на это все необходимое время и силы, берет на себя весь финансовый, психологический и социальный риск, получая в награду деньги и удовлетворение достигнутым».

Определить, что такое малый бизнес, — не простая, но очень важная задача. Определение «малый бизнес» зачастую каждый интерпретирует на свой лад. Однако мы будем определять понятие «малый бизнес» с юридической точки зрения, со стороны государства. Принято считать, что малый бизнес — это совокупность микропредприятий и малых предприятий, занимающихся предпринимательской деятельностью. Согласно принятому в 2007 году Государственной Думой РФ закону «О развитии малого и среднего предпринимательства» микропредприятиями признаются компании, с количеством сотрудников не более 15 человек. Малые предприятия — организации с количеством сотрудников от 16 до 100 человек. Компании с количеством работающих граждан от 101 до 250 уже считаются представителями среднего бизнеса. Таким образом, можно сказать, что малый бизнес включает в себя все компании, занимающиеся предпринимательством, со штатом работников до 100 человек. Это могут быть и юридические лица, и индивидуальные предприниматели.

Экономические функции малого бизнеса:

- ❖ придает рыночной системе необходимую гибкость (активизация структурных сдвигов, процессов разгосударствления и приватизации);
- ❖ формирует конкурентную среду (региональные и местные рынки, ограничивает монополии и толкает их на рационализацию своего производства путем создания дочерних предприятий);
- ❖ ускоряет НТР (организация мелкосерийного и опытного производства, поиск, разработка и внедрение новых идей). По

данным Института стратегического анализа и развития предпринимательства, малые фирмы США производят в четыре раза больше новинок в расчете на одного занятого, чем крупные предприятия, а затраты на одного занятого у них вдвое ниже;

- ❖ мобилизует сырьевые, людские и финансовые ресурсы;
- ❖ обеспечивает рост налоговых поступлений;

Социальные функции малого бизнеса:

- ❖ обеспечивает рост занятости;
- ❖ снижает социальную напряженность;
- ❖ стабилизирует уровень доходов населения.

Все перечисленные достоинства малого бизнеса проявляются отнюдь не автоматически. Проблема состоит в том, что небольшие предприятия, как правило, подвержены гораздо большему риску, чем крупные фирмы, однако, именно малый бизнес может заполнить те ниши, которые пустовали в плановой экономике, и выполнить те функции, которые зачастую не готов взять на себя крупный и средний бизнес. Это, прежде всего, услуги населению (бытовые, образовательные, в сфере отдыха и т. д.) и бизнес-услуги (консалтинг, маркетинг и др.).

В последние годы во всем мире и в России все большее развитие получает бизнес в сфере услуг. Из четырех основных групп отраслей легче всего организовать предприятие в этой сфере. Работой по предоставлению услуг можно управлять прямо из дома или офиса. Примерами такого бизнеса являются телефонные справочные службы, услуги няни, переводчика. Подобные предприятия требуют незначительных (или вообще никаких) капиталовложений. Некоторые услуги, например гостиницы или ресторанный бизнес, требуют гораздо больших инвестиций.

Сильные стороны предпринимательства в сфере услуг:

- ❖ гибкость и мобильность;
- ❖ способность быстро аккумулировать ресурсы;
- ❖ относительная простота деловых операций;
- ❖ высокий уровень рентабельности, особенно в сфере современных деловых услуг.

Слабые стороны предпринимательства в сфере услуг:

- ❖ сильная зависимость от конъюнктурных и политических факторов, особенно сферы современных деловых услуг;
- ❖ значительное государственное регулирование;
- ❖ зависимость от качества персонала.

Услуги — это очень привлекательный бизнес для предпринимателей. В настоящее время именно в этой сфере идут активные инновационные процессы, которые сулят предпринимателям прибыли более высокие, чем в торговле. Особенно рентабельным и быстрорастущим является ресторанный бизнес.

Ресторанный бизнес в нашей стране шаг за шагом движется вперед, подчиняясь экономическим законам спроса и предложения, а также конкуренции за потребителя, готового тратить деньги на кулинарные изыски и настоящий сервис. Действительно, уже не первый год ресторанный рынок показывает значительный рост — не менее 20 % в год (а в сегменте фаст-фуда, по оценкам разных экспертов, он составляет более 30 %). Причин столь бурного развития рынка несколько. Одна из них повышение спроса на услуги подобных заведений, приближение к международному уровню обслуживания. Другая — устоявшийся стереотип о привлекательности этого бизнеса, который предоставляет возможность получить баснословную прибыль. В действительности ресторанный бизнес во всем мире очень специфичен, а успех зависит не столько от размера инвестиций, качества кухни и интерьера, сколько от умения ресторатора (предпринимателя) тонко чувствовать изменения потребительских предпочтений и вовремя на них реагировать.

Ресторанный бизнес растет очень стремительно, так же быстро растут и требования, предъявляемые к персоналу, ведь грамотно подобранный персонал — гарантия успеха предприятия в целом. Большинство владельцев ресторанов и кафе вкладывают серьезные средства в модульное оборудование своих производств, которое крайне нуждается в профессионалах нового поколения. А у трудоустраивающихся соискателей зачастую отсутствует необходимая специализация: несмотря на диплом об окончании специализированных учебных учреждений, новичок подчас не знает, с

какой стороны подойти к современному оборудованию — пароконвектомату, фритюрнице.

Таким образом, наиболее востребованы сегодня в сфере ресторанного бизнеса специалисты, главный капитал которых — профессиональная компетентность, которые готовы ответственно и профессионально действовать в стандартных и нестандартных ситуациях.

Организуя систему подготовки специалистов для малого и среднего бизнеса в колледже, мы считаем целесообразно заранее ориентироваться на обеспечение ее гибкости, адаптивности, способности быстро реагировать на потребности общества, рынка, создавая таким образом условия для востребованности будущих специалистов и, следовательно, их социальной защищенности. Поиск путей совершенствования подготовки будущих специалистов показал, что одним из вариантов решения данной проблемы является моделирование процесса подготовки данных специалистов.

В XVII веке немецким философом и математиком Г. Лейбницем введено в употребление понятие «модель», которое представляет собой удобную форму знаний об окружающем мире, своего рода информационный эквивалент конструируемого в определенных практических целях объекта.

Термины «модель», «моделирование» в нашем понимании предполагают создание критериев качества подготовки, которыми должен обладать специалист, установление соотношения между ними и педагогическими условиями, направленными на их формирование.

В педагогике моделирование при изучении проблемы подготовки специалистов требует системного рассмотрения, с одной стороны, — профессиональной деятельности, к которой готовят студентов (модель профессиональной деятельности и личности специалиста), с другой, — содержания и технологии образования и обучения (модель подготовки). Считается, что модель подготовки специалиста строится для организации профессионального обучения и исходит из модели специалиста.

Модель подготовки специалиста исходит из модели специалиста и включает виды учебной и познавательной деятельности по овладению профессиональной деятельностью, учебные планы и программы, воспитательные меры, формы связи с производством, квалификационные характеристики специалистов и др. Следовательно, первично построение модели специалиста, а затем, исходя из нее, модели подготовки специалиста.

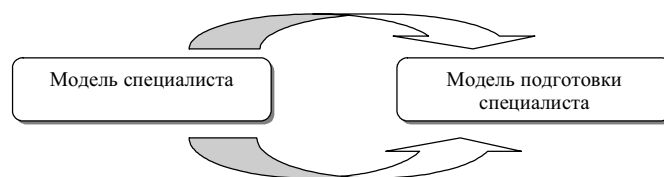


Рис. 13. Алгоритм построения модели подготовки специалиста

Необходимость построения модели подготовки специалистов в колледже диктуется рядом обстоятельств. Во-первых, данная модель даст представление о целостном содержании процесса организации подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности, ее внутренней структуре, взаимосвязи и взаимозависимости ее элементов. Во-вторых, разработка такой модели позволит объединить информацию об отдельных сторонах профессиональной деятельности, рассредоточенную в разных курсах учебных дисциплин, и тем самым создаст возможности для систематизации, исключения дублирования учебного материала, выявления недостающих тематических блоков в структуре подготовки.

Практически в качестве компонентов таких моделей выступят, с одной стороны, квалификационные характеристики, профессиональные стандарты (требования к умениям, знаниям и личностным качествам специалистов), с другой, — учебные планы и учебные программы (содержание учебной информации, обеспечивающей формирование системы знаний, умений, способствующих выработке профессиональных компетенций). Актуальной проблемой в данном случае является создание реальных моделей про-

фессиональной деятельности и построение наиболее соответствующей требованиям профессиональной деятельности модели образовательного процесса, прежде всего, содержания обучения. Следовательно, реальная логика формирования взаимосвязанных модели специалиста, с одной стороны, и модели подготовки специалиста (содержание и технология обучения), с другой, должна быть такой: определение содержания профессиональной деятельности — содержание комплекса профессионально направленных задач — содержание информационного обеспечения умений — содержание требований к знаниям специалиста.

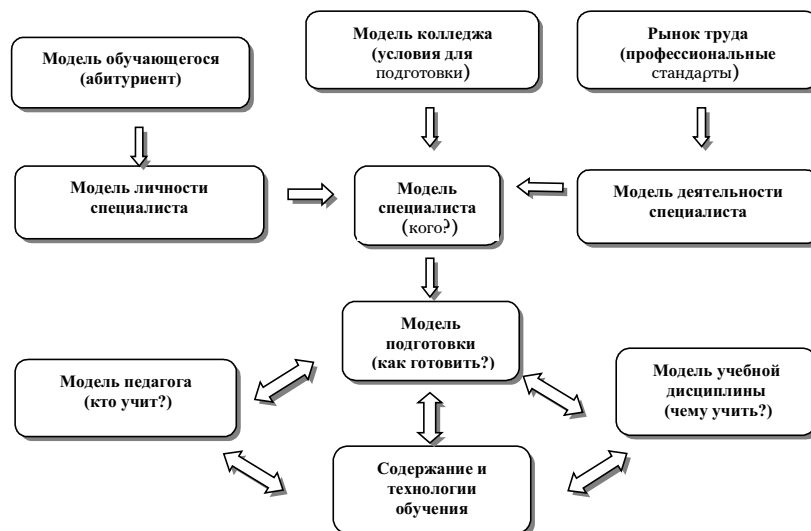


Рис. 14. Структура модели подготовки специалиста в колледже

Выделим требования к разработке содержания образования и содержания обучения в системе профессионального образования, которые могут выступить в качестве принципов формирования модели специалиста и, как следствие, модели подготовки специалиста:

❖ соответствие содержания современным потребностям государства, общества и личности;

- ❖ соответствие подходов к формированию содержания принципам государственных образовательных стандартов нового поколения, основанных на модульно-компетентностном подходе;

- ❖ соответствие разрабатываемого содержания требованиям к уровню среднего образования как одной из ступеней профессионального образования;

- ❖ использование метода моделирования содержания подготовки в соответствии с моделью деятельности и личности подготавливаемого специалиста.

Уточним понятия «модель личности специалиста» и «модель деятельности специалиста».

Модель деятельности специалиста — описание видов профессиональной деятельности, сферы и структуры профессиональной деятельности, ситуаций профессиональной деятельности и способов их решения, в том числе типовые, профессиональные задачи и функции, профессиональные затруднения, типичные учреждения и рабочие места.

Модель личности специалиста — необходимые качества и свойства работника, это описание совокупности его качеств, обеспечивающих успешное выполнение задач, возникающих в производственной сфере, а также самообучение и саморазвитие работника.

Для успешного функционирования модели определим условия: организационные, психологические, педагогические и методические.

Организационные условия функционирования модели должны способствовать направленности всех элементов, а также всех субъектов учебно-воспитательного процесса колледжа на формирование у будущих специалистов ключевых и профессиональных компетенций.

Психологические условия необходимы для формирования у студентов:

- ❖ мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности;

- ❖ активной жизненной позиции;

❖ профессионально значимых личностных качеств.

Для решения поставленных задач необходимо создание психологически комфортной атмосферы в студенческих группах, которая обеспечивает повышение личного потенциала каждого студента.

Методические условия нашей модели должны быть представлены системой дидактических средств — традиционных и инновационных — с использованием информационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Педагогические условия в нашем понимании выражаются в практической реализации современных принципов организации учебно-воспитательного процесса в колледже.

Таким образом, лишь при комплексной практической реализации выделенных условий можно решить проблему подготовки специалиста для малого и среднего бизнеса.

Основным инструментом построения модели подготовки специалиста выбран системный подход, который позволяет выявить главные элементы модели, определить их взаимосвязи и взаимозависимости, обеспечить понимание многоуровневости процессов и явлений.

Системный подход в разработке модели подготовки специалиста дает возможность выстраивания результатов обучения в двух измерениях: квалификационно-профессиональном и междисциплинарно-компетентностном, и тем самым закладывает основу опережающего, а не «догоняющего» образования. Работа на опережение — постоянное совершенствование структуры колледжа, разработка новых специализированных программ и корректировка существующих в зависимости от требований работодателей.

Применение модульно-компетентностного подхода призвано решать ряд таких проблем в образовательном процессе, которые на основе существующих в теории и практике профессионального образования технологий до сих пор остаются нерешенными. Если раньше задачей российской системы образования была подготовка специалистов для массового, стабильного производства, с редко меняющейся технологией и постоянной номенклатурой выпускае-

мой продукции, то сегодня ситуация становится иной: меняются технологии, производство становится гибким. Оно требует другого специалиста, способного проявлять активность в меняющихся условиях.

Обращение к оценке качества образования через компетенцию означает, что образование тесно связывается с трудоустройством.

Л и т е р а т у р а

1. Болозович Анжелика Петровна, аспирант кафедры «Технология и организация коммерческой деятельности» Тамбовского государственного технического университета, г. Тамбов. aboloz@list.ru; Молоткова Наталия Вячеславовна, доктор педагогических наук, зав. кафедрой «Технология и организация коммерческой деятельности» Тамбовского государственного технического университета, г. Тамбов. tiokd@admin.tstu.ru. Модель организации подготовки специалистов экономического профиля в сфере инвестиционной деятельности в условиях вуза.

2. Введение в бизнес. http://econbook.kemsu.ru/UMK_Aparina/2.html/

3. Лавров А. М., д. э. н., профессор, зав. кафедрой маркетинга Кемеровского государственного университета; Лысенко Е. А., ассистент кафедры маркетинга КемГУ. Применение концепции маркетинга при подготовке специалистов с высшим образованием. <http://www.marketing.spb.ru/conf/2002-01-edu/sbornik-3.htm/>

4. Литвак Е. Г., Мигин С. В., Нехаев А. А., Шестоперов А. М. Влияние кризисных явлений в экономике Российской Федерации на малый бизнес : Национальный институт системных исследований проблем предпринимательства. <http://www.vechnaya-molodost.ru/krizimalbiz64.html/>

5. Магин В. А. Модель системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий. <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/2006n4/p13-17.htm/>

6. Малый бизнес: кредитование малого бизнеса. <http://www.kreditbusiness.ru/>

7. Маркова А. К. Психология профессионализма: модель специалиста. http://www.psy-novosti.ru/view_post.php?id=106/
8. Медведева Н. Ю. Системная многоуровневая модель подготовки специалиста регионоведа-международника и макет образовательного стандарта МосГУ по специальности 350300 «Регионоведение» (концепция разработки модель подготовки и образовательного стандарта). <http://international.mosgu.ru/>
9. Медведева Н. Ю. Регионоведение: бакалавр, магистр, специалист (к вопросу о моделях подготовки) : материалы к рассмотрению на X сессии Совета УМО вузов Российской Федерации по образованию в области международных отношений при МГИМО (У) МИД России 11—12 января 2005 года. <http://international.mosgu.ru/>
10. Медведева Н. Ю. О новой модели подготовки регионоведов-международников в России : позиция декана факультета международных отношений МосГУ. <http://international.mosgu.ru/>
11. Савельев А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян. — М., 2005. — 72 с. — (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе : аналит. обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИ-ВО; Вып. 3). <http://www.pedlib.ru/Books/1/0156/index.shtml>
12. Селезнев Б. И. Модель организации подготовки специалистов в области высоких технологий / Б. И. Селезнев, И. С. Телина. — М. : Университетское управление, 2003. — № 5—6(28). — С. 89—94. <http://www.ecsocman.edu.ru/univman/msg/152478.html/>
13. Теткин А. А., преподаватель ГОУ СПО «Волгоградский технологический колледж». Социальный заказ на подготовку специалиста как основа социального партнерства (по материалам Международного проекта «Делфи-2»).
14. Чепуренко А. Ю. Малое предпринимательство в России. http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol01_4/Chepurenc1.htm/
http://www.bizidei.ru/restorannyiy_biznes._kak_otkryit_restoran_.

МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ
МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ПО ПРЕДМЕТУ «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ»

С. Я. Мельникова, преподаватель общественных
дисциплин ГОУ СПО
«Чкаловский агропромышленный техникум»

Сущность модульного обучения

Сущность модульного обучения раскрывают слова замечательного педагога К. Д. Ушинского: «... превратить деятельность ученика в его самостоятельность...»

Педагогическая установка на личностно-ориентированное обучение и воспитание интеллектуального, самостоятельного человека доказывает необходимость освоения модульной технологии, которая является альтернативой традиционной системе обучения.

Кратко можно выделить основные отличия модульного обучения от других систем обучения:

- ❖ содержание обучения должно быть представлено в законченных, самостоятельных модулях;
- ❖ преподаватель общается со студентами (учащимися) как посредством модулей, так и с каждым из них индивидуально;
- ❖ каждый студент (учащийся) работает большую часть времени самостоятельно, таким образом, может определить уровень своих знаний, увидеть пробелы в знаниях и умениях.

Цели и принципы модульного обучения

Сочетание концентрированного изложения основного материала темы с самостоятельной деятельностью каждого студента (учащегося) в отдельности и всех вместе дают определенные преимущества. Такое изучение материала позволяет яснее определить общее положение темы в контексте курса, представить материал в целостности, ощутить практическую значимость изучаемых знаний,

включиться в самостоятельный поиск и обсуждение полученных результатов.

Планирование системы уроков по крупным разделам в целом позволяет логически построить обучение, выделить материал, который должен быть отображен в его результатах.

Использование на уроках обществознания модульной технологии обучения направлено на достижение следующих целей:

- 1) мотивация учения;
- 2) активизация учебного процесса;
- 3) повышение уровня усвоения изучаемого материала;
- 4) развитие навыков сотрудничества и делового общения;
- 5) развитие способностей к саморегуляции деятельности, ее самооценке.

И как ожидаемый результат — способность и умение студентов (учащихся) работать творчески, самостоятельно добывать знания, вникать в сущность явлений, осмысливать, анализировать и обобщать их.

Модульное обучение дает возможность индивидуализации содержания и процесса обучения с точки зрения рационализации.

Суть рационализации:

- ❖ индивидуализированное содержание обучения;
- ❖ выбор студентами (учащимися) путей и темпа усвоения;
- ❖ возможность постоянной коррекции процесса обучения с помощью контроля и самоконтроля.

П р и н ц и п ы модульного обучения:

- 1) модульность;
- 2) выделение из содержания обучения обособленных элементов;
- 3) динамичность;
- 4) паритетность;
- 5) разносторонности методического консультирования;
- 6) осознанная перспектива;
- 7) действенность и оперативность знаний;
- 8) гибкость.

Структура модульной программы

Таблица 3

№ п/п	Разделы	Содержание
1	Обоснование модуля	Служит для определения целей и задач модуля
1.1	Заголовок модуля	Краткое изложение содержания модуля
1.2	Общая компетентность	Дает представление об общих знаниях и навыках, которые должен продемонстрировать студент (учащийся)
1.3	Академический кредит	Продолжительность модуля в учебных часах, которая показывает, сколько времени требуется среднему студенту (учащемуся) на достижение всех результатов данного модуля
1.4	Требования к предыдущим знаниям	Определяют, какими знаниями и навыками должен обладать студент (учащийся) перед началом изучения модуля, какие могут быть ограничения
2	Основная часть модуля	Определяет результаты и стандарт их достижения, позволяющие студенту (учащемуся) демонстрировать необходимые знания и навыки
2.1	Результаты (деятельность) — от 3 до 5	Основной структурный элемент модуля, определяющий задания, знания и навыки, которые должен продемонстрировать студент (учащийся)
2.2	Критерии оценки деятельности (для каждого результата — от 4 до 6)	Это стандарт (алгоритм) выполнения и достижения результатов
2.3	Уровни компетентности	Определяют глубину достижения навыков и знаний, заложенных в результатах, а также описывают различные ситуации и обстоятельства
2.4	Требования к доказательствам компетентности	Описывают типы и количество доказательств, необходимых для оценки компетентности достижения результатов

Окончание табл. 3

№ п/п	Разделы	Содержание
3	Пояснительная записка	Носит рекомендательный характер для педагогов, поясняет терминологию, формы, методы и средства обучения
3.1	Тип модуля	Базовый (основной), дополнительный
3.2	Цель модуля	
3.3	Краткое содержание (контекст) результатов	
3.4	Рекомендательные формы и методы обучения	
3.5	Содержание результатов оценки	Вид оценки должен соответствовать типу доказательств. Оценочные материалы и методы оценки должны свести к минимуму разночтения между оценками разных студентов (учащихся) или разных экзаменаторов

Особенности модульной программы

❖ В основу модульной программы положен компетентностный подход, то есть учет способностей учащихся выполнять работу или демонстрировать знания на определенном уровне после изучения модуля;

❖ модуль, представляющий из себя не только предметное содержание для педагога, но и программу деятельности для учащегося, обеспечивает системность мышления последних при индивидуальной и групповой работе;

❖ предоставляет учащимся возможность выбора индивидуального темпа обучения и саморегуляции своих учебных достижений;

❖ позволяет строить обучение на субъект-субъектной основе, где отношения педагога и учащегося становятся более доверительными, партнерскими;

❖ в модульном обучении учащийся знает все «шаги» своего профессионального продвижения и готов к бесстрессовой оценочной деятельности, что наиболее важно;

❖ при модульном обучении оценивается конечный результат, а контроль внутри модуля, когда прорабатывается и усваивается материал, является только диагностическим (безоценочным, на уровне самоконтроля и взаимоконтроля);

❖ деятельность педагога превращается в мотивационно-рефлексивное управление обучением (он мотивирует, координирует, консультирует и контролирует процесс самостоятельной работы учащихся).

Модульная программа по предмету «Обществознание»

В курсе «Обществознание» с академическим кредитом в 75 часов я выделила 2 модуля.

Модуль 1 включает в себя 50 часов и позволяет учащемуся изучить общество как сложную динамическую систему.

Модуль 2 (академический кредит — 25 часов) предлагает учащемуся определить место человека в окружающем его мире и в обществе в целом.

В модуле 1 содержится 5 результатов, к каждому результату разработаны критерии оценки деятельности (К. О. Д.).

К модульной программе по курсу разработан терминологический словарь и тесты к каждому модулю.

Л и т е р а т у р а

1. Амельченко, А. Ф. Модуль как инвариантное средство структурирования предметного содержания (статья) / А. Ф. Амельченко // Педагогическое обозрение. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1999. — № 4. — С. 18—20.

2. Амельченко, А. Ф. Методика разработки модульных курсов : методическое пособие / А. Ф. Амельченко. — Н. Новгород, Ресурсный центр модульного образования, — 2000. — 130 с.

3. Кравченко, А. И. Обществознание : учебник для 10—11 классов / А. И. Кравченко. — 6-е изд. — М. : ТИД «Русское слово-РС», 2003. — 312 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Е. А. Бородина, заместитель директора по УПР ГОУ
СПО «Чкаловский агропромышленный техникум»,
Л. В. Елкина, преподаватель спецдисциплин ГОУ СПО
«Чкаловский агропромышленный техникум»

В педагогической литературе многие исследователи — И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, С. А. Шапоринский и другие — уделяют большое внимание проблеме содержания обучения.

Отбор содержания образования производится по известным критериям, среди которых Ю. К. Бабанский называет следующие:

«1. Критерий целостного отражения в содержании образования основных компонентов социального опыта, перспектив его совершенствования, задач всестороннего развития личности.

2. Критерий выделения главного и существенного в содержании образования, то есть отбор наиболее необходимых, универсальных, перспективных элементов.

3. Критерий соответствия возрастным возможностям обучающихся.

4. Критерий соответствия выделенному учебным планом времени на изучение данного содержания.

5. Критерий учета отечественного и международного опыта формирования содержания программ.

6. Критерий соответствия содержания имеющейся учебно-материальной и методической базе учебного заведения».

Вслед за проблемой отбора содержания обучения встает проблема структурирования этого содержания. Это особенно актуально для модульного обучения, в котором разделение учебного содержания на автономные модули выступает как ключевой момент.

Известны различные методы структурирования учебного материала: метод дидактических матриц (В. П. Беспалько), теория графов (А. М. Сохор), метод укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдниев), метод модульного построения (П. Юцявичене),

метод выделения структурных и системных единиц знаний (Б. И. Коротяев), логическая модель, продукционная модель, модель семантической сети и другие.

Более подробно остановимся на фреймовой модели. Фреймовая модель «сжимает», структурирует и систематизирует информацию в специальные таблицы, матрицы, схемы и т. д. на основе фрейма. Фрейм (рамка) — это единица представления знаний, добытых в прошлом, детали которой при необходимости могут быть изменены согласно текущей ситуации. Понятие «фрейм» было введено М. Минским в процессе анализа способностей человека к получению информации с использованием зрительного канала восприятия. «Фреймовая схема — жесткая конструкция, каркас, содержащий в качестве элементов пустые строки или пустые окна, которые должны быть заполнены и могут многократно (в отличие от опорных конспектов и структурных схем) перезарядиться новой информацией», — читаем у Р. В. Гуриной.

Сложность фреймового подхода в том, что он требует высокого уровня понимания основного содержания темы, владения реферативной формой изложения материала (и учителем, и учеником). Но эти же требования содержатся и в федеральном компоненте Государственного стандарта общего образования.

Как «работают» фреймы? По мнению М. Минского, в долговременной памяти человека хранится большой набор систем фреймов, которые используются, например, при распознавании человеком зрительных образов. С этой целью в памяти активизируется тот фрейм (или система), которая в наибольшей степени соответствует гипотезе о воспринимаемом объекте, что и обеспечивает большую скорость его распознавания и осмысления. Если не удастся найти необходимый фрейм, «происходит приспособление наилучшего из обнаруженных фреймов к реальной картине, и он запоминается для последующего применения».

В нормальных условиях восприятия и понимания текст поступает на хранение в память в свернутом виде. Раз так, то представлять учебную информацию учащимся тоже нужно в структурированном, свернутом виде — в виде таблиц, схем, графов, фреймовых

опор. В этом состоит основной смысл фреймовой организации знаний.

Рассмотрим несколько примеров структурирования учебной информации по дисциплине «Маркетинг», результат 1: характеризовать классический комплекс маркетинга, концепции, сегментирования, классификации маркетинга в условиях рынка.

Предметом изучения дисциплины «Маркетинг» являются потребности, средства их удовлетворения и доведения до потребителей, методы маркетинговых исследований. Главная цель обучения в данном случае — развитие профессионально-ориентированных навыков по стимулированию товаров и услуг, формированию и прогнозированию спроса, разработке и анализу сбытовой и ценовой политики организации.

Фрейм «Классический комплекс маркетинга»



Фрейм «Концепции маркетинга»



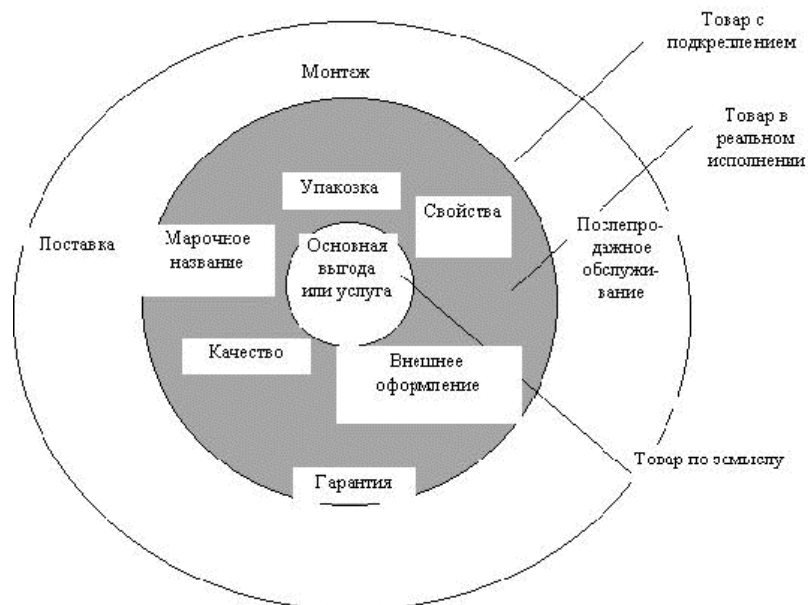
Фрейм «Сегментирование рынка»

Факторы (переменные)	Наиболее распространенные значения переменных
Географические	Регион, административное деление, численность населения, плотность населения, тип климата
Демографические	Возраст, пол, размер семьи, этап жизненного цикла семьи, уровень доходов, род занятий, уровень образования, национальность, религия, раса
Психографические	Социальный слой, стиль жизни, личные качества
Поведенческие	Степень случайности покупки, поиск выгод, степень нуждаемости в продукте, степень готовности купить изделие, повод для совершения покупки

Фрейм «Факторы макро- и микросреды фирмы»



Фрейм «Три уровня товара»



Несмотря на разные подходы к структурированию учебного материала, все они основаны на одних и тех же принципах:

- ❖ компоновки содержания учебной дисциплины вокруг базовых понятий и методов;
- ❖ систематичности и логической последовательности изложения учебного материала;
- ❖ целостности и практической значимости содержания;
- ❖ наглядного представления учебного материала.

Важнейшие требования к разрабатываемым учебным материалам:

- ❖ связь с задачами модуля;
- ❖ ясность изложения;
- ❖ четкое представление материала;
- ❖ удобство пользования.

Важно, чтобы учебный материал помогал самообразованию: содержал указания, рекомендации, комментарии, смысловые табли-

цы, диаграммы, обеспечивающие самостоятельное понимание и усвоение содержания образования. Учебный материал должен включать предшествующий субъектный опыт обучаемого и предусматривать возможности его преобразования.

Итак, дидактическая система модульного обучения предполагает проектирование содержания обучения в соответствии с целями обучения, общедидактическими принципами и критериями. Содержание модулей формируется на основе соблюдения принципов структуризации содержания обучения и должно быть представлено в компактном и наглядном виде, обеспечено дидактическим материалом, проблемными и прикладными задачами.

Л и т е р а т у р а

1. Амельченко, А. Ф. Модульные технологии в системе начального и среднего профессионального образования : методическое пособие / А. Ф. Амельченко. — Н. Новгород : Региональный центр модульного образования, 2001. — 70 с.

2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский, М. Ю. Бабанский. — М. : Педагогика, 1989.

3. Гурина, Р. В. Фреймовые опоры : методическое пособие / Р. В. Гурина. — М. : НИИ школьных технологий. — 2007. — 96 с.

4. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей (по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М. В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года).

ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ЗВЕНО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА

Л. А. Яснева, заведующая методическим кабинетом
ГОУ СПО «Нижегородский технологический техникум»

Стремительные изменения в современном производстве ставят перед системой профессионального образования принципиально новые задачи по подготовке социально активного, профессионально мобильного, квалифицированного специалиста, способного адаптироваться в условиях реального производства и применять приобретенные в период обучения знания в практической деятельности.

«XXI век — век профессионалов», а профессионал это социально- и профессионально-компетентный работник с ярко выраженными профессионально важными качествами и компетенциями, отличающийся индивидуальным стилем деятельности.

В современных условиях выпускник выступает активным субъектом на рынке труда, имеющим возможность свободно распоряжаться своим главным капиталом — квалификацией. На передний план выдвигается компетентность специалиста, которая включает помимо профессионализма, профмастерства, технической подготовленности такие качества личности, как профессиональная самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, профессиональная мобильность, способность к саморазвитию и самореализации.

В настоящее время у руководителей сферы торговли складывается новая система требований к выпускникам. Работодателей уже не удовлетворяет неквалифицированная рабочая сила, без профессионального образования и опыта работы, приток которой произошёл с развитием предпринимательства и послужил фактором, снижающим имидж торговой профессии.

Сегодня нужны кадры, которые не просто могли бы сочетать в своей работе деятельность двух—трех специалистов, а профес-

сионалы, которые справлялись бы с проблемными задачами, находили выход из самых сложных производственных ситуаций. Работодатели заинтересованы не только в профессиональной квалификации специалистов, но и в личностных, функциональных качествах: воспитанности, обычной выносливости, ответственности, дисциплинированности, умении владеть собой в сложных, иногда экстремальных, ситуациях, творческой активности.

В последние годы определилась общая тенденция в переориентировании образовательного процесса на личностную направленность учащихся.

На первое место ставят индивидуальность, образованность, неординарность личности специалиста с новым типом мышления, достаточным уровнем теоретической подготовки, практических умений, навыков и профессиональных способностей, умеющего работать с людьми, способного к саморазвитию и самореализации своих уникальных способностей.

Современная система начального и среднего профессионального образования должна быть гибкой, подвижной и базироваться на принципе саморазвития личности. Достичь всего этого средствами традиционных технологий достаточно трудно. Одним из наиболее эффективных средств, которое может способствовать целям реформирования образования, формирования личности, способной к самостоятельному жизненному выбору, к саморазвитию и самосовершенствованию, является использование современных технологий.

Одной из наиболее гибких, эффективных технологий обучения, ориентированных на конечный результат — формирование личности специалиста, его нравственного и творческого потенциала, является модульная технология компетентностного подхода по апробации и внедрению которой коллектив нашего учебного заведения работает с 1999 г.

Эта технология в настоящее время приобретает особую актуальность в связи с переходом на образовательные стандарты нового поколения, которые основаны на компетентностном подходе к процессу обучения.

Основная идея организации учебного процесса по данной пе-

дагогической технологии состоит в том, что отношения педагога (мастера производственного обучения) и учащихся строятся на субъектной основе, поэтому они становятся партнерскими, доверительными. Учащиеся знают все «шаги» своего профессионального продвижения, то есть создается бесстрессовая готовность к оценочной деятельности; педагог осуществляет мотивационно-рефлексивное управление обучением, то есть он мотивирует, координирует, консультирует, контролирует.

Десятилетний опыт работы по внедрению технологии модульного компетентностного подхода к процессу обучения позволяет сделать вывод:

- ❖ технология обучения хорошо сочетается с нашими региональными стандартами, рабочими программами, не отвергает активные формы и методы обучения;

- ❖ модульное обучение строится на принципе четкого структурирования, то есть системного подхода, когда любая изучаемая система рассматривается как связь элементов до определенного уровня глубины погружения;

- ❖ структурирование содержания учебных планов и программ позволяет выдержать логическую последовательность, системность отработки учебных программ, исключить параллелизм, дублирование материала, обеспечить заданный уровень изучения системы;

- ❖ повышается уровень взаимодействия обучающихся и преподавателей, мастеров производственного обучения;

- ❖ возрастает эффективность личностной деятельности и ответственности обучающихся и педагогов;

- ❖ повышается гибкость программ обучения;

- ❖ открывается возможность для стандартизации учебных материалов и создания нормативной оценочной базы.

Важнейшей составной частью образовательного процесса, способствующей реализации основных целей начального профессионального образования:

- созданию условий для овладения профессиональной деятельностью;

- воспитанию социально активной, творческой личности;

- удовлетворению потребности региона в квалифицирован-

ных компетентных кадрах, является производственное обучение, поэтому при внедрении технологии модульного компетентностного подхода в образовательный процесс модульному структурированию курса «Производственное обучение» уделялось большое внимание.

В техникуме создана и работает под руководством заведующей методическим кабинетом Л. А. Ясневой творческая группа мастеров производственного обучения, в состав которой входят В. М. Шешменова, Е. Б. Балашова, Г. А. Шадрина, А. А. Тихонова, Н. П. Кабелева.

Работа по изучению и внедрению модульной технологии, основанной на компетентностном подходе к профессиональной подготовке, проводилась поэтапно.

На подготовительном этапе большое внимание было уделено:

- изучению спроса на рынке труда и требований работодателей к подготовке специалистов для предприятий торговли;
- учету требований государственных образовательных стандартов по подготавливаемым профессиям и специальностям;
- разработке профессиональных характеристик;
- формированию модели специалиста;
- требованиям к базовым знаниям;
- изучению системы непрерывного образования;
- исследованию умений обучающихся работать в группах, парами, индивидуально.

Первый этап — модульное структурирование.

С учетом спроса на рынке труда, требований государственных образовательных стандартов творческой группой осуществлено модульное структурирование курса «Производственное обучение» по профессии 34.3 «Продавец, контролер-кассир». Структурирование содержания учебных планов и программ позволило выдерживать логическую последовательность, системность отработки рабочих программ, исключить параллелизм, дублирование материала, обеспечить заданный уровень глубины изучения системы.

Процесс модульного структурирования включает:

- определение комплексной дидактической цели (общей компетенции) всего курса;
- структурирование содержания курса по модулям;
- определение интегрирующей дидактической цели каждого модуля;
- разработку результатов деятельности для достижения профессиональной компетентности;
- установление критериев оценки результатов профессиональной деятельности;
- описание уровня результатов деятельности (как глубоко и широко должен знать и уметь) с учетом требований доказательства профессиональной компетентности.

Курс «Производственное обучение» включает в себя 7 модулей по профессии «Продавец непродовственных товаров» и 5 модулей по профессии «Продавец производственных товаров». Практически каждый модуль — это раздел курса, по окончании которого учащийся должен выполнять работу на определенном уровне. Разработанные по отдельным группам товаров модули можно использовать в различных вариантах и комбинациях в зависимости от профиля учебно-производственного магазина и применять как разделы курса «Производственного обучения» и как самостоятельные модули при подготовке, переподготовке и повышении квалификации по профессии «Продавец», «Контролер-кассир».

Общая компетенция курса «Производственное обучение»: формирование профессиональных умений и навыков продавца производственных и непродовственных товаров.

Это стратегическая цель изучения курса.

Для достижения компетентности курса, каждого модуля определены 8 результатов, то есть сумма умений и навыков, которые учащийся должен продемонстрировать по окончании каждого модуля.

Результаты формулировались путем выделения из общего уровня компетентности модуля отдельных знаний и практических навыков. По курсу «Производственное обучение» алгоритм результатов деятельности для каждого модуля один и тот же:

- ❖ организуйте рабочее место продавца;
- ❖ подготовьте товар к продаже;
- ❖ сформируйте ассортимент товаров;
- ❖ обслужите покупателя в отделе;
- ❖ осуществите приемку товаров по количеству и качеству;
- ❖ разместите товары на хранение;
- ❖ произведите учетные операции;
- ❖ обслужите покупателя в узле расчета.

Каждый из результатов включает в себя соответственно от 2 до 10 критериев оценки деятельности.

При выполнении требований к результату № 1 «Организируйте рабочее место продавца» учащийся должен уметь привести рабочее место в надлежащее санитарное состояние, установить весы по уровню, подготовить упаковочный материал и инвентарь, оформить витрину с учетом эстетических требований и ценники в соответствии с требованиями правил торговли.

Результаты, критерии оценки, уровни результатов должны отражать требования региональных стандартов.

Направленность обучения на достижение конечной цели обеспечивается системой оперативного отслеживания текущих, промежуточных и итоговых оценок.

Второй этап — разработка средств обучения: обучающих, оценочных, контролирующих.

Средства обучения при личностно-ориентированном обучении являются важнейшим компонентом образовательного процесса и способствуют:

- ❖ активизации познавательной деятельности учащихся;
- ❖ интенсификации процесса обучения;
- ❖ развитию навыков самостоятельной работы;
- ❖ приданию процессу обучения творческого характера.

Комплексное методическое обеспечение образовательного процесса включает:

- ❖ нормативную и учебно-методическую документацию;
- ❖ средства обучения;
- ❖ средства контроля.

Учебные материалы должны отвечать определенным требованиям:

- ❖ быть ориентированными на деятельность учащихся и нести значительную информацию;
- ❖ содержать четкие, ясные и понятные формулировки;
- ❖ их содержание должно соответствовать прогнозируемому результату;
- ❖ задания должны выполняться всеми обучающимися.

По каждому результату разработаны комплексы учебных материалов для учащихся и мастера производственного обучения, которые сгруппированы в накопительные папки.

При создании комплекса методического оснащения учитываются цели, которые ставятся перед учащимися, и прогнозируемые результаты, позволяющие эффективно управлять их познавательной деятельностью, корректировать ее по мере необходимости.

На данный момент все модули имеют 100 % комплексное методическое обеспечение.

Третий этап — апробирование модульной технологии, анализ и коррекция всех материалов, а также деятельности мастера производственного обучения и обучающихся.

При работе по модульной технологии происходит смещение акцентов в учебном процессе от преподавателя к самостоятельной работе учащихся. Образовательный процесс становится не чем иным, как взаимодействием деятельности педагога и учащихся, направленным на достижение конечного результата, т. е. на формирование личности специалиста, его нравственного и творческого потенциала, определенного уровня компетентности.

Учащиеся оказываются в положении исследователей, их самостоятельная деятельность носит творческий характер, что обеспечивает углубленное и прочное усвоение ими изучаемого материала, способствует повышению их интереса к учению, создает условия для дифференцированного обучения с учетом индивидуальных способностей.

Профессиональная деятельность педагога сориентирована на личность учащегося, т. е. на создание условий для развития его способностей.

В зависимости от постановки цели, содержания учебного материала выбираются различные формы работы учащихся. Изучение содержания модуля, организованное индивидуально, в парах или группах, позволяет педагогу на занятиях больше времени уделять индивидуальной работе с каждым обучающимся. Учебный материал при этом не просто конспектируется учащимися, а исследуется и обобщается в виде схем, системообразующих таблиц.

При модульном обучении оценивается конечный результат, а контроль внутри модуля, когда прорабатывается и усваивается материал, является диагностическим, безоценочным на уровне самоконтроля и взаимоконтроля. Пропадает уверенность, боязнь оценки.

Необходимо отметить, что наши учащиеся не всегда подготовлены к такой интенсивной самостоятельной работе. Это объясняется, прежде всего, тем, что часто обучающиеся поступают со стабильно низким уровнем базовой подготовки и имеют недостаточно развитые у них навыки самостоятельной учебной деятельности, что в конечном итоге затрудняет и замедляет процесс освоения учебного материала.

Решение проблемы успешного обучения таких учащихся заключается в дифференцированном подходе к обучению — дозировке, прежде всего учебного материала. Переходя от одного модуля к другому, уже наблюдаешь, что повышается их работоспособность, они с удовольствием работают друг с другом в микрогруппах, свободно ориентируются в учебном материале, высказывают свою точку зрения, анализируют, делают выводы.

Принципиально меняется деятельность педагога. Его главной задачей становится разработка комплексного методического обеспечения, а в процессе самостоятельной работы учащихся он мотивирует, координирует, консультирует, контролирует, осуществляет мотивационно-рефлексивное управление процессом обучения.

Поэтому при организации образовательного процесса от педагога требуется очень серьезная подготовительная работа по ком-

плексному методическому обеспечению деятельности педагога и учебно-познавательной деятельности учащихся.

Для развития познавательной активности обучающихся учебный процесс для них должен быть «прозрачным». С первого дня учащиеся вводятся в информационное пространство, в котором они должны ориентироваться как в плане организации учебного процесса, так и в его тематическом содержании.

В значительной степени этому способствует учебно-методический комплекс для учащихся — совокупность взаимосвязанных элементов педагогических средств обучения, используемых на различных этапах учебно-познавательного процесса и составляющих учебно-методическую базу для совершенствования технологии обучения творческой деятельности учащегося. Имея на руках такой комплекс, учащиеся с первых занятий получают представление о целостности учебного процесса, объеме необходимых знаний, последовательности изучения тем и разделов, формах контроля, месте производственных практик в системе обучения, видах и требованиях к Итоговой государственной аттестации. Им становится ясна логика учебного процесса.

Комплекс учебных материалов дает возможность учащемуся изучать их в установленной последовательности, в удобном для него темпе, в соответствии с поставленными задачами.

Важнейшим этапом любого учебного процесса является контроль над усвоением учебного материала.

Очевидной стала необходимость комплексного подхода к системе оценивания:

- ❖ процесс оценивания направлен не только на выявление полученных знаний, но и на оценивание деятельности или продукта деятельности;
- ❖ контроль знаний основан на постоянной отдаче учащихся, вовлечении их в деятельность, ответы, комментарии, решение проблемных задач;
- ❖ ориентирован на учащегося, на его потребности;
- ❖ учащиеся не сравниваются друг с другом. Каждый из них рассматривается с точки зрения достижения или недостижения определенного уровня компетентности.

Объективная оценка достигается разнообразием взаимодополняющих методов и форм оценивания (тестовые задания, практическая работа, решение проблемных ситуаций, проекты, задачи, упражнения), которые рассчитаны на различные уровни усвоения учебного материала, активизацию деятельности учащегося. Самое главное требование — это отражение деятельности, описанной в результатах.

Интегративный характер модульного принципа позволяет педагогам и мастерам производственного обучения использовать весь арсенал методов, средств и форм обучения, накопленный в течение всей их педагогической деятельности. Широко используются в образовательном процессе конкурсы, семинарские занятия, деловые игры, конференции, дискуссии.

В условиях быстрого развития и совершенствования торговой сети для достижения эффективного функционирования современного торгового предприятия нужна мобильная и гибкая система кадрового обеспечения.

Блочно-модульная технология должна стать фундаментальной основой в подготовке специалистов и обеспечивать конкурентоспособность выпускника, его мобильность и быструю адаптацию в реальных производственных условиях. Модульная технология имеет определенные достоинства.

При работе с модулями учащиеся оказываются в положении исследователей, их самостоятельная деятельность носит творческий характер, что вызывает интерес к осваиваемой профессии. Постепенное овладение умениями и навыками рациональной организации умственного труда повышает работоспособность учащихся, способствует осознанному и продуктивному выполнению учебных заданий.

Диагностика мотивов обучения показала, что четко формируется позитивная познавательная мотивация учащихся. Сокращается количество учащихся, равнодушных к результатам обучения и выполняющих работу только с помощью педагога. 78 респондентов отмечают, что групповая и коллективная деятельность при принятии совместных решений создает эмоциональный настрой

на сотрудничество, желание повысить свой статус, что позволит выпускникам эффективно адаптироваться в социуме.

Использование технологии модульного обучения обеспечивает углубленное и прочное усвоение учащимися изучаемого материала, позволяет сформировать профессиональные умения и навыки, создает условия для дифференцированного обучения с учетом индивидуальных способностей; делает контроль качества знаний более объективным, и, в конечном итоге, позволяет более полно реализовать цели образования.

Большинство студентов предпочитают самостоятельную творческую работу. Значительно возрастает способность работать самостоятельно с источниками информации (80—85 %), умение оформлять документацию (63—69 %), использовать нормативно-техническую документацию (81—85 %).

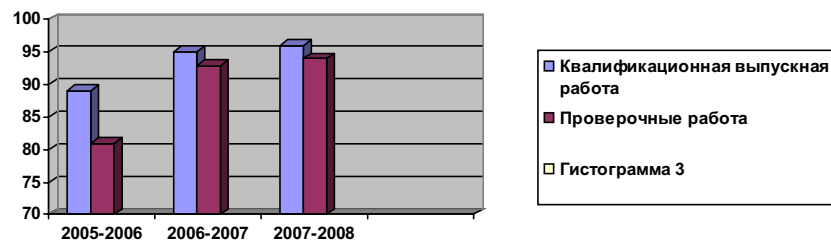
Чаще всего от студентов слышишь отзывы о том, что на занятиях они чувствуют себя комфортно, занятия интересны по форме и содержанию, учебный материал доступен.

Анализ результатов внедрения технологии модульного обучения показал, что качество обучения значительно возрастает.

Главным критерием качества обучения является конкурентоспособность и мобильность выпускников, о чем свидетельствует их 100 % трудоустройство на вакантные места.

Ежегодно 20—25 % выпускников получают дипломы с отличием, 60—70 % продолжают обучение в ВУЗах.

Сравнительная диаграмма
качества обучения студентов



Л и т е р а т у р а

1. Бекирова, Р. Организация модульного обучения по дисциплинам естественно-научного цикла : дис. канд. пед. наук / Р. Бекирова. — М., 1998. — 176 с.
2. Казакова, Е. И. Основные умения и навыки учащихся : пособие для преподавателей профессиональной школы / Е. И. Казакова, Г. В. Борисова, Е. В. Васина, Т. Ю. Аветова, Л. И. Ко-сова. — Изд-во ООО «Полиграф-С», 2005. — 163 с.
3. Кукосян, О. Г. Концепция модульной технологии обучения в системе дополнительного образования : методическое пособие / О. Г. Кукосян, Г. Н. Князева. — Краснодар : КубГУ, 2001. — 196 с.
4. Олейникова, О. Н. Анализ потребности в умениях : методическое пособие / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова. — М. : Альфа, 2005. — 142 с.
5. Олейникова, О. Н. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях : учебное пособие / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова. — М. : Альфа-М, 2005. — 288 с.
6. Шевченко, В. И. Информационные технологии в образовательном процессе : пособие для преподавателей профессиональной школы / В. И. Шевченко, В. В. Долгия, Е. В. Иванова, Т. Ю. Аветова. — Изд-во ООО «Полиграф-С», 2004. — 200 с.
7. Юцявичене, В. П. Теоретические основы модульного обучения : дис. док. пед. наук / В. П. Юцявичене. — Вильнюс, 1998. — 145 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	3
<i>Л. Н. Шилова.</i> Реформы профессионального образования в странах Евросоюза, США и России: сравнительный анализ. Теоретические и методологические предпосылки изменений	4
<i>В. Н. Фролова.</i> Основные направления разработки Федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования нового поколения	22
<i>Н. В. Сильвеструк.</i> Интеграция профессионального образования и производства как инновационный механизм подготовки рабочих кадров и специалистов для различных отраслей экономики региона	36
Раздел 2. РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СПО КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	41
<i>Л. Н. Казакова.</i> Теоретические подходы к определению понятия «инженерно-техническая культура»	42
<i>Р. М. Сунгатуллина.</i> Исследование требований работодателя к выпускнику: к вопросу диагностики развития инженерно-технической культуры	50
<i>Е. В. Малышева.</i> Диагностика уровня развития инженерно-технической культуры у студентов СПО	56
Раздел 3. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	69
<i>А. Ф. Амельченко.</i> Компетентностный подход — одна из ведущих идей изменений содержания профессионального образования	70

<i>Н. В. Терлецкая.</i> Актуальность и востребованность модульно-компетентностного подхода в подготовке специалиста для современной экономики	84
<i>И. И. Захарова.</i> Профессиональные компетенции специалиста ресторанного бизнеса: содержание, формирование, значение	94
<i>Е. В. Климина.</i> Разработка модели подготовки специалиста для малого и среднего бизнеса на основе модульно-компетентностного подхода	102
<i>С. Я. Мельникова.</i> Методика разработки модульной программы по предмету «Обществознание»	114
<i>Е. А. Бородина, Л. В. Елкина.</i> Особенности разработки учебных материалов при применении технологии модульного обучения	119
<i>Л. А. Яснева.</i> Производственное обучение как важнейшее звено формирования профессиональной компетентности выпускника	125

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ:
СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА
(Опыт работы
образовательных учреждений начального
и среднего профессионального образования)



Редактор *Н. А. Воронцова*
Компьютерная верстка *О. В. Кондрашиной*

Оригинал-макет подписан в печать 29.06.2010 г.
Формат $60 \times 84^1/_{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура «Академия».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 8,13. Тираж 100 экз. Заказ 1746.

ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГОУ ДПО НИРО