

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

АВГУСТ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****А.А. Скамницкий**, доктор пед. наук, профессор**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ****П.Ф. Анисимов**, доктор экон. наук**В.М. Демин**, президент Союза директоров ссузов России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор**И.И. Калина**, министр правительства Москвы, руководитель Департамента образования города Москвы, канд. пед. наук**С.Л. Каплан**, шеф-редактор журнала «Среднее профессиональное образование», доктор пед. наук**А.Г. Кутузов**, ректор Московского городского педагогического университета, доктор пед. наук, профессор**И.П. Пастухова**, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Московского городского педагогического университета, канд. пед. наук**Г.П. Скамницкая**, профессор кафедры педагогики Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ****А.С. Аксенов**, директор Астраханского колледжа вычислительной техники, канд. пед. наук**В.И. Байденко**, доктор пед. наук, профессор**А.А. Бакушин**, директор Московского технического колледжа, канд. пед. наук**Г.И. Васин**, начальник отдела образования и молодежной политики Правительства РФ, канд. пед. наук**З.Ф. Драгункина**, член Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации**В.М. Жураковский**, академик РАО, доктор техн. наук, профессор**В.Ф. Кривошеев**, доктор ист. наук, профессор**Г.В. Мухаметзянова**, директор Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, академик РАО, доктор пед. наук, профессор**В.П. Парфенов**, зам. председателя Комитета Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации по делам Федерации и региональной политике**М.М. Прокопьева**, профессор Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова, доктор пед. наук**И.В. Роберт**, главный ученый секретарь РАО, доктор пед. наук**А.Н. Рошин**, методист Учебно-методического центра по профессиональному образованию Департамента образования города Москвы, канд. пед. наук**С.Ю. Сенатор**, профессор Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук**А.И. Сидоренко**, начальник отдела секретариата Председателя Государственной Думы, канд. ист. наук**В.П. Смирнов**, вице-президент Союза директоров ссузов России, канд. пед. наук**Ф.Ф. Харисов**, руководитель Центра здоровьесберегающих образовательных технологий Федерального института развития образования, доктор пед. наук, профессор

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки РФ от 19 февраля 2010 г. № 6/6 журнал «Среднее профессиональное образование» включен в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.

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

Сайт: <http://www.portalspo.ru>E-mail: redakciya_06@mail.ru

НОВОЙ ЭКОНОМИКЕ — НОВОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

24 апреля 2013 г. в Москве состоялся VII Съезд Союза директоров средних специальных учебных заведений России.

Главными вопросами повестки съезда стали перспективы развития системы начального и среднего профессионального образования, дальнейшее усиление партнерства с работодателями, координация образовательных программ с приоритетами экономического развития регионов, совершенствование инфраструктуры образовательных учреждений, а также их роль в социализации подростков.

Д.В. ЛИВАНОВ, МИНИСТР ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Для нас принцип открытости в работе, открытого и тесного взаимодействия с профессиональными сообществами, общественными организациями является принципиально важным именно потому, что это создает новые возможности для повышения качества тех управленческих решений, которые мы принимаем. И в этом контексте ваш Союз как общероссийская общественная организация является очень важной, ключевой площадкой для коммуникации, для обмена лучшими практиками управления образовательными учреждениями. Он выполняет функции экспертизы, общественного обсуждения и, что самое важное — функции реализации, претворения в жизнь ключевых решений, которые принимаются и на федеральном, и на региональном уровнях исполнительной власти. Только консолидировав наши усилия, мы вместе сможем сформировать и воплотить в жизнь новую современную систему подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена в России, которая сегодня так нами востребована.

Сегодня в этой системе функционируют около пяти тысяч образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, в которых учатся около трех миллионов человек. В 170 наших высших учебных заведениях мы реализуем программы НПО и СПО — это еще около 200 000 студентов. Для сравнения: контингент студентов вузов России сегодня — шесть миллионов. То есть система СПО, НПО в общем сопоставима по масштабам своей деятельности, по значимости с системой высшего образования. Ежегодно в учреждения НПО и СПО поступают примерно столько же абитуриентов, сколько в вузы — чуть более одного миллиона человек. Сегодня эта система по структуре образовательных программ практически соответствует структуре экономики страны.

Однако логика той системы профподготовки, которая существует сегодня, сложилась в середине прошлого века, будучи ориентированной совершенно на другую экономику, на другой экономический уклад, на другие требования обучающихся и их родителей, на другие ожидания предприятий. За последние годы ситуация изменилась. Появились новые отрасли. Экономика постоянно предъявляет новые требования к образованию. И самое важное — повысились требования к уровню, масштабам и качеству подготовки высококвалифицированных кадров. А значит, именно вопросы подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена имеют ключевое значение для инновационной экономики нашей страны, для создания и модернизации 25 млн высокопроиз-

водительных рабочих мест к 2020 г. Эти рабочие места должны быть заполнены эффективно работающими, хорошо подготовленными, соответствующими требованиям XXI века выпускниками системы среднего профессионального образования.

В последнее время вопросы развития системы НПО и СПО неоднократно становились предметом серьезного и всестороннего обсуждения с участием руководства страны, членов Государственного совета РФ, представителей органов законодательной власти, работодателей, образовательного сообщества. И действительно, дефицит высококвалифицированных рабочих и техников сегодня — один из факторов, сдерживающих экономическое развитие целых отраслей в регионах и стране в целом. Крупные российские компании, лидеры чувствуют серьезность и остроту этой проблемы. Наиболее продвинутые из них сами начинают активно влиять на систему профессионального образования. Все больше предприятий в автомобильной, горной, металлургической отраслях объединяют ресурсы с региональными органами исполнительной власти и организациями СПО и создают на условиях частно-государственного партнерства образовательные заведения, отвечающие самым современным требованиям.

Не так давно я был в Калужской области, где, как вы знаете, создан автомобильный кластер. Там работают предприятия компаний «Фольксваген», «Пежо», «Ситроен» и др. Они полностью переоснастили и переоборудовали местный колледж. Предприятия объединили ресурсы, создали передовое образовательное заведение, отвечающее всем самым современным требованиям. Там они полностью смоделировали производственный процесс: камера покраски автомобильного кузова, роботы, которые используются для обучения, — все точно такое же, как на заводе, который располагается в нескольких километрах от колледжа. В результате студенты осваивают именно те технологии, которые используются на предприятии. Преподают там специалисты этих же компаний. Причем самое важное, что результат обучения говорит сам за себя. Выпускникам не нужно доучиваться, они полностью готовы, полностью адаптированы к производству, сразу же приступают к эффективной профессиональной деятельности.

Другой пример: Челябинский трубопроводный завод в Первоуральске взял под свою опеку металлургический колледж, оснастил его самым современным производственным оборудованием, которое используется на предприятии, современными тренажерами. Естественно, все это требует инвестиций. Но раз предприятия, компании вкладываются, очевидно, что эти

расходы окупают себя, может быть, не в краткосрочной, но в средней и долгосрочной перспективе. Мы понимаем, что те средства, которые сегодня бизнес вкладывает в развитие своего кадрового потенциала, не только в систему СПО, но и в программы повышения квалификации, внутрикорпоративной подготовки, уже превышают расходы федерального бюджета на профессиональное образование. По имеющимся оценкам, около 850 млрд рублей компании, предприятия, в целом негосударственный сектор, ежегодно вкладывают в развитие квалификаций своих сотрудников. Современные передовые образовательные учреждения есть не только в Калуге и не только в Первоуральске. Например, в Якутске, где я был, создан прекрасный центр подготовки кадров для транспорта.

Великолепная система СПО создана в Питере. Я был в двух организациях – в Морском техническом колледже и в Электротехническом колледже. Это великолепные, современные, оснащенные по самому последнему слову техники и привлекательные для выпускников школ образовательные организации. Нам нужно, чтобы вся наша система СПО была именно такой.

Я прекрасно понимаю, что мне показывают самое лучшее. Может быть, это и правильно, но наша задача – объединив усилия, сделать так, чтобы каждое учреждение системы СПО соответствовало самым высоким требованиям. Мы с моими коллегами в министерстве исходим из того, что именно система начального и среднего профессионального образования самая перспективная с точки зрения частного-государственного партнерства. Это точка роста в целом российского образования на ближайшие годы, а может быть, и десятилетия. Это тот уровень образования, куда уже сегодня промышленные предприятия, крупный и средний бизнес вкладываются наиболее активно. Именно это дает нам оптимистичные ожидания относительно будущего. Объединив ресурсы, интеллектуальные, финансовые, организационные, можно за короткое время создать по существу новый облик системы начального и среднего профессионального образования в нашей стране.

Этот облик, во-первых, должен предполагать гибкость реагирования системы на вызовы инновационной экономики. Безусловно, российская экономика будет развиваться: она будет идти по пути диверсификации, традиционные отрасли будут переходить на новый технологический уклад, на новые технологии, будут возникать иные отрасли промышленности. И конечно, система НПО, СПО должна быть готова отвечать на эти новые вызовы.

Второе: принципиально важно повысить привлекательность учреждений и программ СПО для молодежи. Надо сделать так, чтобы в наши организации НПО и СПО приходили не те, кто не попал в вузы, а те молодые люди, которые ориентированы на успешную карьеру на производстве. В основном это означает не только переформатирование системы НПО и СПО, но и изменение, по существу, карьерного предложения, которое крупные предприятия делают выпускникам лучших организаций СПО.

Третье: принципиально важно скоординировать программы подготовки с приоритетами экономического развития в соответствующих регионах. То, что учреждения СПО переданы на региональный уровень, абсолютно правильно. Это их приблизило к тем, для кого они работают, – к ведущим предприятиям, к региональным рынкам труда, к региональным властям, которые осуществляют теперь финансирование. Безусловно, мы будем на федеральном уровне продолжать и расширять поддержку системы СПО, но прекрасно понимаем, что основная приоритетная задача – работать на развитие регионов, городов, иногда поселков, иногда, наоборот, крупных промышленных кластеров, для которых эти организации призваны готовить кадры.

Следующий важный принцип: широта возможностей для граждан в приобретении необходимых квалификаций на протяжении всей трудовой деятельности. Нам нужно серьезно задуматься о компетенциях взрослого населения. Очень часто они не соответствуют вызовам ни сегодняшнего, ни тем более завтрашнего дня. И нужно, чтобы те новые центры СПО, которые уже создаются и будут создаваться в ближайшие годы, были ориентированы на работу со взрослым населением, обеспечивали весь спектр необходимых программ для повышения квалификаций тех людей, которые уже работают, но хотят либо улучшить свои профессиональные позиции, либо сменить профессию.

Конечно, крайне важный аспект, важная характеристика будущей системы СПО – это ее инвестиционная привлекательность для частного капитала и для государственных предприятий, а также эффективность управления. Нам очень важно сформулировать такие подходы к управлению этой системой, такие принципы управления организациями СПО, чтобы на уровне РФ, регионов, частных компаний, т.е. бизнеса в целом, была возможность объединить усилия, и финансовые, и организационные, и интеллектуальные. Только в этом случае мы достигнем тех задач, которые перед нами стоят.

Безусловно, очень важно, чтобы система НПО и СПО продолжала выполнять важнейшую функцию социализации подростков, функцию воспитания, функцию развития личности и становления полноценных граждан нашего общества. Но мне кажется, нужно уйти от того достаточно негативного облика, который, к сожалению, за последние десятилетия сложился и связан с тем, что студенты системы НПО и СПО часто воспринимаются как неудачники, не поступившие в вузы, как аутсайдеры по жизни. Эту ситуацию нам нужно принципиально изменить. Для этого требуются согласования, усилия самых разных участников этого процесса, в том числе и руководителей организаций НПО и СПО.

Хочу обратить внимание, что Ф3 «Об образовании в РФ», который вступает в силу с первого сентября этого года, предусматривает создание условий для повышения гибкости и адаптивности системы профессионального образования. Новая структура СПО включает в себя и программу подготовки квалифицированных рабочих, и программу подготовки специа-

листов среднего звена. Кроме того, получил развитие институт профессионального обучения, где помимо основной программы профессиональной подготовки введены программы повышения квалификации и переподготовки по рабочим профессиям. Законодательную регламентацию получают центры профессиональной квалификации.

Одной из основных, ключевых задач организации системы профессионального образования на современном этапе является концентрация ресурсов для подготовки кадров. При этом важно сохранить, не утратить фундаментальные основы российского среднего профессионального образования, его общую доступность и качество. Именно эти принципы должны быть положены в основу оптимизации региональных сетей учреждений профессионального образования. Сейчас во многих регионах идут очень активные процессы развития, изменения системы СПО. Мы будем поддерживать те изменения, которые приводят к повышению эффективности и качества образования. Поддерживать и организационно, и финансово, чтобы с учетом всех особенностей регионов, требований к выпускникам СПО и к структуре самих программ в каждом регионе была создана такая система профессионального образования, которая обеспечила бы его быстрое экономическое и социальное развитие не только на 5–10 лет, но и на более далекую перспективу.

Развитие инфраструктуры для подготовки рабочих кадров будет сопровождаться, с одной стороны, усилением самостоятельности образовательных организаций, а с другой – расширением полномочий общественных органов управления через попечительские советы, наблюдательные советы, управляющие советы и т.д.

Новые модели деятельности региональных сетей профессионального образования уже существуют. К их числу можно отнести, например, формирование территориальных отраслевых кластеров, развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования на базе региональных или отраслевых ресурсных центров и т.д. В настоящий момент Министерство образования и науки России разрабатывает целый пакет новых механизмов, нацеленных на развитие частно-государственного партнерства, повышение финансовой устойчивости и экономической сбалансированности образовательных организаций, в частности, региональных систем профессионального образования в целом. Наша задача – снять барьеры на пути инвестиций со стороны реального сектора экономики в сферу среднего профессионального образования и создать благоприятную правовую основу для развития этой системы и каждой организации внутри нее.

Безусловно, еще одна задача, требующая безотлагательного решения, – это приведение содержания образования и тех технологий, которые мы применяем, в

соответствие с современными требованиями к квалификациям со стороны работодателей. Разработка профессиональных стандартов ведется на основе принятой в конце прошлого года законодательно-нормативной базы. В федеральные государственные образовательные стандарты СПО будут внесены изменения с учетом содержания тех профессиональных стандартов, которые сегодня разрабатываются и будут приняты в ближайшем будущем.

Вместе с тем в рамках реализации программ развития профессионального образования в субъектах РФ при участии работодателей мы считаем принципиально важным ускорить разработку и апробацию технологий и инструментария для проведения процедур независимой общественно-профессиональной оценки качества программ НПО и СПО. Должен быть продуман механизм регулярного обновления оценки качества этих программ на основе обобщения материалов общественно-профессиональной аккредитации, исследования и мониторинга в области образования, а также изучения запросов потребителей и общества к уровню подготовки выпускников.

Также предстоит активизировать работу по созданию сети центров сертификации квалификации, в том числе на базе создаваемых сегодня многофункциональных центров прикладной квалификации. Важно, чтобы независимая система добровольного признания и сертификации квалификации стала неотъемлемой частью непрерывного профессионального образования. Человек должен иметь возможность в любом возрасте повысить свою профессиональную квалификацию, сменить профессию, получить подтверждение своих профессиональных навыков, т.е. получить от системы СПО то, что нужно ему для успешного карьерного роста, для его личностного и профессионального развития.

Хочу особо подчеркнуть, что законом «Об образовании в РФ», нашим новым системообразующим законом, гарантируется общая доступность СПО. Это сделано впервые. Раньше этого не было. Фиксируются отдельные меры по социальной защищенности обучающихся, потому что мы все прекрасно понимаем, что очень часто на программы НПО и СПО идут дети из социально неблагополучных семей. Именно для них принципиально важно поднять, усилить уровень социальной защиты. Фиксируются такие меры социальной поддержки учащиеся, как бесплатное обеспечение учебниками, питанием, предоставление общежития, стипендии и т.д.

В заключение необходимо отметить, что достижение результата, которого от нас ожидает и экономика, и общество, предполагает совместную хорошо скоординированную работу работодателей, субъектов РФ, Министерства образования и науки и, что особенно важно, образовательных организаций.

**О.Н. СМОЛИН, ЗАМЕСТИТЕЛЬ ПРЕДСЕДАТЕЛЯ КОМИТЕТА
ПО ОБРАЗОВАНИЮ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДУМЫ**

Ключевым событием прошлого года, как известно, стало принятие ФЗ «Об образовании в РФ». Я бы добавил к этому и отклонение альтернативного законопроекта о народном образовании. Буду говорить об этих законах. Итак, 13 предложений для нашего профессионального образования.

Первое: финансирование. Как вам известно из заключения Общественной палаты, финансирование образования в стране составляет примерно половину от потребностей. На федеральном уровне среднее профессиональное образование имело самый низкий рост финансирования по сравнению с другими образовательными системами. Мы продолжаем настаивать на том, чтобы финансирование отечественного образования было увеличено примерно вдвое, т.е. до минимальной потребности, хотя мы прекрасно понимаем, что принятый Государственной думой федеральный бюджет на 2013–2015 гг. предусматривает сокращение финансирования из федерального бюджета. А что касается консолидированного бюджета, предполагается, что расходы из него должны увеличиться с 4,1% в 2012 г. до 4,2% в 2015 г. Мы полагаем, что наращивание финансирования образования – это одна из ключевых задач образовательной политики. При этом мы помним знаменитую фразу Д.И. Менделеева и готовы ее переформулировать так: «Экономить на образовании хуже, чем топить ассигнациями».

Второе: нормативы и внебюджетные отношения. Насколько мне известно, Министерство образования выступало против передачи всех учреждений СПО на региональные бюджеты, но со стороны Минфина факт такой передачи состоялся. Кто-то от этого выиграл, кто-то – проиграл. Важно, что очень трудно проводить единую федеральную политику в области профессионального образования при такой ситуации, которую мы имеем сейчас, поэтому мы предлагаем на федеральном уровне законом установить минимальные нормативы финансирования учреждений среднего профессионального образования, а тем регионам, которым не хватает средств на обеспечение такого финансирования, оказать поддержку из федерального бюджета.

Третье: механизмы финансирования. Действующий закон за редким исключением, касающимся сельской школы, предполагает подушевое финансирование. Мы знаем опыт других стран, где чисто подушевое финансирование образования привело к резкому росту неравенства образовательных возможностей, поэтому предлагаем наряду с подушевым финансированием использовать такой механизм, который бы не зависел от количества студенческих душ, в частности в учреждениях среднего профессионального образования, и обеспечил бы больше равенства образовательных возможностей.

Четвертое: налоги. Мы знаем, что Россия оказалась в середине первого десятилетия XXI века уникальной страной, где образование платит налоги практически наравне с коммерческим сектором. Мы убеждены, что

это неправильно. Это противоречит мировой практике, развитию человеческого потенциала. Последнее время чуть-чуть были расширены налоговые льготы для образования, но явно недостаточно. Мы предлагаем, во-первых, освободить от налогов все доходы образовательных учреждений, которые будут вновь вкладываться в образование. И во-вторых, обеспечить равный налоговый режим для государственных и негосударственных учреждений, в том числе среднего профессионального образования.

Пятое: информационная среда, образовательные каналы. Мы предлагаем вновь создать в России образовательный государственный канал в метровом диапазоне и оказывать государственную поддержку всем каналам, которые будут вести образовательные программы. Мы считаем, что просветительская образовательная деятельность должна поддерживаться государством.

Шестое: электронное обучение. Пока у нас мало достижений в области развития этого очень важного направления. Знаю ситуации, когда рабочие, молодые в том числе, недавние выпускники испытывают большие проблемы с работой на импортных станках именно потому, что там установлены соответствующие программные обеспечения на компьютерное оборудование.

Седьмое: судьба начального профессионального образования. Мы были против ликвидации системы НПО как особого образовательного уровня. Мы разделяем позицию очень многих работодателей. Последние бои по этому поводу в Комитете по образованию происходили, когда ассоциации машиностроителей выступали с предложениями, аналогичными нашим. В свое время Дмитрий Медведев поддержал меня по этой позиции, но закон принят, посмотрим, кто был прав.

Очень волнуют два вопроса. Вопрос первый: список профессий, по которым будет установлено профессиональное обучение без профессионального образования. Какое количество наших выпускников не смогут получить нормального образования и вынуждены будут ограничиться только профессиональным обучением? Второй вопрос: люди с ограниченными возможностями здоровья. Понятно, что большинство из них программу среднего профессионального образования не освоит, но как бы все они не попали на профессиональное обучение и не понизилась бы их конкурентоспособность на рынке труда. Мы надеемся на сотрудничество с Министерством образования в этой области.

Восьмое: статус педагога. Действующие акты предполагают вывести зарплату преподавателей, мастеров производственного обучения в среднем профобразовании на уровень средний по региону к 2018 г, т.е. позднее всех. Мы полагаем, что в течение трех лет эта заработная плата должна была бы выйти на 150% от средней заработной платы по региону, причем не ниже 150% средней заработной платы по РФ. Если в вузах – две

средние, в школах – одна средняя, то у среднего профессионального образования соответственно 150% от зарплаты по региону.

Девятое: отсрочки. Мы все знаем, что последнее предложение Минобороны в рамках подготовки ко второму чтению ФЗ о внесении изменений в отдельные законодательные акты в связи с принятием закона об образовании заключается в том, чтобы оставить всего только одну отсрочку в профессиональном образовании. При этом не учитывается, что есть два уровня программ СПО, а именно подготовка квалифицированных рабочих и подготовка специалистов среднего звена. Предлагаем сохранить отсрочки в полном объеме, более того, восстановить их в том объеме, который был до 2006 г. Иначе неизбежны потери промышленности, иначе наша армия неизбежно возвращается к статусу армии рабочих и крестьян, когда люди обеспеченные, интеллигенция своих детей в армию не отправляют. Служба в армии должна быть не вместо образования, а на базе образования.

Десятое: стипендии. Закон содержит по этому поводу лишь бланкетную норму, т.е. упоминает, кем они устанавливаются. Мы полагаем, что социальная стипендия студента среднего специального учебного заведения должна быть на уровне прожиточного минимума, а академическая стипендия – на том примерно уровне, какой был в советский период, – 60% от прожиточного минимума.

Одиннадцатое: питание. По официальным данным Минобрнауки, у нас 30% всех болезней школьников связаны с некачественным питанием. 90 000 парней ежегодно не призываются в армию из-за дефицита массы тела. Принятый закон содержит по этому поводу оценочную норму, отсылает этот вопрос к полномочиям субъектов РФ без конкретики. Мы предлагаем конкретную норму в нашем законопроекте, а именно 2% от прожиточного минимума в день на питание и софинансирование этого из федерального бюджета. Мы полагаем, что Федерация не должна устраниваться от образовательной политики в регионах, хотя бы потому, что в России существует 114 статья Конституции,

которая прямо обязывает федеральное правительство проводить единую, подчеркиваю, единую образовательную политику на территории всей страны. Мне трудно представить себе, как может быть единая образовательная политика, когда нормативы финансирования на одного ребенка или студента в рамках регионов различаются порой до десяти раз.

Двенадцатое: де бюрократизация. Недавно Евгений Ямбург, известный российский педагог, заметил, что учебные заведения все больше и больше превращаются в места, где дети, студенты и педагоги мешают администрации работать с документами.

Мне кажется, что очень важно было бы создать специальную рабочую группу в целях де бюрократизации нормативных актов, уменьшения количества проверок и т.д. Если мы не всегда можем дать деньги, то давайте, по крайней мере, будем стремиться дать свободу, академическую свободу образовательному учреждению. Честное слово, преподаватели и руководители учебных заведений кое-что в этом понимают и будут работать на образовательный процесс, а не только на отчет.

И последнее: философия образования. Мы прекрасно понимаем, что ключевая проблема для развития СПО и оставшегося НПО – это поддержка государством отечественного производства. Давайте покончим с заявлениями, что образование – это сфера услуг. Мы все-таки педагоги, не чистильщики сапог, мы должны выполнять творческую миссию.

Педагогическая работа – не услуга, не обслуживание, это творческая профессия. Давайте покончим с разговорами о том, что образование висит гирей на бюджете государства. Давайте признаем, что нам надо сохранить традиции фундаментальности нашего образования, а не строительства только функциональной грамотности. Давайте откажемся от разговоров о том, что нам надо готовить исключительно политическую и экономическую элиту. Давайте поймем, что образование должно быть качественным для всех. И заключительное мое пожелание, традиционное: пусть образование остается средним профессиональным, но будет всегда только высшего качества.

В.М. ДЁМИН, ПРЕЗИДЕНТ СОЮЗА ДИРЕКТОРОВ ССУЗОВ РФ

Разрешите мне обратиться к вам с докладом об итогах работы нашей всероссийской общественной организации. Региональные отделения Союза действуют в 73 субъектах РФ. В Совете директоров учреждений начального и среднего профессионального образования 17 отраслевых ассоциаций. Несомненно, повышают авторитет нашей организации конкурсы «100 лучших ссузов», «Лидер СПО».

В ходе подготовки к съезду была предложена единственная ремарка, о которой я хотел бы сказать, – идея провести дискуссию о будущем формате Союза: будет ли он оставаться Союзом директоров или в условиях регионализации будет трансформи-

рован в Союз организаций профессионального образования.

Благодаря постоянному вниманию президента В.В. Путина к проблемам подготовки кадров вопрос о приоритетности начального и среднего профобразования достаточно очевиден. Наши выпускники занимают 60–80% в структуре кадрового потенциала страны. Это рабочие и специалисты среднего звена. И не только этим объясняется внимание главы государства к проблеме СПО. Это еще и серьезный социальный лифт, где образовательная занятость позволяет сформировать граждан новой России. В связи с передачей в регионы система профобразования стала ближе к рынку

труда. Впервые полномочия по управлению учебными учреждениями сосредоточены в субъектах РФ, поэтому профобразование становится еще более доступным. Нужно отметить, что во многих регионах России под председательством губернаторов формируются советы по модернизации профобразования, разрабатываются и реализуются целевые программы развития профшколы, отрабатываются механизмы государственно-частного партнерства.

Недавно мы встречались в Московском департаменте образования, где очень подробно вели разговор о работе с директорским корпусом. В этом регионе разработан стандарт деятельности руководителей учреждений профобразования. Реализуется инновационная программа под названием «Развитие системы образования в московском мегаполисе» по обучению 300 руководителей образовательных учреждений. Внедряются новые тренинговые формы, современные учебные материалы, кейсы для обучения госслужащих и директоров с учетом актуальных потребностей стратегического развития образования в городе Москве.

Хотелось бы просить руководство министерства еще раз вернуться к законодательному оформлению признания научной деятельности на уровне СПО, обосновывающей новые требования к подготовке кадров в условиях технической и технологической модернизации производства. Это позволило бы, на наш взгляд, иметь больший доступ наравне с высшей школой к широкому участию в госпрограммах научно-исследовательских работ, повысить профессионализм молодых кадров, их мотивацию к научной деятельности.

Хочу высказать в этой связи еще одно предложение, связанное с разработкой и реализацией инновационных образовательных программ, которые формируются сегодня в регионах. Это возобновление в сфере среднего профобразования приоритетного национального проекта в образовании и финансировании регионами тех интересных инновационных проектов, которые в них создаются. Реализация такого проектного подхода, паритетное финансирование государством работодателей, да и самих учебных заведений, инновационных проектов и программ, по нашему мнению, не только способствовало бы дальнейшей интеграции образования и бизнеса, но и позволило бы расширить те точки роста (их 300), которые бы появились в ходе реализации национального проекта «Образование». В условиях сложившегося дефицита квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена система профобразования, на наш взгляд, становится все более инвестиционно привлекательной для работодателей. Мы это в последнее время очень серьезно почувствовали.

Я бы хотел привести пример Московской области. На самом деле, если перейти на личные впечатления, процесс перехода в регионы был настроенный, но сейчас мы понимаем, что это было правильное решение. Мы столкнулись с совершенно новой и интересной парадигмой, когда современный механизм формирования госзаказа решил многие вопросы: вопросы прогнозирования, планирования, подготовки кадров,

оценки результативности профобразования. Все это строится на глубоком социально-экономическом анализе муниципальных и межмуниципальных рынков труда. Причем этот механизм объединил интересы муниципалитетов, которые раньше вообще профобразованием не занимались, бизнеса, учреждений профобразования и вывел последних, что очень важно, из сфер внутривузовских корпоративных интересов на уровень межмуниципальных рынков труда. Пошли инвестиции работодателя.

Сегодня нужно подчеркнуть, что процессы интеграции профобразования и бизнеса активно поддерживаются во многих регионах. Например, в Новосибирске мы провели крупнейший семинар при участии губернатора, министров Новосибирской области. Смоленская область, Чувашия, Татарстан, Санкт-Петербург и многие другие регионы имеют интереснейшие комплексные программы развития СПО и НПО. Все это позволяет системно решать задачи целевой подготовки кадров. Но более 65% российских предприятий не сотрудничают с учреждениями профобразования. По итогам 2012 г. количество предприятий, осуществляющих наем выпускников, сократилось с 58 до 46%. Особенно неблагоприятная тенденция наблюдается в ситуации с учреждениями НПО.

Нам нужно серьезно осознать, что вопросы подготовки кадров для предприятий – это не корпоративная педагогическая задача, это экономическая задача, которую призвано решать государственное учреждение профобразования. Необходимо законодательно закрепить дополнительные экономические стимулы и преференции, которые бы в свою очередь заинтересовывали бизнес в развитии сотрудничества. Уже стал банальным этот пример: чтобы передать дорогостоящее оборудование, и работодатель, и учебное заведение должны платить три вида налогов. Бизнес все чаще задает неудобные для нас вопросы: «А сколько выпускников пришли на работу?», «Какова закрепляемость?» и т.д. И вот эти вопросы бизнеса будут все сильнее и настойчивее звучать. К этим вопросам мы должны быть готовы. Анализ показывает, что бизнес готов сотрудничать, проводить техническую реконструкцию учреждений профобразования, входить вместе с нашей системой в механизмы кредитования. Есть необходимость, наверное, вернуться к возможности соучредительства. Мы обращаемся к Министерству образования о рассмотрении этого механизма.

Теперь вопрос о подготовке кадров для оборонно-промышленного комплекса, который не раз рассматривался с нашим участием на парламентских слушаниях, на заседаниях военно-промышленной комиссии, а также в Общественной палате был сделан подробнейший доклад от нашего Союза. И мы отмечаем, что более половины предприятий ОПК испытывают острый дефицит в рабочих кадрах, специалистах среднего звена.

Есть системные проблемы, характерные для профобразования.

Первая группа связана со слабой мотивацией преподавателей и мастеров производственного обучения

к результатам своей деятельности и низким уровнем учебно-материальной базы. Кроме Москвы и Санкт-Петербурга нигде не было построено ни одного учебного здания, лабораторий, общежитий. И доходит до абсурда, когда строятся крупные стадионы и бассейны, но в то же время спортивный зал учреждения среднего профобразования – это подчас слабо приспособленное для занятий помещение, и занимается там по пять-шесть групп одновременно. О каком здоровье, о каком качестве подготовки специалистов может идти речь? Я бы вновь обратился к руководству Министерства образования с предложением помочь регионам решить проблему. Медицинское обслуживание, питание! Ведь сегодня нет фактически учебного заведения, куда бы бизнесу было интересно прийти на условия, которые диктует арендатор для организации питания студентов. Там нет столовых. Там все превратилось в перекусочные. И медицинская помощь фактически отсутствует. Муниципальные, региональные органы здравоохранения устраняются, учитывая разность бюджетов образования и здравоохранения в оказании медицинской помощи. Это все тоже влияет на мотивацию студента, абитуриента идти на обучение в учебное заведение.

Вторая группа: слабая профориентационная мотивация молодежи к работе на предприятии, где низкая культура производства, где низкая зарплата. К сожалению, не удалось в большинстве случаев преодолеть барьеров в понимании работодателем тех социальных гарантий, которых ждет выпускник. Пока человеку гарантируется очень маленькое материальное вознаграждение, будет считаться, что рабочий – это неудачник.

И третья группа. Она в большей степени касается регионов и заключается в том, что пока не сложилась система ранней профилизации и консультирования учащихся наших школ. К сожалению, концепция профильной школы работает неэффективно. Мы чувствуем, как дальнейшее развитие учреждений НПО и СПО вступает в прямую зависимость от позиций общеобразовательной школы. Как школа готовит к жизни? Эта проблема не нова.

В последнее время мы очень много говорим о профстандартах, но уже понимаем, что нужно говорить и о социальных стандартах, потому что в едином образовательном пространстве студенты оказываются в разных ситуациях. Сегодня это вопросы, связанные с поддержкой молодежи со стороны государства. Это дети-сироты, ребята из малообеспеченных, неблагополучных семей и т.д.

Необходимо принять меры по повышению социального статуса и престижности профессий. К сожалению, следует отметить, что качественный и возрастной состав преподавателей, особенно мастеров производственного обучения, оставляет желать лучшего. В этой связи мы отмечаем, что уровень зарплаты педагогов сдерживает приток педагогических кадров из числа специалистов народного хозяйства. Нужен механизм не только переподготовки и повышения квалификации, но и экономической поддержки специалистов народного хозяйства, которые бы изъявляли желание приходить на работу в учреждения профобразования.

Нужны механизмы оперативного обновления перечня профессий и специальностей, но вместе с тем в течение 20 лет наблюдались лишь косметические изменения. За последние годы с рынка труда ушло более 30% специальностей. Их просто не существует, а обучение по ним продолжается. И мы рады, что Минобрнауки сейчас разрабатывает новый перечень специальностей, профессий.

Назрел вопрос и классификатора образовательных программ. Важным для повышения эффективности системы профобразования является вопрос независимой оценки качества. Центры сертификации квалификаций, общественно-профессиональные агентства аккредитации – это то поле, куда должен прийти Союз директоров.

Наконец, практика. Над содержательной частью практического обучения мы в последнее время перестали работать. В этой связи нам нужно вместе с органами управления образования на местах договориться, где же все-таки будет реализовываться практическое обучение: на предприятиях или в учреждениях образования будут создаваться соответствующие базы обучения.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Е.Н. Величко, ст. преподаватель,
В.А. Востриков, доцент, канд. техн. наук
(Оренбургский государственный педагогический
университет)*

Физическая культура в современном понимании — это удовлетворение социальной и личностной потребности человека в сохранении, присвоении и трансляции ценностей социума, направленных на формирование физической культуры личности. Особенно актуальным такой подход становится применительно к подрастающему поколению начиная с младших школьников, являющихся основой будущего процветания общества.

Присвоение младшими школьниками ценностей социума и физической культуры должно происходить посредством их включенности в процесс физкультурного образования, под которым мы понимаем совокупность специальных видов физкультурно-спортивной деятельности. При строгом соблюдении дидактических основ они обеспечивают достижение социально значимого положительного эффекта в следующих направлениях:

- на основе социализации человека, обогащения его духовно-нравственного начала достигается становление личности с присущими ей культурологическими характеристиками, потребностью в физическом совершенствовании;
- на основе воздействия на биологическую природу реализуется потребность в двигательной деятельности, формируются физические качества и их компоненты, двигательные умения и навыки, психофизиологические функции [3].

Однако следует констатировать, что на сегодняшний день физкультурное образование традиционно представлено процессом физического воспитания, который упрощен до воспитания двигательных качеств. В силу этого потенциал физического воспитания в развитии интеллектуальных и духовных ценностей используется слабо. Такое положение является предпосылкой достаточно поверхностного и часто негативного отношения учащихся к самой физической культуре и ее роли в процессе формирования личности.

Более того, у большинства школьников нет установки на занятия физической культурой и спортом вне учебного времени. Поэтому сегодня мы наблюдаем существенное падение функциональных резервов организма и как следствие — падение культуры физической.

На наш взгляд, решение сложившейся ситуации видится в направленности образования на использование всей совокупности ценностей физической культуры.

В соответствии с ведущими образовательными концепциями *В.М. Выдрин*, *Л.И. Лубышевой* процесс физкультурного образования должен быть ориентирован на формирование физкультурно образованной личности, включенной в физкультурно-спортивную деятельность как самостоятельно, так и в коллектив-

ных занятиях, связанных с сознательно воспроизводимыми либо создаваемыми новыми средствами физической культуры и новыми вариантами их использования [4]. В качестве основных направлений реконструкции процесса физкультурного образования *Н.А. Карпушко*, *Л.И. Лубышева*, *В.В. Приходько* выделяют следующие.

1. Осмысление физкультурного образования как процесса, реализующегося на основе развития познавательных сил и творческого потенциала школьников. Такой подход ориентирует содержание физкультурного образования, во-первых, на преимущественное усвоение знаний, двигательных умений и навыков и, во-вторых, на преобразование духовной сферы личности.
2. Реализация экстенсивных мер преобразования личности школьника за счет увеличения объема обязательных занятий физической культурой.
3. Совершенствование спортивно-ориентированного подхода, основанного на рациональном сочетании всех форм занятий, на освоении физкультурно-спортивной деятельности, удовлетворении потребностей и интересов школьников в сфере физической культуры и спорта, формировании привычки систематически заниматься избранными видами двигательной активности.

Более того, физкультурное образование как совокупность специальных видов физкультурно-спортивной деятельности располагает большими возможностями в формировании культуры личности младшего школьника. Это обусловлено тем, что:

- физкультурное образование — специфическое социально-педагогическое явление и процесс, влияющие на сознание, психику и поведение школьников;
- при умелом педагогическом руководстве физкультурное образование позволяет формировать такие ценные личностные качества, как ответственность, честность, смелость, справедливость, мужество, дисциплинированность; оно положительно влияет на развитие психических процессов и черт характера школьников;
- специфика физкультурного образования (физкультурно-спортивная деятельность) в силу своей насыщенности конфликтными ситуациями приводит школьников к выбору линии поведения, а сознательный выбор определенного варианта поведения, основанный на знании социальных норм, создает привычный механизм социального поведения, который в сходных ситуациях дает возможность привычного выполнения элементарных норм [6].

В связи с этим оправданным и социально значимым в процессе физкультурного образования следует считать формирование деятельностного компонента физической культуры личности. Главным результирующим показателем этого процесса является личность, овладевшая ценностями физической культуры и обладающая набором личностных и двигательных способностей, обеспечивающих успешность в общесоциальной жизни.

Физкультурно-спортивная деятельность создает объективные предпосылки для возникновения различных конфликтов, столкновения настроений и эмоций [7]. Поэтому специфическим свойством, позволяющим, на наш взгляд, эффективно формировать деятельностный компонент физической культуры личности, является эмоциональная насыщенность физкультурно-спортивной деятельности. Для нее характерны сильные и яркие эмоциональные переживания, оказывающие огромное влияние на личность школьника и его деятельность.

Эмоции и чувства, возникающие в физкультурно-спортивной деятельности, *О.А. Черникова* называет эмоциями спортивной борьбы. К ним она относит игровое увлечение, спортивное соперничество, спортивное возбуждение, спортивную злость. Она отмечает, что спортивные эмоции являются необходимым психологическим условием активной борьбы за спортивный результат. Так, без эмоций, спортивного соперничества не может осуществляться спортивное состязание. В данном случае эти эмоции играют роль непосредственного мотива, побуждающего к ведению соревновательной борьбы. Вместе с тем, по ее мнению, эмоции, возникающие в ходе физкультурно-спортивной деятельности, положительно влияют на результативность только при определенной направленности. Как только эта направленность нарушается и вторгаются посторонние элементы – личная обида на соперника, зависть к чужому успеху, агрессивность, – чувство спортивной злости перерастает в неприязнь к сопернику, радость победы – в пренебрежение к более слабому партнеру. Ученик теряет над собой контроль, допускает нежелательные приемы, грубость [2].

Таким образом, формирование деятельностного компонента физической культуры личности является процессом воздействия на личность, в котором первоочередная роль отводится образованию, в том числе и физкультурному как части социальной сферы, представляющей, с одной стороны, целенаправленный процесс воспитания и обучения, а с другой – усвоение обучающимися знаний, умений, навыков.

Однако, на наш взгляд, реализация всех ценностных потенциалов физической культуры только на уроках будет недостаточной полной и эффективной. С этих позиций актуализируется вопрос моделирования такой инновационной педагогической технологии, которая будет наиболее действенной в рамках формирования деятельностного компонента физической культуры личности школьника [5].

Решение этой проблемы мы видим в организации и осуществлении системного взаимодействия субъ-

ектов процесса физкультурного образования: учителя физической культуры, педагогов других учебных дисциплин, родителей школьников – в целях создания и оптимального функционирования образовательной среды, обеспечивающей высокую эффективность становления деятельностного компонента физической культуры личности.

В настоящее время в педагогической науке наблюдается тенденция к поиску новых идей и подходов в воспитании учащихся. Современные педагоги в качестве эффективной системы воспитания личности видят разработанность теоретико-методологических положений «образовательного пространства» или «образовательной среды».

Понятие «образовательное пространство» достаточно широко и весьма многообразно. Из наиболее часто встречающихся в научной литературе трактовок выделим те, где образовательное пространство рассматривается как:

- метафора или синоним понятия «образовательная среда»;
- территориальная категория, связанная с масштабом тех или иных явлений в образовании и социальной практике;
- результат возможной интеграции существующих элементов системы образования;
- один из уровней пространства социального (наряду с экономическим, политическим, культурным);
- определенное явление в общественных отношениях между странами, специфическое качество их единства;
- результат конструктивной деятельности [2; 5].

В диссертационном исследовании *Н.Н. Гладченко-вой* «образовательное пространство» рассматривается как набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом по смыслу в самом понятии образовательного пространства не подразумевается включенность в него учащегося. Образовательное пространство может существовать и независимо от ученика. Понятие «образовательная среда» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих образование человека, но в этом случае предполагается присутствие учащегося в образовательной среде.

Исходя из этих позиций, заметим, что нам импонирует смысловое значение и сущность понятия образовательной среды. Среда – это добровольное, свободное образование участников, объединенных для совместного решения проблем и соучастия в деятельности, способных реализовывать свои возможности, проявлять творческую индивидуальность во взаимодействии.

Взаимодействие выступает как универсальная форма развития, обоюдного изменения явлений в природе и обществе, приводящего их в новое качественное состояние; оно отображает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи, происходит «обмен» между взаимодействующими

щими сторонами, их взаимное изменение. При взаимодействии создается новое объединение, не похожее на прежнее. Чаще взаимодействие происходит между людьми, поэтому его можно считать основой создания среды.

В.С. Кукушкин рассматривает образовательную среду целостно, включая в состав ее элементов организацию процесса обучения и воспитания (учебный план, расписание занятий, длительность уроков и перемен и т.д.), методы и формы обучения, психологический фон уроков, санитарно-гигиенические условия образовательного учреждения, двигательный режим учащегося, питание, медицинское обеспечение и оздоровительные процедуры в течение дня.

В.А. Ясвин под образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Эффективное психолого-педагогическое воздействие образовательной среды на личность, в том числе и на деятельностный компонент физической культуры личности, обусловлено ее моделированием и разработанностью содержательной стороны [7].

В этой связи структура образовательной среды применительно к процессу формирования деятельностного компонента физической культуры личности школьника в физкультурном образовании может быть представлена следующими компонентами:

- физкультурное образование – процесс обучения, воспитания и развития способностей личности в рамках формирования деятельностного компонента физической культуры личности с направленным использованием ценностей физической культуры;
- субъекты образовательного процесса: учитель по физической культуре, педагогический коллектив школы (администрация учреждения, классный руководитель, учителя других учебных дисциплин), родители школьников;

- дидактическое и программно-содержательное обеспечение процесса физкультурного образования для формирования деятельностного компонента физической культуры личности;
- личность школьника – объект целенаправленных воздействий субъектов образовательного процесса в отношении формирования ее деятельностного компонента;
- деятельностный компонент физической культуры личности – целостная система элементов, охватывающая потребностно-мотивационную сферу; включенность в спортивно-оздоровительную и инструкторскую деятельность [4; 6].

Резюмируя вышесказанное, считаем, что проблема формирования физической культуры личности до сих пор является актуальной и приведенные размышления, не претендуя на истину в последней инстанции, помогут обеспечить более широкий подход к решению проблемы.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов н/Д: РГПУ, 2000.
3. *Востриков В.А.* Физическое образование в вузе: метод. пособие. Оренбург: ОГПУ, 2003.
4. *Выдрин В.М.* Физическая культура – вид культуры личности и общества: опыт историко-методологического анализа проблемы: монография. СПб.: СПбГАФК, 2004.
5. *Калугина Т.Г.* Личностно ориентированная дидактика. Теория и практика. Челябинск, 1998.
6. *Коровин С.С.* Теория и методика формирования физической культуры личности: учеб.-метод. пособие. Оренбург: ОГПУ, 2005.
7. *Петровский А.В.* Личность // Общая психология / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1986.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КРИТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ИСТОЧНИКОВ ИНФОРМАЦИИ

*Д.В. Татьянашкин, преподаватель
Московского государственного технического
университета им. Н.Э. Баумана*

Современное поколение студентов высших учебных заведений развивается при постоянном взаимодействии с информационным пространством, масштабы которого столь необъятны, что приходится выбирать не только самую необходимую и полезную для решения учебных задач информацию, но и источники, содержащие ее. Для этого учащимся следует знать типологию информационных источников и уметь ими пользоваться. Существенная роль при этом в ходе организации преподавателем познавательной деятельности студентов должна отводиться формированию определенных мыслительных компетенций.

Как показывает практика, студенты высших учебных заведений в процессе обучения активно используют следующие носители информации: конспекты лекций преподавателей, учебно-методические пособия, монографии, периодические издания (например, отраслевые журналы), а также специализированные сайты сети интернет. Причем интернет представляет собой наиболее содержательный и часто используемый ресурс. Однако для его эффективного применения нужно уметь грамотно анализировать получаемую учебную и научную информацию, формировать собственное обоснованное суждение по рассматриваемому вопросу и вырабатывать критическое отношение к окружающей действительности. Данные мыслительные компетенции, как правило, слабо развиты у студентов младших курсов, и задача преподавателя — способствовать формированию у них критического мышления. Рассмотрим феномен мышления с точки зрения науки и специфику развития мыслительных способностей студентов.

Понятие о мышлении зародилось еще на заре веков, в эпоху античности. Первым древнегреческим философом, поставившим вопрос о мышлении, был *Парменид* (540–470 гг. до н.э.). В поэме «О природе» он описывает два способа восприятия мира: «путь истины» и «путь мнения» [4]. **Путь истины** — это постижение мира с помощью разума. Парменид считает, что мысль и постигаемый мыслью мир неотделимы друг от друга и представляют собой «единое», или «бытие», т.е. вечность, неподвижность, однородность, неделимость и законченность. «Мыслить» — это то же самое, что «быть». Тождество бытия и мышления философ противопоставляет небытию, которое никогда и ни в чем не существует. Другой путь, **путь мнения**, является способом постижения мира с помощью органов чувств, которые воспринимают изменчивость вещей. Парменид утверждает, что чувства часто обманывают нас, а значит, дают недостоверные знания о мире. К достоверной истине ведет только рациональное познание. Следовательно, мир постигается как разумом, так и чувствами, но для философского и научного осозна-

ния более важным является абстрактное мышление, нежели чувства.

Другой древнегреческий философ, *Платон* (427–347 гг. до н.э.), считал, что поведение человека должно побуждаться и направляться разумом, а не чувствами. В сохранившихся до наших дней диалогах Платона душа уподоблена колеснице, запряженной двумя конями: черный конь символизирует вождление — стремление перевернуть колесницу и сбросить ее в пропасть; белый конь означает страсть — благородство и желание идти своим путем. Управляющий движением коней возница отождествляется с разумной частью души, которая контролирует чувства и находит правильный путь. Таким образом, Платон разработал собственный этический критерий, согласно которому поведение человека является нравственным только тогда, когда его вождлеющая и страстная части души подчиняются разумной части. Следовательно, разумную часть души Платон считает высокой, а вождлеющую и страстную — более низкими.

Процесс мышления Платон трактует как припоминание душой того, что она знала в своей космической жизни до того, как вселилась в тело. При этом мышление является активным психическим процессом, а память — пассивным, так как она содержит в себе и уже осознанные, и не осознаваемые на данный момент знания. Активность мышления обусловлена его связью с речью. Платон утверждает, что мышление есть диалог души с собой, внутренняя речь. При этом истинные знания человек способен получить лишь тогда, когда мыслит не логически, а интуитивно, проникая в глубину своей души. Таким образом, Платон был первым, кто рассматривал мышление как активный психический процесс. Он же выделил такие этапы в процессе познания, как ощущения, память и мышление.

Феномен мышления исследовали и другие философы античности — *Гераклит, Анаксагор, Демокрит, Эпикур, Сократ, Аристотель*. Они считали мышление направленной на познание деятельностью души. Благодаря этим мыслителям древности были сформулированы законы и формы мышления, а также появилась наука о мышлении — логика.

В современной психологии мышление понимается как «опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними» [3, с. 295]. Таким образом, первая особенность мышления — его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познает косвенно, опосредованно: одни свойства — через другие, неизвестное — через известное. Мышление всегда опирается на данные чувственно-

го опыта: ощущения, восприятия, представления и на ранее приобретенные теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное. Вторая особенность мышления – его обобщенность. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется лишь в отдельном, в конкретном.

Отличие мышления от других процессов состоит в том, что оно почти всегда связано с необходимостью решения определенной проблемной задачи и активного изменения условий, в которых эта задача задана. Мышление в отличие от восприятия выходит за пределы чувственно данного, расширяет границы познания. В процессе мышления на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и практические выводы. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии человеку не даны. Свойства вещей и явлений, связи между ними отражаются в мышлении в обобщенной форме, в виде законов, сущностей.

Ученые утверждают, что мышления как отдельного психического процесса не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития [2, с. 275]. Также психологи и педагоги приводят в своих работах разнообразные классификации типов мышления, одним из которых является критическое мышление.

Одни исследователи характеризуют критическое мышление как отдельное свойство личности (*Л.С. Выготский, Ю.А. Самарин, Б.М. Теплов*), другие – как конституирующее образование (*М.Б. Ерохина, Б.В. Зейгарник, О.Ф. Керимов И.И. Кожуховская, И.А. Кудрявцев*), третьи – как умение, навык мыслительной деятельности (*С.И. Векслер, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов*), а также как личностно и социально значимый феномен, приоритетный в области образования. О составе критического мышления, его структуре, целях, характеристиках, стандартах, элементах писали *С. Брукфилд, А.В. Бутенко, С.И. Векслер, Л.С. Выготский, Э. Гласер, Д. Дьюи, С.А. Король, А.Н. Леонтьев, М. Липман, А.А. Матюшкин* и др. Вопросы развития критического мышления студентов также были освещены в работах отечественных ученых *В.А. Болотова, А.В. Бутенко, А.В. Коржуева, В.А. Попкова*.

В настоящее время под критическим мышлением понимается «способность человека анализировать информацию с позиций логики, различных научно обоснованных подходов и личностного понимания с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и решения, применять полученные результаты как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [1, с. 199]. Как видим из данного определения, в состав понятия «критическое мыш-

ление» включены также мышление аналитическое, мышление логическое, а также «способность анализировать и оценивать сложные, неоднозначные ситуации и проблемы, принимать решения и применять их на практике» [7, с. 24]. Все эти компоненты критического мышления крайне необходимы человеку для профессиональной деятельности в любой деловой сфере. Куда бы ни отправился работать выпускник вуза, везде ему придется иметь дело с той или иной информацией, которую нужно уметь грамотно анализировать, везде нужно будет логически мыслить, чтобы находить успешное решение разнообразных профессиональных задач. Таким образом, механизмы критического мышления, такие как умение выявить проблему, прояснить ситуацию, проанализировать аргументацию, изучить вопрос с разных сторон, оценить надежность источников информации и найти собственное решение проблемы, являются «важными для познавательной деятельности студентов, направленной на осознанное, самостоятельное и активное овладение основами будущей профессии и познание окружающего мира» [5, с. 34].

Если не развить критическое мышление студентов в процессе обучения одновременно с формированием у них ряда общих и профессиональных компетенций, то задача высшей школы не будет выполнена и выпускнику вуза будет крайне сложно адаптироваться в деловой рабочей среде и успешно справляться со своими обязанностями в ней. Следовательно, одной из важнейших задач преподавателя вуза является формирование педагогических условий для развития критического мышления студентов, на что должны быть направлены технологии и методы обучения.

При изучении предложенных педагогами-практиками технологий развития у студентов критического мышления можно заметить, что их объединяет общий алгоритм действий преподавателя независимо от преподаваемой дисциплины и используемых методов и приемов обучения. В частности, можно выделить четыре этапа развития критического мышления студентов. На первом этапе преподаватель ставит перед учащимися цель изучения нового материала и пробуждает интерес к рассматриваемой проблеме, а также выявляет уже имеющиеся знания и отношение студентов к изучаемой теме. На втором этапе преподаватель знакомит учащихся с новой информацией по теме и помогает им осмыслить эту информацию, выделить в ней главные аспекты. Третий этап подразумевает формирование личного мнения студентов о проблеме, их размышление, высказывание собственной позиции в этом вопросе. Четвертый этап включает «обобщение, оценку учащимися изученной информации, творческое нахождение собственных способов решения проблемы» [8, с. 43].

Развивая критическое мышление студентов, необходимо сформировать у них умение работать с печатными и электронными источниками, анализировать тексты и делать обоснованные выводы, классифицировать научные факты и явления. Для приобретения студентами аналитических умений следует использовать такие методы, как анализ и оценка фактов, со-

поставление, соотнесение, обобщение, установление причинно-следственных связей, доказательство и опровержение.

Как показывает практика, критическое мышление представляет собой технологическую методологию, пригодную для разных сфер интеллектуальной деятельности человека, и является междисциплинарным предметом [6, с. 50]. В настоящее время в системе высшего профессионального образования в соответствии с новыми образовательными стандартами особое внимание уделяется применению предложенных учеными метапредметных технологий развития критического мышления при обучении студентов различным дисциплинам. Здесь необходимо учитывать специфику курса, используемую методику преподавания, исходный уровень сформированности критического мышления студентов по результатам диагностики, формы организации деятельности студентов и преподавателя, а также адаптировать к данным условиям универсальные технологии развития критического мышления. Таким образом, каждый преподаватель будет по-своему выполнять эту задачу, что обеспечит плюрализм методов и приемов развития критического мышления студентов при работе с разнообразными источниками учебной и научной информации в процессе обучения в системе профессионального образования.

Литература

1. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Словарь по педагогике. М.; Ростов н/Д, 2005.
2. *Немов Р.С.* Психология. М., 2003. Т. 1.
3. *Нозль-Цигульская Т.Ф.* О критическом мышлении. М., 2000.
4. *Парменид.* О природе / Электронная версия. URL: http://philosophy.ru/library/antiq/parmenid/parmenid_poema.html
5. *Татьянушкин Д.В.* Особенности и роль критического мышления в познавательной деятельности студентов // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2011. № 11.
6. *Татьянушкин Д.В.* Роль критического мышления в профессиональном становлении личности // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: материалы XI Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (21 марта 2013 г.). Ч. II. М.: Междунар. центр науки и образования, 2013.
7. *Федотовская Е.И.* Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
8. *Ходос Е.А., Бутенко А.В.* Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. Красноярск, 2002.

ФОССИЛИЗАЦИЯ КАК ПРИЧИНА ДЕФОРМАЦИИ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

*Е.М. Вишневская, ст. преподаватель
Московского городского педагогического
университета*

В условиях поиска вузами путей совершенствования учебного процесса на первый план выходит задача создания эффективной методики формирования у студентов иноязычной компетенции. Важной составляющей коммуникативной компетенции является фонетическая, без обретения которой полноценное общение является невозможным. Важность формирования именно этого аспекта компетенции подчеркнута как в исследованиях последних десятилетий, так и в нормативных документах, которые определяют путь методических изысканий, в том числе в Программе обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях [2].

Предполагается, что после завершения курса практической фонетики дальнейшая работа над поддержкой и совершенствованием слухо-произносительных навыков студентов должна осуществляться на практических занятиях по иностранному языку. Тем не менее, когда к концу второго года произносительные навыки студентов достигают такого уровня, что почти не затрудняют процесс коммуникации, их коррекция отступает на второй план. Результаты исследований [3, с. 26]

свидетельствуют: произносительные навыки в таких условиях начинают деавтоматизироваться. При этом, как отмечает *А.Н. Хомицкая*, часто теряются некоторые существенные коммуникативно значимые характеристики предварительно сформированных навыков произношения и интонации: нарушается аутентичное воспроизведение звуков, основных интонационных рисунков речи и корректное использование своеобразных фонетических закономерностей изучаемого языка [6, с. 21].

Среди факторов этого процесса можно выделить недостаточный или отсутствующий сознательный фонетический контроль речи студентов со стороны преподавателей и самих студентов, а также отсутствие у последних умений самостоятельной автономной работы над произношением, которые бы дали возможность поддерживать собственную фонетическую компетенцию на необходимом уровне. Однако большую роль в процессе формирования фонетического навыка в целом и его качества в частности играет такое явление как фоссиллизация.

Феномен фоссилизации связывают с теорией *Л. Селинкера* *Interlanguage*. Термин *interlanguage* мы вслед за *М. Дебреном* [1] переведем на русский язык как межъязычие. *Л. Селингер* рассматривает межъязычие как переходную «третью систему», которая образуется у изучающих иностранный язык под влиянием первичной системы (родной язык) и вторичной (изучаемый язык) [26]. На уровне межъязычия на иностранную речь студента оказывает большое влияние родной язык – сохраняются фонетические, грамматические, лексические и другие особенности, которые выдают не-носителя.

С 1970-х гг. исследования фоссилизации и причин ее возникновения принято считать концепцией американской школы. В начале 1990-х гг. появились работы немецких и британских ученых, в частности *Г. Хенрици*, *К. Ример*, *В. Тьонсгофа*, *Г. Нойнера* и др. Несмотря на значительное количество исследований, до сих пор не существует унифицированного определения фоссилизации, причин возникновения, механизмов действия и способов ее предотвращения.

Понятие «фоссилизация» переводится с английского языка как «окаменение» и ранее использовалось в геологии. Термин «фоссилизация» в лингвистике был введен в 1972 г. *Л. Селингером*, который на основе наблюдений сделал вывод о том, что большинство взрослых людей (95%), изучающих иностранный язык, не могут освоить его на уровне носителей, в то время как дети успешно могут справиться с этой задачей [26, с. 212]. С тех пор феномен языковой фоссилизации специально изучался зарубежными учеными, например *М. Лонгом* [18], *Д. Бьордсоном* [7; 8], однако на сегодняшний день нет достаточного количества эмпирических исследований этого явления, как и нет единого определения термина «фоссилизация».

Л. Селингер определил фоссилизацию как механизм [26, с. 209], *Дж. Ричардс* – как процесс, в результате которого языковые особенности становятся составляющими межъязычных аспектов произношения, употребления лексики и грамматики и могут стать упроченными (фоссилизированными) [19, с. 145–146]. *Х.-В. Хунеке* и *В. Штайниг* называют фоссилизацию стагнацией на определенной стадии речевого развития [12, с. 33]. Фоссилизация может наступить на любом этапе изучения иностранного языка. Как указывает *Ц.-Х. Хан*, в данное время не существует однозначного ответа на вопрос, что такое фоссилизация, тем не менее она выделяет в исследовании этого явления два направления: во-первых, фоссилизация – это преждевременная остановка языкового развития даже при оптимальных условиях обучения; во-вторых, фоссилизированные структуры остаются неизменными на протяжении продолжительного времени, несмотря на постоянное влияние иноязычной среды и педагогические рекомендации [9, с. 23].

Таким образом, концептуальная основа для исследования явления фоссилизации была предложена *Ц.-Х. Хан* [9; 10], ей же в соавторстве с *Т. Олдин* принадлежит и основная масса собранного эмпирического материала по данному вопросу [11]. Однако проблема остается мало исследованной.

На сегодняшний день существует два подхода к изучению фоссилизации. Первый подход разделяет ее на общую и локальную. Так, *Ц.-Х. Хан* и другие исследователи различают общую фоссилизацию и локальную – фоссилизацию в отдельных языковых компетенциях, которая может возникать в одной из подсистем межъязычия [9, с. 21]. Общая фоссилизация, связанная со всем межъязычием в принципе, указывает на невозможность дальнейшего совершенствования языковых навыков. На этот же аспект указывали *Л. Селингер* и *Э. Терон* [29]. С другой стороны, фоссилизация может отмечаться в какой-то языковой подсистеме, например фонетике, в то время как в изучении других разделов языка может наблюдаться динамика [25, с. 138].

Второй подход связан с тем, как следует понимать фоссилизацию – как результат или как процесс. С точки зрения результата фоссилизация – это отсутствие улучшения показателей при изучении либо языка в целом, либо отдельных его аспектов (фонетических, грамматических и т.п.). В этом смысле фоссилизация – «сохранение в долгосрочной перспективе плато-структур у изучающих язык» [26]. Это означает, что дальнейших результатов в изучении языка не обнаруживается. С другой стороны, с точки зрения процесса фоссилизация не обязательно наступает и термин «фоссилизация» скорее обозначает тенденцию к прекращению прогресса. *Е. Келлерман* отмечал, что фоссилизация может одновременно выступать и как результат, и как процесс [14, с. 88].

Первоначально идею фоссилизации как процесса *Л. Селингер* высказал, опираясь на учение *Е. Леннеберга* о биолого-психологических аспектах изучения языка [17]. Длительное время считалось, что действие механизма фоссилизации проявляется в преждевременном прекращении динамики в изучении иностранного языка у большинства студентов. Таким образом, термин «фоссилизация» содержал объяснение замедления или прекращения динамики в изучении языка. *Ц.-Х. Хан* также склонна рассматривать фоссилизацию как процесс. Разницу между тем, является фоссилизация процессом или результатом, видели в том, относится ли она прямо к познавательным процессам студентов или лишь наблюдается косвенно. В последние годы, однако, этому различию не придают большого значения. Так, *Ц.-Х. Хан* подчеркивает, что сам процесс фоссилизации еще не доказывает, что прогресс в изучении языка полностью отсутствует [9; 10]. Хотя и с точки зрения фоссилизации-результата не существует единого мнения, что фоссилизация обозначает полное прекращение прогресса в изучении языка. *А. Сорейс*, например, указывает, что фоссилизация может происходить в фонетике, но отсутствовать в грамматике или наоборот [27]. К этой же точке зрения склоняется и *Ц.-Х. Хан*, которая в принципе полагает, что фоссилизация проявляется лишь в отдельных языковых подсистемах.

Фоссилизацию, отмечает *Ц.-Х. Хан*, можно считать результатом, процессом, можно также рассматривать это явление как результат и процесс одновременно. Она утверждает, что результатом это явление может быть лишь с феноменологической точки зрения. Если

считать фоссилизацию постоянным стабилизированным отклонением от нормы (*permanent optionality* в определении *А. Сорейса*), то слово «постоянное» требует своей трактовки. Воспринимая его буквально, фоссилизацию следует считать обязательной, а результат изучения иностранного языка в таком случае невозможно улучшить. *Ц.-Х. Хан* считает целесообразным рассматривать фоссилизацию как процесс, который служит причиной явной тенденции к приостановлению речевого развития, несмотря на речевую практику и погружение в языковую среду [9, с. 23].

Проблема различия того, выступает ли фоссилизация в каждом конкретном случае как процесс или как результат, связана и с тем, что не всегда понятно, что именно может служить показателями фоссилизации, в чем конкретно она проявляется у студентов. С этой целью проводятся педагогические исследования. Как правило, считается, что если в той или иной подсистеме языка студент в течение года не показал прогресса при том, что имел все условия для совершенствования и получал необходимое педагогическое воздействие со стороны преподавателей, то имеет место фоссилизация [9; 10; 15; 16; 18; 30].

Исследуя концептуальные основы фоссилизации, *Ц.-Х. Хан* приходит к выводу, что эту проблему необходимо изучать на макро- и микроуровне. Исследование фоссилизации на макроуровне позволит объяснить, почему дети изучают язык более эффективно, чем взрослые. Исследования на микроуровне предполагают изучение языковых аспектов, которые подвергаются фоссилизации (фонетика, грамматика и т.п.), а также факторов (социальных, психологических и т.д.), которые влияют на студентов [9, с. 7]. В целом же *Ц.-Х. Хан* склоняется к точке зрения, что взрослый человек не может выучить иностранный язык на уровне носителя.

Тем не менее этот вывод опровергает исследование *С. Мариновой-Тодд*, в ходе которого студентам предложили девять тестовых заданий: на проверку сформированности фонетических (два задания), лексических (два задания), морфосинтаксических (три задания) и речевых (два задания) компетенций. У трех студентов из принимавших участие в педагогическом исследовании все девять тестовых заданий были выполнены на уровне родного языка или выше. Таким образом, совсем не очевидно, что фоссилизация является неотъемлемой частью конечных достижений [21].

По мнению *Ц.-Х. Хан*, неуспешность в изучении иностранного языка на микроуровне помимо фоссилизации может быть обусловлена биологическими факторами (например, критические возрастные периоды), когнитивными (влияние родного языка), социальными и психологическими. С этой точки зрения значение имеет возраст, в котором началось изучение иностранного языка. Так, исследования *Дж. Джонсон* и *Э. Ньюпорт* показывают, что снижение в достижении синтаксической компетенции начинается уже с семи лет [13]. Большое значение в контексте темы нашего исследования имеют работы *С. Оямы*, который изучает способность к овладению фонетическими знаниями, навыками и умениями в различных возрастных перио-

дах [23]. Фактор возраста по классификации *Ц.-Х. Хан* должен рассматриваться на макроуровне, однако, исходя из модульности критических возрастных периодов, описанных *М. Патковски* [24], исследовательница сочла возможным рассматривать эти периоды как фактор микроуровня в аспекте взаимодействия с биологическими и социальными факторами.

Х.-В. Хунеке и *В. Штайниг* делают акцент на том, что фоссилизация не должна означать своего рода «капитуляцию» говорящего перед трудностью [12, с. 33]. Так считал и *С.Л. Рубинштейн*, который еще в 1946 г. объяснил явление фоссилизации с психологической точки зрения. Он обратил внимание на природу формирования навыка. Поскольку оно происходит скачкообразно, то в ходе этого процесса время от времени наступает период, когда упражнение (ведь навык формируется только путем выполнения упражнений) не обеспечивает прогресса, а наоборот, замечается незначительный регресс [5, с. 458]. *К. Накума* называет это явление потерей и понимает его как нарастающий регресс в речевой компетенции, который проявляется в неспособности говорящего воспринимать изменения в системе языка [22, с. 250]. Сам говорящий воспринимает такое состояние как неудачу. По нашему мнению, регресс служит причиной изменения психологического состояния говорящего и тем самым требует прежде всего психологической коррекции, в частности усиления мотивации.

С.Л. Рубинштейн определил период, который наступает после заметного регресса, как «плато». По его мнению, причины возникновения «плато» могут быть разными, а именно:

- 1) неправильная методическая организация процесса обучения, ведь после определенного промежутка времени, который нужен для качественных изменений в его организации, происходит значительный «прыжок»;
- 2) сокращение времени для автоматизации навыка, недостаточное закрепление достигнутого, преждевременный переход к новому;
- 3) усталость и снижение интереса к совершенствованию.

Рассматривая сущность этих причин, *С.Л. Рубинштейн* сделал вывод, что благодаря правильному подходу к организации процесса обучения и поддержанию интереса к изучаемому предмету можно предотвратить возникновение «плато» или же свести его отрицательное влияние к минимуму [5, с. 459–460].

Особый интерес для нашего исследования представляет локальная фоссилизация, т.е. такая, которая имеет место в фонетической подсистеме языка. Мы считаем, что этот вид фоссилизации обусловлен влиянием родного языка, а именно упорченным положением артикуляционных органов, уровнем мотивации, и проявляется как на сегментном уровне, так и в ритмико-интонационном оформлении высказывания.

Мы разделяем точку зрения *Ц.-Х. Хан* относительно двойственности понятия фоссилизации и считаем ее как процессом в языковом развитии студента, так и результатом этого же процесса, который приостанавливается в силу определенных объективных или субъек-

активных причин. Мы называем фоссиллизацию результатом, когда говорим о фоссиллизированном произношении подавляющего большинства первокурсников, но понимаем ее как процесс, на который можно воздействовать разными средствами, прежде всего мотивацией. Именно ослабление мотивации считается главной причиной возникновения фоссиллизации: если говорящему удастся выразиться на иностранном языке таким образом, что его поняли носители, он констатирует для себя достижение определенного успеха, его интерес к изучению иностранного языка значительно снижается [12, с. 33].

Учитывая сказанное выше, следует сделать вывод, что именно фоссиллизация обуславливает доминирование в произношении первокурсников стойких деформированных слухо-произносительных и интонационных навыков, коррекция которых требует дополнительных усилий и времени. Это в значительной мере усложняет процесс формирования качеств, которые присущи уже сформированному фонетическому навыку, а именно автоматизированности, стойкости, гибкости, «сознательности» и относительной сложности [4, с. 28].

С целью преодоления проявлений фоссиллизации учеными предлагаются разнообразные компенсаторные стратегии и приемы, которые представляют собой применение языка в практическом общении и могут быть реализованы как в аудиторной, так и во внеаудиторной учебной деятельности. *Б. Маквини* считает целесообразным использование словарей, пособий по грамматике, посещение занятий, просмотр фильмов, шопинг (в иноязычной среде) [20, с. 151].

Средством, которое сдерживает фоссиллизацию, *Э. Терон* называет языковые игры [28, с. 164]. Она также подчеркивает, что случаи критического отношения к изучаемому языку отрицательно влияют на структуру его межъязычия [28, с. 170]. Мы, в свою очередь, считаем, что именно мотивационная сфера может не только отрицательно повлиять на структуру фонетического межъязычия, но и обусловить фоссиллизацию как на когнитивном, так и на практическом уровне. Это означает, что именно уровень мотивации следует рассматривать как возможную причину фоссиллизации и как средство для ее преодоления.

Следует придерживаться определенной последовательности этапов формирования фонетических навыков и избегать преждевременного перехода от одного этапа к другому. С целью предотвращения фоссиллизации считаем целесообразным преподносить фонетический материал на основе контрастного сравнения особенностей родного и изучаемого языков.

Обобщая изложенное выше, мы пришли к выводу, что к ряду с такими факторами, как психолингвистические особенности студентов, действие фильтра родного языка, дифференциальная чувствительность и фонетическая осознанность студентов, большую роль в формировании фонетической компетенции играет явление фоссиллизации. Учитывая то, что фоссиллизация служит причиной деформации фонетических навыков, занятия по иностранному языку следует организовывать таким образом, чтобы их содержание, структура

и методика проведения поддерживали интерес к языку, а вместе с тем и уровень мотивации студентов. Для преодоления фоссиллизации предлагается применение компенсаторных стратегий и специальных приемов обучения.

Литература

1. *Дебрени М.* Теоретические и прикладные аспекты межъязыковой девиатологии: дис. ... д-ра филол. наук. Новосибирск: НГУ, 2006.
2. Иностраный язык для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / под общ. ред. С.Г. Тер-Минасовой. М., 2009.
3. *Михайлова О.Э.* Методика обучения произношению на специальных факультетах педагогических институтов: учеб. пособие. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1980.
4. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991.
5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2011.
6. *Хомицкая А.Н.* Профессионально ориентированное совершенствование фонетической стороны иностранной речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1999.
7. *Birdsong D.* Second language acquisition and ultimate attainment / In Davies A. and Elder C. Handbook of applied linguistics. London: Blackwell, 2004.
8. *Birdsong D.* Why not fossilization / In Han Z.-H. and Odlin T. Studies of fossilization in second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.
9. *Han Z.-H.* Fossilization in Adult Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters // Second Language Acquisition. 2004. 5.
10. *Han Z.-H.* Fossilization: from simplicity to complexity // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2003. № 6.
11. *Han Z.-H.* Studies of fossilization in second language acquisition / Han Z.-H. and Odlin T. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.
12. *Huneke H.-W.* Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung / von H.-W. Huneke und W. Steinig. 3, überarb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, 2002.
13. *Johnson J.* Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language / In Johnson J. and Newport E. // Cognitive Psychology. 1989. 21.
14. *Kellerman E.* The imperfect conditional: fossilization, cross-linguistic influence and natural tendencies in a foreign language setting / In Hyltenstam K. and Obler L., Bilingualism across lifespan. Cambridge University Press, 1989. 3.
15. *Lardiere D.* Case and tense in the "fossilized" steady state // Second Language Research. 1998. 14.
16. *Lardiere D.* Establishing ultimate attainment / In Han Z.-H. and Odlin T. Studies of fossilization in

- second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.
17. *Lenneberg E.* Biological foundations of language / Lenneberg E. Wiley, 1967.
 18. *Long M.* Stabilization and fossilization in interlanguage development / In Doughty C. and Long M. The handbook of second language acquisition. London: Blackwell, 2003.
 19. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / J.C. Richards, J. Platt, H. Platt. Longman, 1992.
 20. *Macwhinney B.* Emergent Fossilization // Studies of Fossilization in Second Language Acquisition. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2006.
 21. *Marinova-Todd S.* Comprehensive analysis of ultimate attainment in adult second language acquisition: Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, 2003.
 22. *Nakuma C.* A new theoretical account of "fossilization": Implications for L2 attrition research // International Review of Applied Linguistics. 1998. Vol. 36, (3).
 23. *Oyama S.A.* Sensitive period for the acquisition of nonnative phonological System // Journal of Psycholinguistic Research. 1976. № 5.
 24. *Patkowski M.* The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language // Language Learning. 1980. 30.
 25. *Schmidt R.* Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: a case study of an adult / In Wolfson N. and Judd E. Sociolinguistics and language acquisition. Newbury House, 2004.
 26. *Selinker L.* Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. 1972. Vol. 10.
 27. *Sorace A.* Permanent optionality as divergence in non-native grammars. Paper presented at EURO-SLA. 1996. 6, Nijmegen.
 28. *Tarone E.* Fossilization, Social Context and Language Play // Studies of Fossilization in Second Language Acquisition. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2006.
 29. *Tarone E.* Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems / Tarone E., Frauenfelder U. and Selinker L. // Language Learning. 1976. № 4.
 30. *Thep-Ackrapong T.* 1990: Fossilization: a case study of practical and theoretical parameters: Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University, 1990.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

*Н.И. Ляленкова, преподаватель
Средней общеобразовательной школы № 1489
(г. Москва)*

В рамках модернизации образования и в связи с новыми требованиями, предъявляемыми к представителям учительской профессии, повышается значимость профессионализма в деятельности учителя. Профессионализм как объект исследования рассматривается в работах *О.С. Анисимова, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача, А.К. Марковой, З.И. Равкина, В.Я. Синенко, Е.И. Рогова, В.А. Сластенина, Т.В. Смолеусовой, А.А. Петренко* и др.

Под профессионализмом учителя *В.Я. Синенко* понимает систему психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в комплексе с соответствующим культурно-нравственным уровнем, обеспечивающую на практике социально востребованную подготовку к жизни подрастающего поколения [1].

В статье «Профессионализм учителя как явление педагогической культуры» *В.А. Сластенин* подробно раскрывает понятие «профессионализм», анализируя других авторов. По мнению самого профессора, с которым нельзя не согласиться, профессионализм учителя — это «качественная характеристика его как субъекта педагогической деятельности, отражающая высокий уровень профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач» [2, с. 13].

Эти два определения близки по смыслу. *В.Я. Синенко* делает акцент на комплексе знаний и умений, который поможет педагогу на практике подготовить подрастающее поколение к жизни с учетом современных требований. *В.А. Сластенин* обращает внимание на профессиональную компетентность и личную готовность учителя к продуктивному решению педагогических задач. В свою очередь современный этап развития образования направлен на решение таких педагогических задач, где в центре внимания находится процесс развития и воспитания личности ребенка в рамках социального заказа.

Под профессионализмом *В.А. Сластенин* также подразумевает сложное системное образование, состоящее из двух взаимосвязанных подсистем, — *профессионализма личности и профессионализма деятельности* [2, с. 5]. Данное определение можно представить схематично (рис. 1, с. 20).

Профессионализм как система обладает такими качествами, как интегративность и динамичность. Система интегративна, так как мастерство и наличие профессионально важных личностных качеств являются составляющими категориями понятия «профессионализм» и не могут существовать друг без друга.

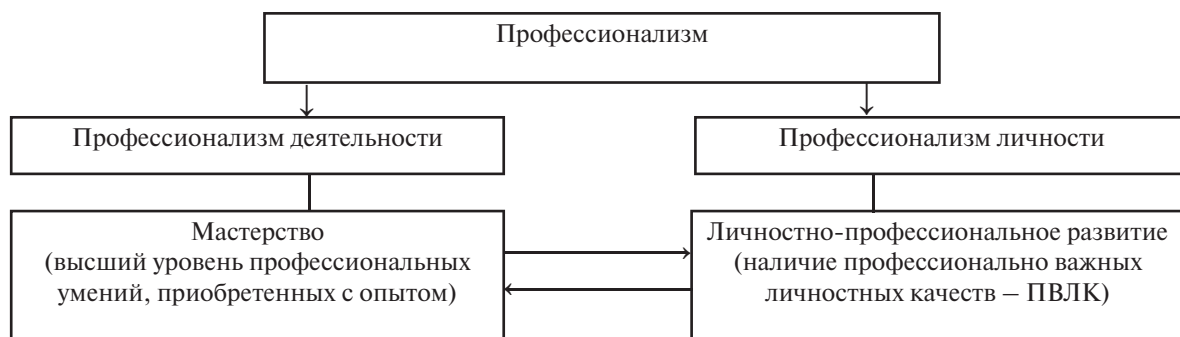


Рис. 1. Профессионализм как система

Так, наличие определенных ПВЛК дает возможность для углубления профессиональной деятельности и развития профессионального мастерства. На развитие ПВЛК влияет много факторов, в том числе и определенный набор профессиональных умений, полученных с опытом.

Данная система динамична с точки зрения стремления к постоянному совершенствованию и развитию профессиональной личности.

В статье о профессионализме учителя *В.А. Сластенин* подчеркивает важность *личностного аспекта* в данной категории, так как профессиональные достижения обуславливаются не только совершенной системой ЗУНов, но и развитием ПВЛК.

Основой профессионализма учителя, по мнению *Т.В. Смолеусовой*, является умение и готовность при-

нять учеников такими, какие они есть, с их индивидуальными особенностями, а также умение обучать их, не давая категоричных оценок этим особенностям [3, с. 33]. Для *А.К. Марковой* основой саморазвития и профессионализма является мотивация личности, которая служит точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств поведения.

Содержательная сторона профессионализма учителя рассматривается в работах нескольких авторов (*В.А. Сластенин, А.К. Маркова, А.А. Петренко* и др.). Так, по мнению *В.А. Сластенина*, профессионализм учителя включает в свою структуру три компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный [2, с. 13]. Содержательную сторону этих компонентов представим схематично (рис. 2).

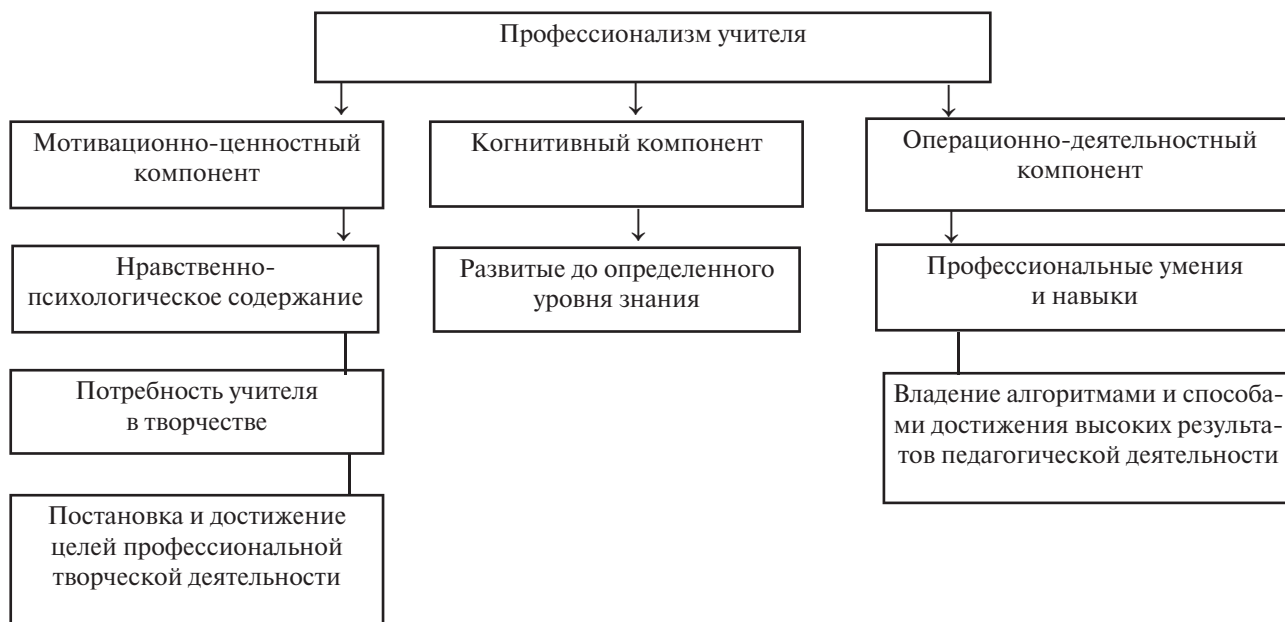


Рис. 2. Составляющие компоненты профессионализма учителя

По мнению *А.К. Марковой*, структура личности профессионала включает:

- мотивацию личности (ценностные ориентации, мотивы, цели, смыслы, идеалы);
- свойства личности (педагогические способности, характер, психические состояния личности, уровень развития отдельных психических функций: воли, интеллекта, речи и др.);
- интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, креативность, индивидуальный стиль), определяющие неповторимость и уникальность личности учителя [4, с. 41–42].

А.А. Петренко, изучая вопросы профессионализма учителя, выделяет следующие компоненты:

- образовательный компонент (интеллектуальные знания и умения педагога);
- ценностный компонент (целевые, духовно-нравственные ориентиры);
- методический и технологический компоненты (средства и способы управления развитием образования);
- рефлексивный компонент (самоанализ и самооценка профессиональной деятельности);
- информационно-коммуникативный компонент (владение алгоритмом работы с информацией, знания и навыки использования современной техники и информационных технологий) [5, с. 57–58].

Образовательный и ценностный компоненты присутствуют у всех трех исследователей. Методический и технологический компоненты выражены у *А.А. Петренко* и *В.А. Сластенина*. У *А.К. Марковой* данные компоненты отсутствуют. Рефлексивный компонент присутствует только у *А.А. Петренко*. Творческая составляющая присутствует и у *Сластенина* и у *Марковой*, но у последнего исследователя подчеркиваются интегральные личные характеристики, такие как креатив, уникальность личности, индивидуальный стиль и неповторимость.

Таким образом, совокупность всех компонентов, представленных тремя исследователями, дает наиболее полное представление о профессионализме учителя как об интегральном личностном образовании.

Для раскрытия полной сущности профессионализма учителя целесообразно рассмотреть группы критериев профессионализма. *О.С. Анисимов* предложил следующие критерии:

- увеличение разнообразия и сложности педагогической деятельности (владение современными образовательными и компьютерными технологиями, количество применяемых приемов и методов обучения);
- уровень развития рефлексивной самоорганизации (способность осуществлять самоанализ и самоконтроль своей деятельности) [6, с. 162].

На основе анализа работы *А.К. Марковой*, посвященной психологическим критериям [7], нами была составлена таблица.

Таблица

Психологические критерии профессионализма

Группа психологических критериев	Характеристика групп психологических критериев
Объективные критерии	<ul style="list-style-type: none"> • Высокая производительность труда; • достижение определенного социального статуса в профессии; • умение успешно решать задачи обучения и воспитания
Субъективные критерии	<ul style="list-style-type: none"> • Устойчивая профессионально-педагогическая направленность; • понимание значимости профессии, ее ценностных ориентаций; • совокупность необходимых профессионально-психологических качеств личности
Результативные критерии	<ul style="list-style-type: none"> • Соответствие знаний учащихся стандартам образования; • развитие способностей учащихся; • адаптация выпускника к последующей социальной жизни; • личностное развитие школьников
Процессуальные критерии	<ul style="list-style-type: none"> • Применение профессиональных знаний, умений, приемов, техники и технологий; • личные психологические качества (педагогическое мышление, педагогическая эмпатия)
Нормативные критерии	<ul style="list-style-type: none"> • Использование методических приемов, средств, форм обучения и воспитания
Индивидуально-вариативные критерии	<ul style="list-style-type: none"> • Наличие собственного стиля, оригинальность взглядов, индивидуальность; • наличие авторских программ
Критерии наличного уровня	<ul style="list-style-type: none"> • Результаты, которые получает учитель в работе с учениками на сегодняшний день; • использование личностных ресурсов (знания, умения, качества личности)

Окончание таблицы

Прогностические критерии	<ul style="list-style-type: none"> • Характеристики результата и процесса профессиональной деятельности, которые только намечаются у данного учителя
Критерии профессиональной обучаемости	<ul style="list-style-type: none"> • Открытость учителя для профессионального обучения; • внимание к опыту коллег
Критерии творчества	<ul style="list-style-type: none"> • Творческая направленность учителя
Критерии социальной активности и конкурентоспособности профессии в обществе	<ul style="list-style-type: none"> • Умение убедить общество в значимости результатов своего труда; • умение вступить в конкурентные отношения на рынке образовательных услуг
Критерии профессиональной приверженности	<ul style="list-style-type: none"> • Соблюдение профессиональной чести и достоинства; • профессиональный патриотизм и преданность своему делу
Критерии качественные и количественные	<ul style="list-style-type: none"> • Оценка профессионализма учителя (глубина, системность знаний); • количественные показатели (баллы)

Таким образом, мы попытались раскрыть содержательную сторону профессионализма учителя, представив его особенности, компоненты и критерии. С учетом возрастающих требований к личности педагога в современной социокультурной ситуации быть учителем очень сложно, а учителем-профессионалом — практически невозможно. Поэтому, чтобы быть профессионалом, необходимо сознательно изменять и развивать себя в процессе педагогической деятельности, владеть педагогическими нормами и в то же время вносить в их выполнение свою индивидуальность, осуществлять самостоятельные творческие поиски.

Литература

1. *Синенко В.Я.* Профессионализм и качество образования // Педагогика. 1999. № 5.
2. *Сластенин В.А.* Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2004. № 5.
3. *Смолеусова Т.В.* Ресурсы развития профессионализма учителя начальных классов // Современный учитель: стандарты профессионализма. Новосибирск, 2000.
4. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.
5. *Петренко А.А.* Профессиональное становление педагога, управляющего развитием образования: монография. М.: АПК и ППРО, 2007.
6. *Анисимов О.С., Дергач А.А.* Основы общей и управленческой акмеологии. М., 1995.
7. *Маркова А.К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МЕЖКУЛЬТУРНАЯ СТРАТЕГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПОДХОДЫ И ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Т.А. Вельдяева

(Академия повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
работников образования)

В настоящее время межкультурное взаимодействие является контекстом профессиональной деятельности представителей практически всех специальностей. Следовательно, формирование межкультурной компетентности должно являться аксиоматичным в рамках реализации требований ФГОС. Для решения данной задачи необходимо уточнить два основополагающих аспекта: во-первых, требуется четкость представления объекта формирования; во-вторых, выбор продуктивного инструмента – подхода к формированию данного объекта.

Традиционно объектом формирования является межкультурная компетентность, которая определяется как интегративное качество специалиста, обеспечивающее его личностную и функциональную готовность к профессиональной деятельности в условиях диалога культур, основанную на профессионально значимых качествах личности, опыте и специально значимых ЗУНах. Такое определение подразумевает формирование личности учащегося в контексте взаимодействия культур с целью развития культуросообразных проявлений и способов деятельности в условиях межкультурного взаимодействия [1].

Считаем, что объектом формирования должна быть не абстрактная, практико-нерелевантная межкультурная компетентность, а профессиональная межкультурная стратегическая компетентность. Межкультурная компетентность является достаточно широким понятием, и решение задач по проектированию содержания и созданию технологии ее формирования представляется затруднительным, а во многих случаях и невозможным. При определении объекта формирования необходимо учитывать принцип изоморфизма: структура компетентности специалиста должна по возможности полно соответствовать структуре его будущей профессиональной деятельности; таким образом, межкультурная компетентность должна отражать специфику непосредственной предметной деятельности специалиста. Следовательно, будет более корректным говорить о профессиональной межкультурной компетентности.

В практике современной подготовки специалистов основное внимание уделяется именно предметным знаниям, в то время как причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач очень часто лежат в области недостаточной операционной или стратегической подготовки, а также в неумении планировать и организовывать свою деятельность. Аспекты профессиональной подготовки, связанные с анализом ситуации, планированием и организацией собственной деятельности, часто не выделяются специально в качестве самостоятельных учебных задач, в силу чего указанные знания и умения складываются стихийно [2, с. 64].

Таким образом, фактически отсутствует организованное формирование профессиональной стратегической компетентности, особенно в области межкультурного взаимодействия, являющегося на сегодняшний день контекстом профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность фактически заключается в решении профессиональных задач. Ключевым понятием для ее успешности является стратегия – осознанный план решения проблемы, достижения определенной коммуникативной цели общения [3, с. 87]. Стратегическая компетентность, являясь одной из метакомпетентностей (надпрофессиональных компетентностей), представляет собой интегративное качество личности, включающее знания, умения и навыки, необходимые для решения стратегических задач. Профессиональная стратегическая компетентность, в свою очередь, – интегративное качество личности, включающее знания, умения и навыки, необходимые для решения профессиональных стратегических задач.

Целесообразным представляется выделить такой аспект профессиональной стратегической компетентности, как *профессиональная межкультурная стратегическая компетентность* (далее – ПМСК), которая представляет собой интегративное качество личности специалиста, обеспечивающее его личностную и функциональную готовность (компетентность) к решению профессиональных стратегических задач в области межкультурного взаимодействия в условиях профессионально обусловленного диалога культур, т.е. в конкретных деятельностных ситуациях профессиональной жизнедеятельности. Эта готовность должна быть основана на профессионально значимых качествах личности, опыте и специально значимых знаниях, умениях и навыках. Таким образом, профессиональная межкультурная стратегическая компетентность обеспечивает продуктивную профессиональную деятельность в контексте диалога культур.

Среди основных стратегических межкультурных задач, стоящих перед специалистом, осуществляющим профессиональную деятельность в контексте диалога культур, можно выделить следующие [4]:

- осуществлять постановку и решение задач, обусловленных коммуникативными потребностями;
- воспринимать чужие и порождать собственные программы речевого поведения, адекватные целям, сферам, ситуациям профессионального общения;
- владеть алгоритмами профессионального речевого поведения в типичных ситуациях языкового общения;
- находить и применять информацию для решения переводческих проблем;

- добиваться взаимопонимания, выходить из затруднительного в языковом отношении положения, используя перифразы, синонимическую замену, речевые опоры, невербальные средства и т.п.

Из вышесказанного следует, что для подготовки студентов к решению профессиональных стратегических задач необходимо создать определенные педагогические условия, способствующие формированию профессиональной межкультурной стратегической компетентности. К ним относятся:

- анализ профессиональной деятельности будущего специалиста и выявление профессионально релевантных компетенций и ситуаций межкультурного взаимодействия;
- выход на личностно-профессиональный профиль специалиста путем выявления соответствующей профессиональной межкультурной стратегической компетентности;
- проектирование содержания и технологии формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности;
- квазипрофессиональная деятельность как практическая реализация и метод контроля сформированности профессиональной межкультурной стратегической компетентности в рамках учебного процесса.

Анализ научной литературы показал, что на сегодняшний день существует несколько подходов к формированию межкультурной компетентности.

Г.Д. Томахин выделяет четыре основных подхода: «В отечественной теории и методике обучения иностранному языку интеграция культуры в процесс обучения иностранным языкам нашла отражение в четырех подходах: обществоведческом, филологическом, культурологическом и социокультурном» [5].

Дальнейшее исследование показало, что помимо вышеуказанных подходов к формированию межкультурной компетентности можно выделить также следующие:

- 1) лингвострановедческий подход (*Л.Г. Веденина, Г.Д. Томахин, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров*) заключается в передаче и усвоении иноязычной номенклатуры явлений жизни стран изучаемого языка;
- 2) лингвокультурологический подход (*А. Вежбицкая, В.В. Воробьев, В.И. Карасик, И.А. Стернин, Ю.Н. Караулов, В.Н. Телия, В.П. Фурманова, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, В.В. Красных*), при котором происходит выявление и усвоение проявлений культуры в языке;
- 3) социокультурный подход (*В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Г.В. Елизарова*), основанный на передаче и усвоении культурно-специфических знаний;
- 4) социолингвистический подход, который характеризуется передачей и усвоением культурно-специфической номенклатуры ситуативных паттернов речи.

Таким образом, в зависимости от доминирующего подхода определяется объект формирования, а также

способ формирования данного объекта. Однако, как уже отмечалось выше, объектом формирования следует считать ПМСК, что делает данные подходы неважными.

Исходя из современного контекста модернизации российского образования, компетентностного подхода, новых мировых социально-экономических условий, мы предлагаем профессионально-прагматический подход к формированию профессиональной межкультурной стратегической компетентности, который заключается в учете профессиональной деятельности специалиста. Таким образом, межкультурная коммуникация является не каким-то абстрактным понятием, а вполне значимым и актуальным для студента явлением, что делает такой подход личностно и практико-ориентированным. Профессионально-прагматический подход — это такой подход, в рамках которого содержание и технологии подготовки специалиста изоморфны структуре профессиональной компетентности, которая, в свою очередь, должна быть изоморфна профессиональной деятельности данного специалиста. Исходя из логики профессионально-прагматического подхода, этапами его реализации в проектировании содержания и технологии формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности являются:

- анализ профессиональной деятельности будущего специалиста: выявление специфики его деятельности, профессионально значимых компетенций, возможных ситуаций межкультурного взаимодействия;
- выявление и формализация соответствующей профессиональной межкультурной стратегической компетентности (экстраполяция выявленных особенностей на структуру личности специалиста, что обеспечивает выход на его личностно-профессиональный (компетентностный) профиль; такая экстраполяция целесообразна, поскольку профессиональная межкультурная стратегическая компетентность должна быть изоморфна профессиональной деятельности специалиста);
- проектирование содержания и технологии формирования ПМСК специалиста (экстраполяция выявленной и формализованной ПМСК на содержание и технологию подготовки специалиста; данная экстраполяция целесообразна, так как содержание и технологии должны быть изоморфны ПМСК специалиста);
- реализация данного подхода в рамках квазипрофессиональной (учебной) деятельности.

Актуальность и значимость данного подхода заключается именно в учете профессионального компонента: специфика профессиональной деятельности специалиста отражается в межкультурной подготовке. Таким образом, профессионально-прагматический подход является частным случаем контекстного подхода, где контекст — профессиональная деятельность [6].

Говоря о практических аспектах формирования ПМСК, мы предлагаем проводить его поэтапно:

- первый этап носит пропедевтический характер и заключается в проведении входного тестирования, введении в проблематику обучения, формировании первичного представления о предмете обучения;
- второй этап является формирующим, происходит сообщение теоретического материала и накопление студентами некоего когнитивного базиса в сфере профессионального межкультурного взаимодействия;
- на третьем этапе осуществляется отработка аспектов ПМСК – решение конкретных задач на основе осознания проблематики и инструментов ПМСК;
- четвертый этап – контрольно-творческий, он заключается в выполнении итогового проекта, который включает в себя аналитическую и синтетическую составляющие и позволяет отследить усвоение теоретических основ курса, а также навыков экстраполяции полученных знаний на конкретные профессиональные ситуации.

Данная концепция проходит апробацию и внедрение в рамках реализации учебного модуля, интегрированного в программу подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации на базе трех типов учебных заведений: международного вуза (РУДН), национального университета (НИТУ «МИСиС») и ре-

гионального узкоспециализированного технического вуза (МГАУ им. В.П. Горячкина).

Литература

1. *Гавриленко Т.А., Вельдяева Т.А.* Межкультурная составляющая содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы: сб. науч. трудов по материалам VI Междунар. науч.-метод. интернет-конф. РУДН, Москва, 11–22 апреля 2011 г. М.: РУДН, 2011.
2. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001.
3. *Faerch C., Kasper G.* Strategies in interlanguage communication. New-York: Longman, 1983.
4. *Алиничев А.Ю.* Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
5. *Томахин Г.Д.* Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы // Иностранные языки в школе. 1980. № 3.
6. *Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А.* Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. URL: <http://www.library.by/portalus/modules/psychology/>

ЛИЧНОСТНОЕ ПОРТФОЛИО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

*С.В. Корсаков, директор
Колледжа архитектуры и строительства № 7,
канд. пед. наук*

В современном российском обществе все более важным становится аспект повышения уровня квалификации и профессиональной грамотности руководителей как частных фирм, так и государственных предприятий. Подобная тенденция обуславливается необходимостью повышения конкурентоспособности отечественных производителей. Данная ситуация связана с экономическим положением страны, внешней и внутренней ее политикой.

Мы ежедневно сталкиваемся с понятием «управление» в личной и профессиональной сфере, поскольку управление многообразно и существует в различных видах. Толковые словари определяют управление как осознанную целенаправленную деятельность человека, с помощью которой он упорядочивает и подчиняет своим интересам элементы внешней среды – общества, живой и неживой природы, техники. Управление относится к категории умственного труда, который осуществляется человеком в виде нервно-психологических усилий (слушание, чтение, говорение, контактирование, наблюдения, мышление и тому подобное).

Следовательно, руководитель – это должностной статус (положение) человека, который обязан влиять на других (подчиненных) таким образом, чтобы они выполняли работу, порученную предприятием. Важно заметить, что деятельность руководителя включает в себя не только управление подчиненными в процессе и с целью решения производственных задач. Ролевая структура деятельности предполагает исполнение руководителем весьма широкого круга действий и обязанностей, среди которых разработка технологических схем управления, подготовка и принятие решений, осуществление управленческих воздействий, взаимодействие с подчиненными, формирование микросреды, выполнение множества дополнительных операций, сопутствующих управленческой деятельности.

По мнению как отечественных, так и зарубежных ученых, успех руководителя представляет собой комбинацию, в которой 20% занимают профессиональные навыки и 80% приходится на личностные. Профессиональные навыки относятся скорее к реальным процессам, процедурам, инструментам и методам, составляющим планирование, организацию, мониторинг и контроль, в то время как личностные навыки представляют взаимодействие руководителей с профессиональной средой. Поэтому, чтобы стать успешным руководителем, прежде всего нужно сложиться как личность.

Известно, что человек не рождается с набором качеств; они являются сочетанием полученных от природы особенностей и условий его жизни. Становлению нужных качеств могут способствовать специальные формы, направленные на ежедневное «строительство», создание своей личности. Одной из таких форм может

стать грамотно сформированное портфолио руководителя.

В современной жизни термин «портфолио» встречается в самых различных областях: фотографии, дизайне, образовании, управлении и т.п. В переводе с итальянского *portfolio* – портфель, с английского – папка для документов, собрание образцов работ, дающих представление о предлагаемых услугах организации (фирмы) или специалиста. Основное предназначение портфолио – демонстрация своих достижений. Существование достаточно высокой конкуренции во многих сферах деятельности способствовало появлению разных видов портфолио, являющихся своеобразным рекламным шагом для демонстрации своих возможностей и предоставляемых услуг.

Сегодня, в условиях глобальных изменений и инноваций во всех сферах деятельности человека, России нужен не только другой уровень количества и качества продукции, производительности и т.п., но прежде всего обществу нужно новое комплексное управление, построенное на действенности и эффективности, которое будет включать в себя и такие факторы, как предпринимательская культура и этика, культура инноваций и руководства.

Добиться этих целей лишь эрудицией и экспертными знаниями нельзя. Успешный руководитель будущего должен быть не только универсалом в области планирования, организации, принятия решений и контроля, но и социально качественным руководителем, человеком с высокой личностной и профессиональной культурой. Сформировать эти качества, сохранить, укрепить и развивать их дальше – основная задача руководителя во время всей его профессиональной жизни, а личностное портфолио руководителя – это свойственный личности эталонный набор качеств, компетенций, стилей поведения, которым необходимо овладеть для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей с помощью специально разработанных методов и средств.

Личностное портфолио руководителя – это еще и один из способов фиксирования, накопления материалов, которые демонстрируют уровень роста его профессионализма, умение решать задачи в своей практической деятельности, а также отражают его индивидуальность и достижения.

Благодаря личностному портфолио руководитель получает возможность анализировать, обобщать и систематизировать результаты своей работы, объективно оценивать свои возможности и планировать действия по преодолению трудностей и достижению более высоких результатов.

В последние годы все больше и больше организаций различного профиля основывают свою деятельность на необходимости повышения квалификации,

профессиональной подготовки или профессиональной переподготовки сотрудников, проявляя целенаправленную заботу об их обучении в непрерывно меняющихся условиях работы соответствующего предприятия. Человек, находящийся на руководящей должности, чье обучение в высшем учебном заведении закончилось 10–15 лет назад, постоянно должен не только интересоваться новыми концепциями в области руководства, но иметь возможность расширять свои знания в области стратегического мышления и ответственности с учетом глобального соперничества и ответственности с другими предприятиями и т.д. Известно, что ранее полученные знания устаревают через очень короткий промежуток времени. Поэтому готовность учиться и самосовершенствоваться всю жизнь – это единственная надежная защита от потери компетентности, ибо в противном случае может быть потеря шанса принять активное участие в модернизации, влиять на нее позитивным образом и соответствовать новым веяниям времени. Поэтому второе важное предназначение личного портфолио руководителя – это возможность создать образ идеального руководителя, выработать свой неповторимый стиль поведения и идти в ногу со временем.

Следовательно, можно утверждать что портфолио – это совокупность преимуществ и различных ценностей, служащих инструментом достижения поставленных целей.

Необходимость формирования личного портфолио руководителя заключается:

- в создании модели «идеальный руководитель» для определения вектора деятельности руководителя;
- определении путей и возможностей достижения созданного образа;
- согласовании модели идеального руководителя с требованиями современного общества и процессами модернизации всех сфер его деятельности.

Задачи личного портфолио руководителя:

- создание модели «идеальный руководитель»;
- анализ, оценка, прогноз формирования и развития личностных и метапрофессиональных качеств руководителя;
- подбор и систематизация форм, методов и средств достижения поставленных целей;
- определение и выработка индивидуального стиля поведения руководителя;
- фиксирование достигнутых результатов;
- обеспечение всесторонней, объективной и мотивированной оценки достигнутых результатов.

Принципы формирования личного портфолио руководителя, позволяющие выявить его потенциальные возможности и определить наиболее эффективные стратегии его развития:

- мотивация;
- системность и достоверность;
- личностная направленность;

- профессиональная направленность;
- рефлексия.

Функции личного портфолио руководителя:

- диагностическая – фиксирует изменения образовательных достижений субъекта за определенный период времени;
- целеполагания – поддерживает образовательные цели субъекта;
- содержательная – раскрывает весь спектр выполняемых работ;
- развивающая – обеспечивает непрерывность образовательного процесса;
- мотивационная – мотивирует к достижению запланированных результатов;
- рейтинговая – позволяет определить количественные и качественные индивидуальные достижения.

Содержание личного портфолио руководителя будет зависеть от его вида и цели, для достижения которой оно создается, и предположительно включает в себя следующие компоненты.

1. Должностные обязанности руководителя.
2. Визитная карточка руководителя.
3. Модель «идеальный руководитель».
 - 3.1. Личностные качества.
 - 3.2. Метапрофессиональные качества.
 - 3.3. Общие и профессиональные компетенции.
 - 3.4. Стиль руководства.
4. Авторская самооценка.
5. Программа дальнейшего саморазвития и самосовершенствования.
6. Диагностирующий инструментарий.
7. Карта личностных и профессиональных достижений.

Практическая значимость личного портфолио руководителя:

- повышение мотивации, самооценки, профессионализма;
- сформированность необходимых личностных и профессиональных качеств;
- четко выстроенная система ценностей;
- наличие профессиональной культуры;
- систематизация и анализ деятельности руководителя;
- индивидуальный стиль руководства.

Таким образом, работа с портфолио позволяет конструировать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты руководителя. Портфолио не только помогает руководителю накапливать новую информацию, но и отражает динамику его развития, отношений, результатов самореализации; демонстрирует индивидуальный стиль поведения, показывает особенности его общей и профессиональной культуры, отдельных сторон интеллекта; помогает проводить рефлексию собственной работы; служит формой обсуждения и самооценки результатов работы.

Можно сказать, что личностное портфолио руководителя, независимо от его вида, представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы человека с продуктами его собственной творческой, исследовательской или познавательной деятельности, предназначенными для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осознания и оценки им результатов своей деятельности.

Таким образом, портфолио является современной эффективной формой повышения профессионализма. Оно обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности в области профессионального самосовершенствования, но и раскрывает новые возможности человека через включение его в осмысленное переживание деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей, формирования личностных и профессиональных качеств, а также выработки индивидуального стиля руководства.

Литература

1. *Викторова Т.С., Мушкатова М.С.* Личностные характеристики руководителя как составляющая часть трудового потенциала предприятия. URL: <http://myshkatova.ru/page434/page439/index.html>.
2. *Винокуров Л.В., Скрипнюк И.И.* Организационная психология. СПб., 2000.
3. *Каплина С.Е., Невмержицкая Е.В.* Инновационный вектор развития образования: монография. М.: Граница, 2012.
4. *Евсеева Э.А.* Современный взгляд на представление своего профессионализма. URL: http://modernbiology.ru/chto_portf.htm
5. *Корсаков С.В.* От руководителя к лидеру: монография. М.: Граница, 2011.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000.
7. *Рязанцева Л.М.* Портфолио как технология оценки профессионализма работника культуры: справочник руководителя учреждения культуры. 2010. № 3.
8. *Тюляева Т.И.* Портфолио ученика, или Папка личных достижений: сб. метод. материалов. М.: Вентана-Граф, 2011.

С 26 сентября по 6 октября 2013 года в г. Удине (Италия) под эгидой Московского социально-педагогического института пройдет конференция «Иновационные подходы в современном образовании».

Материалы конференции публикуются в № 8 и 9 нашего журнала.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*М.Л. Субочева, доцент
Московского института открытого
образования, канд. пед. наук*

Среднее профессиональное образование в настоящее время переживает период широкомасштабной модернизации в связи с тем, что на фоне инновационных процессов в экономике и общественно-политической жизни страны расширяется перечень специальностей, по которым в ссузах осуществляется подготовка кадров для всех сфер жизнедеятельности общества. Это в свою очередь приводит к привлечению в качестве преподавателей специалистов разнопрофильной подготовки, которые начинают осваивать новый для себя вид деятельности – педагогическую.

Анализ содержания нормативных документов, регламентирующих профессиональную деятельность преподавателей ссузов, в частности квалификационной характеристики преподавателя учреждения среднего профессионального заведения, утвержденной в августе 2010 г. [5], позволяет сделать вывод, что помимо обучения студентов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов преподаватель выполняет значительный объем функций, близкий по содержанию к социально-педагогической деятельности. Так, например: «организует и контролирует их самостоятельную работу, индивидуальные образовательные траектории (программы)» и далее: «содействует развитию личности, талантов и способностей обучающихся, формированию их общей культуры, расширению социальной сферы в их воспитании» [5].

Преподавателю вменяется в обязанность устанавливать контакт с родителями обучающихся и лицами, их заменяющими, владеть технологиями диагностики конфликтных ситуаций, вести работу по разрешению и профилактике конфликтов. Эти функции совпадают с направлениями деятельности социальных педагогов, так как социально-педагогическая деятельность направлена на оказание помощи обучающемуся в процессе его социализации, освоении им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе. Преподаватель ссуза, так же как социальный педагог, работает непосредственно с обучающимся, является его помощником во взаимодействии с внешней средой: работодателями, спортивными организациями, центрами творческого развития, органами власти и правопорядка и т.д. Действуя в интересах обучающегося, оказывает помощь его семье в сложных жизненных ситуациях. Как правило, именно преподаватели ссуза являются руководителями производственной практики, поэтому помогают обучающимся устанавливать юридически правильные трудовые отношения на рабочих местах

с коллегами по работе и руководством предприятий и организаций, способствуют дальнейшему трудоустройству.

Все эти обстоятельства, характеризующие особенности профессиональной педагогической деятельности преподавателей ссузов, привели нас к убеждению, что в педагогическом последипломном образовании преподавателей ссузов разнопрофильной подготовки системообразующим содержательным компонентом должно быть социально-педагогическое направление. Целью последипломного педагогического образования преподавателей ссузов, имеющих базовое высшее профессиональное образование, но не имеющих педагогической подготовки, является формирование универсальных и профессиональных педагогических (академических и специализированных) компетенций социального педагога.

С позиции акмеологического подхода необходимо обратить особое внимание на становление правовой компетентности преподавателя учреждения среднего профессионального образования. Особую важность именно этой компетентности можно объяснить особенностями контингента, с которым работают преподаватели ссузов разнопрофильной подготовки. В учреждения среднего профессионального обучения поступают на учебу в основном подростки 15–17 лет, для которых основными потребностями являются, по мнению отечественных педагогов и психологов [3, стр. 70–72], «потребность в самоутверждении, профессиональном самоопределении, в общении с лицами противоположного пола», а ведущей деятельностью – учебно-профессиональная.

В этот сложный период времени свойственные 15–17-летним студентам «психопатологические и социопатические проявления в немалой степени обусловлены присущими данному возрастному периоду интенсивными, но преходящими процессами активной социализации личности и физиологической перестройки организма, которые нередко вызывают ложное впечатление легко обратимых, устраняемых самим естественным ходом взросления» [4]. Активные социальные и медицинские воздействия, направленные на предупреждение и коррекцию указанных проявлений, являются обязательными для предотвращения их обострения и утяжеления их течения непосредственно в подростковом возрасте, а также для возникновения на их основе серьезных психосоциальных, психосоматических и иных последствий в более зрелых периодах жизни (С.А. Ананьин, И.С. Цыбульская, Е.В. Бахадова, А.С. Буркова, Р.Е. Берман, В.К. Воган).

Важным условием эффективности подобных воздействий является соответствие их формы и содержания медицинско-социальным особенностям психического здоровья и социальной адаптированности подростков, обучающихся как в средних общеобразовательных учебных заведениях, так и в учреждениях НПО и СПО (А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева, И.С. Цыбульская, Е.В. Бахадова, О.В. Армашевская и др.). В связи с этим существует потребность и в профессионально выверенном руководстве со стороны преподавателей ссузов разнопрофильной подготовки процессами социализации и, в частности, воспитания правового поведения обучающихся.

Правовая компетентность представляет собой интегративное свойство личности, включающее совокупность компетенций в правовой области знаний, способность оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, готовность выполнять социально-ценностные функции в обществе, предупреждать и устранять противоправные проявления поведения.

Учреждения среднего профессионального образования, выполняя задачи гражданского воспитания, призваны осуществлять формирование у учащихся правовой компетентности. Для выполнения столь сложной задачи преподаватели ссузов сами должны обладать необходимыми для этой работы знаниями и навыками. Правовая деятельность прежде всего предполагает наличие у ее субъекта умения ставить и решать задачи преобразования (изменения, развития) и изыскания новых средств и способов решения этих задач [1].

В настоящее время в отечественных психолого-педагогических исследованиях Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной предметом специального теоретического и экспериментального изучения стала проблема субъективных свойств личности специалиста, определяющих эффективность (продуктивность) его профессиональной деятельности. Это позволяет представить общую структуру правовой компетентности преподавателя ссуза.

Преподаватель ссуза, даже если он не является классным руководителем или куратором учебной группы, должен способствовать формированию у студентов мотивационно-ценностного компонента, который начинается с присвоения личностью ценности, т.е. происходит становление ценностного отношения к праву и законодательству. Второй этап — это переоценка ценностей, осмысление своего места и роли в мире. Формируется образ «Я — правосознательный гражданин», через который он прогнозирует свое будущее. Этот уровень характеризуется выстраиванием иерархии ценностей и жизненной перспективы — «образа будущего». Данный образ соединяет в себе знания прав и свобод человека и характеристики профессионального и компетентного специалиста.

Мы придерживаемся точки зрения А.В. Кирьяковой о том, что социально значимые ценности, преломля-

ясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей. Этот процесс развивается по спирали, которая расширяется как в пространстве, так и во времени. На первой фазе происходит формирование «образа мира» путем присвоения личностью ценностей общества, формирования ценностного отношения к явлениям окружающей действительности. Второй этап характеризуется преобразованием личности на основе присвоения ценностей, возникает самопознание, самосознание, самооценка, создается образ «Я — правосознательный гражданин». На этом уровне происходит переоценка ценностей, их дифференциация. Личностные ценности систематизируются, выстраиваются в иерархию, проявляется система ценностных ориентаций. Этот этап служит основой формирования жизненной перспективы. Таким образом, правовая компетентность состоит из трех основных компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный. В совокупности они и определяют уровень сформированности правовой компетентности студентов ссузов.

Мы разделяем позицию исследователей, считающих, что формирование правовой культуры преподавателя ссуза имеет две взаимосвязанные стороны. Ядром первой является его собственная социально-правовая компетентность, ядром второй — его общепедагогическая и методическая подготовленность, обеспечивающая ему успешность в обучении студентов и развитии их правового сознания.

В условиях, когда одним из главных приоритетов политического устройства Российской Федерации является создание правового государства, когда права и свободы расширены до границ, которых не знает наследственная память поколений, проблема профессионально-правовой подготовки преподавателя ссуза приобретает первостепенное значение.

Исходя из данного заключения и основываясь на концептуальных положениях относительно общетеоретического понятия нравственно-правовой культуры, мы попытались сформулировать определение нравственно-правовой культуры педагога. Под ней мы понимаем достигнутый уровень субъективного правосознания, характеризующийся совокупностью личностных и профессионально-правовых качеств педагога, необходимых для эффективного решения разнообразных нравственно-правовых задач в целостном педагогическом процессе.

Опираясь на данное определение нравственно-правовой культуры педагога и учитывая специфику его профессиональной деятельности, мы сочли необходимым выделить в ее структуре три основных компонента правовой грамотности: ценностно-правовой, теоретический и практический, которые в достаточной мере отражают сущность основных требований, предъявляемых к высокому уровню нравственно-правовой культуры педагога. Следуя логике и структуре функциональных должностных требований к специалистам, мы сочли возможным распределить их по трем разделам: «педагог должен иметь», «педагог должен знать» и «педагог должен уметь».

1. Педагог должен иметь:

- современный уровень субъективного правосознания;
- адекватный этому уровню стереотип нравственно-правового мышления.

2. Педагог должен знать:

- сущностную природу общечеловеческих ценностей и естественно-субъективного права, их место и роль в гуманизации образования;
- особенности становления и совершенствования правовой системы РФ, а также ведущие принципы, закономерности и механизмы правовой деятельности;
- основные понятия и категории права, используемые в системе образования;
- основные международные и государственные документы по правам человека, их значение для процесса формирования и развития нравственно устойчивой личности;
- иные законодательные и нормативно-правовые акты, регулирующие и регламентирующие правоотношения в целостном педагогическом процессе;
- теоретико-методологические и методические основы, состояние и перспективы развития нравственно-правового образования обучающихся.

3. Педагог должен уметь:

- строить субъект-субъектные взаимоотношения на гуманистических принципах, предполагающих уважение личности обучающегося, принципах личности ориентированного подхода к воспитанию;
- достаточно свободно и на предельно необходимом профессионально-педагогическом уровне оперировать юридической терминологией;
- эффективно использовать правовые знания в правоприменительной и праворазъяснительной деятельности в процессе нравственно-правового образования обучающихся.

Таким образом, для формирования правовой компетентности педагогических кадров в учебный процесс педагогического последиplomного образова-

вания преподавателей разнопрофильной подготовки необходимо включить специальные дисциплины («Образовательное право», «Основы трудового законодательства РФ»), способствующие формированию правовой компетентности педагога [2]. Правовая компетентность педагога, как и любого специалиста, и любого гражданина, подразумевает знание им установленных социальных норм и правил поведения людей, а также сформированность необходимых навыков и умений. В связи с этим мы включили в оценку результативности обучения преподавателей ссузов в системе последиplomного педагогического образования показатели уровня усвоения правовых знаний.

Литература

1. *Вакуров В.Ф.* Правовая компетентность в структуре акмеологической культуры служащих. Содержание и пути развития: дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
2. *Виноградова Л.В.* Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально трудных жизненных ситуаций // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 6.
3. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003.
4. *Орлов Д.А.* Медико-социальная характеристика психического здоровья и социальной адаптивности учащихся (по материалам Тверской области): дис. ... канд. мед. наук. СПб., 2010. URL: <http://medical-diss.com/medicina/mediko-sotsialnaya-harakteristika-psiicheskogo-zdorovya-i-sotsialnoy-adaptirovannosti-uchaschihsya#ixzz2TifNm9xCJ>.
5. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». URL: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В.Н. Царьков, профессор Института сервиса (филиал Российского государственного университета туризма и сервиса), канд. пед. наук (г. Москва)

Основным субъектом рынка образовательных услуг всегда было и остается государство. Именно государство формирует то, что можно определить как государственную политику в сфере образования, именно государство формирует «образовательный заказ». И именно система образования, и в первую очередь выс-

шего профессионального, реализует основные функции государства:

- социально-экономические, связанные со становлением и развитием кадрового, научно-технического и интеллектуального потенциала общества;

- социально-политические, реализация которых обеспечивает непосредственный вклад высшей школы в решение социальных проблем общества;
- функция развития духовной жизни общества – решающая функция высшей школы, ибо она не только формирует кадры специалистов, но и выступает как основное звено всей системы образования, пополняя ее педагогическими силами и тем самым непосредственно влияя на постановку обучения и воспитания во всех общеобразовательных учреждениях.

Возможность формирования образовательных услуг в соответствии с требованиями рынка и потребителей образовательных услуг, образовательными потребностями индивида нашла отражение в следующих позициях Закона Российской Федерации «Об образовании» 1992 года:

- установление в РФ образовательных стандартов, включающих федеральный и национально-региональный компоненты;
- закрепление вариативности и многообразия типов и видов образовательных программ;
- регламентация отношений собственности в системе образования, полномочий субъектов в осуществлении и управлении образовательной деятельностью;
- формирование правовой базы для возникновения и функционирования негосударственных учебных заведений, ограничение возможности органов управления вмешиваться в оперативную деятельность учебных заведений через возможность контроля и оценки лишь конечных результатов образовательной деятельности;
- легализация коммерческой, в том числе предпринимательской, деятельности образовательных учреждений [5].

Государство является гарантом образовательного пространства и качества предоставляемых образовательных услуг, определяет перечни специальностей, по которым ведется образование, формирует базовый пакет образовательных услуг. В то же время регионы самостоятельно в соответствии с потребностями регионального рынка труда определяют, образовательные учреждения какого типа необходимы в данном регионе. Во многих региональных образовательных центрах создаются современные учебники, программы, учебные планы, различные формы организации образовательного процесса, которые позволяют максимально повысить эффективность образовательной деятельности.

По мнению *С.С. Зотовой*, рыночный механизм в образовании, выполняя вспомогательную роль, компенсирует недостатки государственного регулирования и позволяет образованию развиваться по пути индивидуализации в соответствии с требованиями рынка и спросом со стороны потребителей образовательных услуг [4, с.15].

Центральным звеном системы современного высшего образования является классическое университетское образование. Именно оно аккумулирует в себе новые тенденции, характеризующие процесс развития

образования в целом: фундаментализацию, гуманитаризацию и непрерывность.

В данной работе мы рассмотрим фундаментализацию как способность системы высшего образования решать проблему формирования базисных знаний, ставших основой образовательного стандарта, концептуально и содержательно соединившего всю систему образования в единое целое, где каждый уровень образования имеет свои цели, функции и взаимосвязи с предыдущим и последующим.

Усвоение базисных знаний позволяет продвигаться вверх по образовательной лестнице, осуществлять непрерывное образование. При этом все больше внимания уделяется овладению фундаментальными знаниями как наиболее долговечными и значимыми в современном образовании. Движение современного общества невозможно без овладения базисными, фундаментальными знаниями [2].

Наиболее обоснованной представляется нам концепция, разработанная *О.Н. Голубевой* и *А.Д. Сухановой*, которая в качестве основы фундаментализации провозглашает создание такой системы и структуры образования, приоритетом которой являются не прагматические, узкоспециализированные, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания. Они способствуют целостному восприятию окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности, ее адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях [3].

По мнению *С.И. Абузаровой*, фундаментализация образования:

- реализует единство онтологического и гносеологического аспектов учебной деятельности; первый связан с познанием окружающего мира, второй – с освоением методологии и приобретением навыков познания;
- является инструментом достижения научной компетентности, она ориентирована на постижение глубинных, сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира;
- является инструментом достижения высокой эрудиции, так как ориентирована на широкие направления научного знания (естественно-научные, технические, гуманитарные), охватывающие значительную совокупность близких специализированных областей;
- предусматривает овладение взаимодополняющими компонентами целостного научного знания (так, понятие фундаментального естественно-научного образования включает изучение современной технологической культуры, гуманитарного знания и культурологии, в понятие гуманитарного образования включается изучение естествознания и т.д.);
- становится катализатором творческой свободы, так как основана на постижении и критическом восприятии совокупного опыта человеческого познания, а значит, на приобретении внутренней уверенности личности в своих возможностях использовать и индивидуально трансфор-

мировать этот опыт, создает условия для стимуляции и реализации творческих сил личности;

- является инструментом приобщения к современной интеллектуальной культуре, способствует достижению качественно нового уровня культуры мышления, что важно для всей сферы образовательной деятельности;
- предполагает овладение стержневыми системообразующими, методологически значимыми представлениями, восходящими к истокам понимания, к первичным сущностям.

Не все учебные дисциплины относят к числу фундаментальных. Однако это не умаляет их значимости для становления компетентности личности. Фундаментальные знания содержатся в общих естественнонаучных и гуманитарных областях научного знания, однако соответствующие им общие учебные дисциплины не являются фундаментальными. Учебные дисциплины становятся таковыми, если они обобщенно и адекватно отражают фундаментальные идеи и пред-

ставления, логику и структуру соответствующих наук с позиции сегодняшнего дня [1, с. 22].

Литература

1. *Абузярова С.И.* Развитие личности в образовательном процессе: аспект самоактуализации и личностного преобразования. Красноярск: РИО КГПУ, 2004.
2. *Балбеко А.М.* Развитие региональной системы высшего образования: историко-педагогический аспект. М., 2002.
3. *Голубева О.Н., Суханов А.Д.* Концепции современного естествознания. М.: Дрофа, 2006.
4. *Зотова С.С.* Прогнозирование образовательных услуг в деятельности учебного заведения: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2005.
5. *Ткачев И.С.* Совершенствование механизма повышения качества образовательных услуг на основе мониторинга удовлетворенности потребителей: дис. ... канд. экон. наук. М., 2012.

КАТЕГОРИЯ ЦЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

О.А. Бахчиева, доцент

Московского педагогического государственного университета, канд. пед. наук

Система ценностей, содержащихся в общечеловеческой культуре, подвержена постоянным изменениям, обусловлена их эволюцией. Посредством ценностей связываются разные временные модусы (прошлое, настоящее, будущее). Базис в «пирамиде ценностей» (*А. Маслоу*) образуют бессознательно осуществляемые жизненные (витальные) ценности: воля к жизни, потребность в пище и др. На вершине располагаются значимые, универсальные ценности – святыни убеждений, деятельности, поведения.

Классификация ценностей часто соотносится с предметной деятельностью специалиста, в частности педагога. *А.А. Орлов* выделяет в этой связи три группы доминантных ценностей: ценности, связанные с условиями деятельности, ценности, связанные с личностно-мотивационной сферой деятельности учителя, ценности управленческой деятельности [7]. *Г.Д. Бабушкин* называет следующие профессионально-педагогические ценности: содержание педагогической деятельности, условия труда, значимость, престиж, возможность самовыражения, образ жизни представителей профессии [2].

Многие ученые утверждают, что вопрос различения ценностей – вопрос духовного содержания жизни (*Р.Г. Апресян, А.Ф. Ахматов, Л.П. Буева, С.И. Гессен, А.А. Гусейнов, К.Д. Кавелин, С.Э. Крапивенский, А.Е. Лихачев, Р.А. Парошина* и др.).

Л.Б. Волченко подчеркивает умение личности различать ценности: целенаправленно творить добро может только человек, знающий, что такое добро и зло [3].

Содержание ценностного сознания образует ценности, которые уже присвоены человеком. Ценностное сознание не сводится только к ценностям, оно – лишь его структурный компонент. К тому же в качестве ценностей могут выступать как собственно ценности, так и категории этики и понятия морали.

Именно в ценностях, по мнению *Л.Б. Волченко*, выражается мера и качество внутреннего духовного богатства личности, ее отношение к окружающему миру. О духовности человека можно говорить, если в своем поведении он способен руководствоваться высшими ценностями, следовать высшим образцам человеческой культуры, идеалам истины, добра и красоты, принимать высшие ценности человеческого родового бытия как свои собственные. Духовность также проявляется в утонченных способностях человека и может рассматриваться как способ существования зрелой личности. Ученый размышляет о том, что духовный мир отдельного человека является только лишь ступенью становления духовного опыта всего человечества, мерой его освоения и принятия отдельным человеком.

Анализируя значение ценностей в образовательном и воспитательном процессе, *А.А. Курагина* отмечает, что ценности являются основанием для разработки целей образования и воспитания, их содержания, они влияют на выбор педагогических технологий, достижение планируемых результатов [4].

С целью рассмотрения приоритетных ценностей будущего учителя обратимся к понятию «педагогические ценности» и их классификации.

З.И. Равкин разделяет педагогические ценности в сфере образования согласно конструктивно-генетическому подходу на четыре группы: социально-политические ценности, интеллектуальные ценности образования, нравственные ценности образования, ценности профессиональной педагогической деятельности [6].

По мнению К.Г. Митрофанова, педагогические ценности — это те особенности, которые не только позволяют удовлетворить потребности педагога, но и служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей [5].

А.Ю. Антропова отмечает, что педагогические ценности являются нормами, регламентирующими педагогическую деятельность и выступающими в качестве познавательного-действующей системы, служащей опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога [1].

В.А. Слостенин и Е.Н. Шиянов, взяв за основу характерные потребности личности и соотнеся их с профессией учителя, выделяют следующие группы общечеловеческих ценностей педагогической деятельности:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде;
- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг;
- ценности, связанные с самовыражением;
- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности;
- ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности [9].

Приоритет принадлежит духовным ценностям, которые выступают в качестве основополагающих и значимых для бытия человека в обществе.

Педагогические ценности можно классифицировать, выделив личностные, групповые и социальные педагогические ценности.

1. *Личностные педагогические ценности* выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие в своей совокупности систему его ценностных ориентации. Аксиологическое «Я» как система ценностных ориентаций содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира. В нем ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием

индивидуально-личностной системы педагогических ценностей [8].

2. *Групповые педагогические ценности* можно представить в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью.
3. *Социальные педагогические ценности* отражают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании. Это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих деятельность общества в сфере образования.

Как отмечает А.Ю. Антропова, педагогические ценности учителя являются своего рода генетическим основанием стратегических задач развития современного образования. Ценностные приоритеты педагога сходятся в точке «личность», что может рассматриваться как фундамент и основной источник функционирования образования [1].

Литература

1. Антропова А.Ю. Формирование ценностного отношения к педагогической профессии у студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009.
2. Бабушкин Г.Д. Личностные профессиональные ценности как информационная основа профориентации // Вопросы психологии. 1985. № 5.
3. Волченко Л.Б. Добро и зло как этические категории. М.: Мысль, 1975.
4. Курагина А.А. Формирование духовно-нравственных ценностей студентов высшей школы средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006.
5. Митрофанов К.Г. Учителское ученичество. М.: Знание, 1991.
6. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / под ред. З.И. Равкина. М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 1996.
7. Орлов А.А., Исаев Е.И., Федотенко И.Л., Туревский И.М. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза // Педагогика. 2004. № 3.
8. Панфилов О.М. Ценностные отношения: природа и генезис: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1994.
9. Слостенин В.А., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Школа-Пресс, 1997.

ПОЛОЖЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

*Е. В. Смирнова, педагог-психолог
Московского колледжа авиационного
моторостроения*

В современном обществе, которое часто называют информационным, в последние время резко возросла роль образования в целом. В данной сфере деятельности задействовано около пятидесяти миллионов педагогов и около миллиарда обучающихся. Последние десять лет социум меняет свою позицию по отношению ко всем видам образования. Суть такого пристального внимания к образованию кроется в осознании того, что важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек.

Необходимо сказать, что в большинстве стран проходили различные по степени и масштабам трансформации национальных систем образования, привлекались многомиллиардные средства. Реорганизации вузовского образования приобрели статус государственной политики, так как стало понятно, что качество высшего образования в обществе определяет уровень развития страны в будущем. В контексте данной политики были решены вопросы, относящиеся к росту числа обучающихся и числа вузов, к новейшим функциям высших учебных заведений и распространению информационных технологий [3].

Кризис образования из научной литературы перешел в официальные документы и высказывания государственных деятелей. Следует упомянуть о высказывании Национальной комиссии США по проблеме качества образования: «Мы совершили акт безумного образовательного разоружения. Мы растим поколение американцев, неграмотных в области науки и техники». Здесь актуальным будет мнение бывшего президента Франции Жискара д'Эстена: «Я думаю, что главная неудача Пятой республики состоит в том, что она оказалась неспособной удовлетворительно разрешить проблему образования и воспитания молодежи».

В отечественной науке вплоть до недавнего времени отвергалось само понятие «мировой кризис образования». По мнению советских ученых, образовательный кризис казался возможным лишь за рубежом, «у них». Считалось, что «у нас» речь может идти лишь о «трудностях роста». Сегодня наличие кризиса отечественной системы образования уже никем не оспаривается [2, с. 32–33].

В настоящее время современному обществу требу-

ется новая система образования, которая сформировала бы у обучающихся ответственность за будущее, веру в себя, свои силы и возможности. Исходя из этого, можно предположить, что главными задачами реорганизации системы высшего образования являются как решение проблем организационного, управленческого и содержательного характера, так и разработка продуманной и целенаправленной политики государства, ее ориентация на идеалы и интересы России. Становится ясно, что задача долгосрочного развития вузовского образования не может решаться за счет изменений только организационного, управленческого и содержательного характера. Все острее встает вопрос о смене одной или нескольких фундаментальных теорий, пользующихся всеобщим признанием и в течение долгого промежутка времени направляющих научное сообщество в исследованиях в сфере образования [1, с. 6–7].

Можно определить основные направления реорганизации современного образования в России. Должны встать вопросы об обращении человека к духовности, о борьбе с узкой конкретной ограниченностью науки, о развитии частных наук. Стоит отметить, что в быстро развивающемся мире информация и накопленные в процессе обучения знания имеют свойство быстро устаревать. Весь необходимый и быстро растущий объем знаний невозможно включить в курс образовательной деятельности, в связи с этим появляется необходимость дать студенту инструмент, методологию самообучения для самостоятельного усвоения знаний в дальнейшем. Человек в процессе обучения должен выработать навык приспосабливаться к быстро меняющемуся миру, самостоятельно восполнять пробелы в образовании.

Литература

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002.
2. Гершунский Б. С. Россия: образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века. М., 1993.
3. Шукиинов В. Е., Взятых В. Ф., Романова Л. И. Через развитие образования к новой России. М., 1993.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК ФАКТОР КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В XXI ВЕКЕ

*В.А. Плешаков, доцент
Московского педагогического
государственного университета,
канд. пед. наук,
В.В. Наместников, магистрант*

Гейминдустрия в последние десятилетия XX в. стала новой, активно развивающейся отраслью промышленности, занимающейся созданием и распространением видеоигр – компьютерных и консольных, а также игр для сотовых телефонов и смартфонов.

Компьютерная игра сегодня является мощным фактором социализации человека в современном мире. Миллионы людей, становясь адептами тех или иных продуктов гейминдустрии, обретают новый статус – геймер – человек, играющий в компьютерную игру или на игровой приставке. Посредством игры геймеры удовлетворяют потребности в релаксации, в приобщении к референтной группе и т.д. Нередко они обретают игровую кибераддикцию, в контексте которой трансформируется и даже деформируется личность. Однако существуют такие игры, которые помогают решить проблемы и задачи различного профиля (например, имитационные игры, игры-тренажеры). Тем не менее большинство из существующих компьютерных игр скорее способствуют развитию зависимости от них.

Любые предпочитаемые геймером игры способны в той или иной степени повлиять на его отношение к миру, к себе и к другим людям, могут содействовать изменению интересов, развитию многочисленных способностей человека. Так, важно отметить, что компьютерные игры являются, например, фактором развития стратегического мышления и когнитивных способностей. Большая часть компьютерных игр способна повлиять на изменение самосознания геймера, часть игр влияет на изменения в его поведении, они могут даже являться фактором развития агрессии. Геймеры зачастую идентифицируют себя с собственным игровым персонажем той или иной компьютерной (консольной) игры, создавая тем самым кибер-альтер-эго.

Компьютерные (и/или консольные) игры могут быть классифицированы по нескольким признакам:

- жанр – игра может принадлежать как к одному, так и к нескольким жанрам, а в особых случаях быть первооткрывателем нового жанра или быть вне всяких жанров;
- количество игроков и способ их взаимодействия – игра может быть однопользовательской, рассчитанной на игру одного человека, или массовой многопользовательской онлайн-игрой (ММО), рассчитанной на одновременную игру нескольких человек на одном киберустройстве или на разных по сети;
- визуальное представление – игра может использовать графические средства оформления (более популярны) или, напротив, быть текстовой (менее популярны); она может быть двухмерной

(менее популярны) или трехмерной (более популярны); существуют также и звуковые игры (не популярны), в которых вместо визуального представления используются звуки.

- игровая платформа – игра может принадлежать к одной платформе или быть мультиплатформенной.

Такое разнообразие игр привело к тому, что некоторые аналитики предлагают рассматривать компьютерные (и/или консольные) игры как отдельную область современного искусства.

В контексте теории киберсоциализации человека компьютерные игры рассматриваются нами как макрофактор (массовые многопользовательские онлайн-игры, являющиеся сетевым развлечением для большого количества геймеров) и мезофактор (компьютерные и/или консольные игры, создающие социализирующее киберпространство «виртуальных миров» для геймеров) киберсоциализации.

Наибольшую популярность компьютерные игры приобрели среди молодежи, для которой игра стала важной частью жизни, так сказать, «виртуальным полигоном» для проявления своей самостоятельности, составляющей общения и даже образовательным ресурсом. Для редко играющих юношей и девушек – это скорее развлечение, нежели способ просто удовлетворить свое любопытство, ощутить собственную успешность.

Возникают и развиваются субкультуры геймеров. По некоторым компьютерным играм проводятся как любительские, так и профессиональные соревнования по всему миру, относящиеся к области киберспорта (где геймер становится уже прогеймером – профессиональным игроком).

Особое место в субкультуре геймеров занимают представители старших возрастов ввиду своего «взрослого статуса». Их нередко воспринимают как «заигравшихся стареющих юнцов», бездарно тратящих время на подобное развлечение. Однако нередко «возрастные геймеры» играют в ММО не только ради подобной организации своего досуга (хотя гейминдустрия онлайн-проектов зарабатывает именно на возрастных игроках, вкладывающих деньги в развитие своего игрового персонажа), но и с целью заработка реальных денег, продавая игровую валюту и предметы «виртуального мира» и зарабатывая на этом состоянии.

Особо стоит упомянуть о том, что ММО, все более набирающие популярность среди многих продуктов гейминдустрии, имеют множество сходств с традиционными компьютерными играми, имея свои ключевые отличия, основными из которых являются следующие.

- **Сообщества геймеров.** ММО обеспечивают принцип социальной вовлеченности игроков. Многие ключевые квесты (задачи) или миссии в игре могут быть выполнены только при игре в команде (иногда требуется определенная численность игроков, иногда – перераспределение ролей в группе). Для этого геймеры объединяются в группировки (кланы, альянсы).
 - **Бесконечность игры.** Разработчики фокусируются на аудитории геймеров, играющих постоянно, и разрабатывают игры, в которых нет максимально достижимого предела развития. Игра постоянно обновляется, в нее добавляются новые игровые зоны, возможности и т.д. Фактически такая игра бесконечна. Бесконечность игры проявляется еще и в потенциальной бессмертности персонажа, созданного геймером: он не может «умереть навсегда»; умерев, он возродится и продолжит игру, пока геймер будет проявлять к ней интерес. «Смерть игрового персонажа» возможна только как решение геймера, удалившего его, или в результате его длительной неактивности в игре для многих игровых проектов – это полгода-год реального времени.
 - **Игровая валюта.** Экономика ММО основана на игровой валюте, которую нередко можно купить за реальные деньги. Игровая валюта расходуется геймером на приобретение различных игровых ценностей. Получить их бесплатно возможно, но понадобится много времени или действий. Кроме того, существуют уникальные предметы или улучшения, которые доступны только за деньги, но, обладая ими, можно продвинуться в игре или получить особый статус.
- В социально-психолого-педагогическом плане важно понимать, что компьютерные (и/или консольные) игры создают условия для:
- относительно социально контролируемой социализации человека, поскольку становятся для геймеров особым пространством-средой киберсоциализации; при этом контекст киберсоциализации в них естественно определяется процессом и результатом воспитания (социальным, семейным, религиозным, контрсоциальным, коррекционным) конкретного геймера в условиях реальной жизнедеятельности;
 - относительно направляемой социализации человека путем влияния на организацию его жизнедеятельности через жанровую принадлежность, направленность игры, частоту ее использования и степень значимости для личности;
 - стихийной социализации человека, так как влияние контекста взаимодействия и киберкоммуникации с игровыми персонажами и партнерами по игре имеет относительно спонтанный характер, детерминируется настоящей деятельностью человека, его интересами, настроением, желаниями, ожиданиями и т.д.;
 - самоизменения человека в процессе игры в компьютерные (и/или консольные) игры, которое может быть как позитивным, так и негативным; позитивное самоизменение геймеров происходит за счет конструктивного использования возможностей игровых миров для удовлетворения актуальных личностных потребностей; отдельно стоит упомянуть воспитательный и образовательный потенциал компьютерных (и/или консольных) игр: формирование навыков стратегического и тактического планирования, менеджмента и т.д.; негативное самоизменение геймеров возможно в процессе формирования зависимости от компьютерных (и/или консольных) игр.
- В результате самоизменения человека в процессе игры в компьютерные (и/или консольные) игры происходит (или не происходит) формирование общей киберкультуры (культуры киберсоциализации) личности, а также культуры взаимодействия в киберпространстве и культуры киберкоммуникации.

Литература

1. *Мудрик А.В.* Социализация человека: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М.: МПСИ, 2011.
2. *Плешаков В.А.* Теория киберсоциализации человека: монография / под общ. ред. чл.-корр. РАО проф. А.В. Мудрика. М.: МПГУ; «Ното Cyberus», 2011.
3. *Наместников В.В.* Компьютерные игры как фактор киберсоциализации геймеров // Глобальный научный потенциал. 2012. № 10 (19).

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Т.Н. Сахарова, профессор Московского педагогического государственного университета, канд. психол. наук

Смысложизненные ориентации личности, как и смысл жизни, представляют собой динамичную иерархическую систему, которая сочетает в себе не только малые смыслы, но и большой, главный смысл жизни, ядро,

которое конкретизируется и воплощается в жизненных ситуациях или помогает оценить прожитый отрезок.

Определение смысложизненных ориентаций как сложной динамической системы справедливо: лич-

ность вступает в новые периоды развития, а не находится в состоянии стагнации, изменяются представления о себе, о других людях, о мире, и соответственно трансформируются и изменяются смысложизненные ориентации и мировоззрение в целом.

Одним из первых периодов в развитии личности человека, когда можно говорить о становлении смысложизненных ориентаций личности, является подростковый возраст. Юношеский возраст вслед за подростковым завершает процесс становления смысложизненной сферы личности человека. Значимость данных возрастных периодов для становления смысложизненной сферы личности и определила предмет нашего исследования.

Рассмотрим особенности смысложизненных ориентаций в подростковом и юношеском возрасте, выявленные в результате эмпирического исследования. В рамках нашего исследования возрастными границами подросткового возраста были определены 13–16 лет и юношеского возраста – 18–23 года.

Р. Хавиргхест выделяет следующие задачи развития в подростковом возрасте:

- принятие собственной внешности;
- усвоение мужской и женской роли, особенностей полового поведения;
- установление иных по сравнению с предыдущим периодом отношений с референтной группой;
- приобретение эмоциональной независимости от родителей или других значимых взрослых;
- профориентация;
- построение первых отношений с противоположным полом;
- формирование социально ответственного поведения;
- построение системы ценностей и этического сознания как ориентиров собственного поведения.

Критический анализ ценностей окружающей среды должен привести к формированию самостоятельной структуры ценностей.

Иные задачи развития в юношеском возрасте выделяются *О.В. Хухлаевой*:

- личностное самоопределение – социальное, профессиональное, нравственное, семейное, религиозное, культурное;
- достижение социальной зрелости – характеризуется желанием и способностью принять ответственность за свою жизнь.

Как считал *Э. Эриксон*, в юношеском возрасте необходимо сформировать психологическую идентичность, преодолев кризис идентичности.

Однако самоопределяться человек начинает еще в подростковом возрасте. Как указывает *Л.И. Божович*, важным новообразованием старшего школьного возраста является потребность в самоопределении. Данная потребность включает в себя формирование смысловой системы, в которой объединяются представления о мире и о себе, поиск ответа на вопрос о смысле собственного существования.

И.В. Дубровина соглашается с *Л.И. Божович* и также подчеркивает, что в подростковом возрасте появляется

не само самоопределение, а психологическая готовность к нему. Под психологической готовностью она подразумевает формирование устойчивых, сознательно выработанных представлений о своих правах и обязанностях, ответственности, моральных принципах и убеждениях, т.е. об определенных психологических механизмах и образованиях, которые обеспечивают в дальнейшем сознательную активную жизнь. Таким образом, в подростковом возрасте появляется потребность в самоопределении, а в юношеском возрасте самоопределение уже должно сформироваться.

Говоря о самоопределении, необходимо отметить, что *М.Р. Гинзбург* разработал подход личностного самоопределения, основой которого является представление о ценностно-смысловой природе самоопределения. Самоопределение – это активная выработка собственной позиции относительно социально выработанной системы ценностей и на основе этого определение смысла собственного существования. По мнению *Гинзбурга*, личностное самоопределение не завершается в юношеском возрасте, в течение последующей жизни человек много раз приходит к необходимости личностного самоопределения, и в данном случае юношеский возраст является отправной точкой для дальнейшего развития.

Другое новообразование подросткового возраста выделяет *Г.А. Вайзер*. Это смысл жизни, развивающийся на основе главного мотива, жизненной цели, выделения и формирования главной задачи, которая связана с отдаленным будущим. Однако, по нашему мнению, формирование смысла жизни можно включить в процесс самоопределения, который является более широким и объединяет в себе становление личности, ее мировоззрения в целом.

Как отмечает *К. Обуховский*, потребность осознать свою жизнь как цельный процесс, имеющий определенную направленность и смысл, является одной из важнейших ориентировочных потребностей личности. Особенно сильно данная потребность проявляется в юношеском возрасте. Задумываться о смысле собственной жизни человек впервые начинает в подростковом возрасте, однако нельзя сказать, что в юношеском возрасте смысл жизни формируется полностью, возможно, трансформируется и усложняется. При этом нельзя сказать, что смысл формируется однажды на всю дальнейшую жизнь, ведь, как мы уже выяснили, смысл жизни – динамичная структура и изменяется в течение всей жизни человека.

Важной задачей данных возрастов, входящей в понятие самоопределения личности и, как указывает *И.В. Дубровина*, являющейся показателем личностной зрелости в юношеском возрасте, является формирование ценностных ориентаций. Так, по данным ее исследований, у большинства подростков ценностные ориентации только начинают формироваться. Однако к началу юношеского возраста ценностные ориентации уже должны сформироваться, чтобы стать предпосылкой для следующего новообразования личности – возникновения зрелых жизненных планов.

В.С. Мухина, описывая период юности, также указывает, что в данном возрасте у человека возникает

проблема выбора жизненных ценностей. Человек стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе и другим, а также к моральным ценностям. То есть молодой человек воспринимает, интерпретирует и присваивает некие общественные ценности других.

В данном случае авторами практически не разграничиваются периоды отрочества и юности при формировании ценностных ориентаций. Подростковый возраст закладывает основы, а юношеский продолжает изменение и формирование личности.

В.С. Мухина также указывает, что в становлении личности как в подростковом, так и в юношеском возрасте участвует рефлексия. Подросток при помощи рефлексии стремится познать себя, идентифицироваться с собственным «Я». В юношеском возрасте человек уже самоуглубленно развивает в себе рефлексивные способности.

Проанализировав подходы к пониманию смысложизненных ориентаций в подростковом и юношеском возрасте, отметим, что подростковый, кризисный, возраст постепенно начинает формировать смысл жизни, определять ценностные ориентации подростка, находить его место в мире. Несомненно, юношеский возраст более спокойный, перед ним стоят немного иные задачи развития, но тем не менее он продолжает развитие личности, юноша продолжает оценивать себя и других, свое отношение к миру, формировать главные цели и смыслы. Таким образом, подверженность смысложизненных ориентаций возрастной динамике, а также их гендерные особенности составили проблему нашего исследования.

В проведенном исследовании приняли участие 140 человек. Среди них 70 испытуемых подросткового возраста (13–16 лет) и 70 испытуемых юношеского возраста (18–23 лет). Среди испытуемых подросткового возраста было 35 мальчиков и 35 девочек, а среди испытуемых юношеского возраста – 30 юношей и 40 девушек.

Учитывая гипотезу исследования, согласно которой смысложизненные ориентации в подростковом и юношеском возрасте имеют различия в содержании и по гендерному признаку, сначала были выявлены смысложизненные ориентации по методике *Д.А. Леонтьева*, затем ценностные ориентации по методике *М. Роккича* и далее проведен рефлексивный тест-самоотчет *В.С. Мухиной* «Кто Я?». Перед этими методиками испытуемые заполняли небольшую анкету, касающуюся личных данных и социального статуса.

Исследование позволило нам сделать следующие выводы. Смысложизненные ориентации личности в подростковом и юношеском возрасте не имеют значимых различий в содержании и по гендерному признаку. Мы предполагаем, что данное явление связано с тем, что в подростковом возрасте личность впервые задумывается над смыслом собственной жизни, начинает формировать ценностные ориентации, а к юношеско-

му возрасту данные новообразования оформляются и создают предпосылки для формирования зрелых жизненных планов. Таким образом, в юношеском возрасте продолжается становление смысложизненных ориентаций личности.

Различия в исследуемых группах были выявлены по методике «Ценностные ориентации». Так, в подростковом возрасте ценность общения оказалась наиболее важной, а в юношеском возрасте наиболее значимой выступила ценность профессионального самоопределения и развития, что, на наш взгляд, связано с возрастными особенностями и задачами развития на данных этапах.

Рефлексия в данных возрастах представлена через звенья самосознания – притязание на признание и психологическое пространство личности как демонстрация наиболее важных и личностно значимых сторон жизни и собственных возможностей. В данном случае также не выявлено значимых гендерных различий: указанные звенья преобладают как у девушек, так и у юношей в подростковом и юношеском возрасте.

Личность в подростковом и в юношеском возрасте устремлена в будущее (дальнейшее обучение, будущая профессиональная деятельность, семья). Однако лишь в юношеском возрасте молодые люди, как юноши, так и девушки, указывают не только цели и смыслы, непосредственно связанные с ними, но и свою принадлежность к обществу, стремление к созданию нового, к творчеству, самореализации в обществе.

Таким образом, в процессе проведения качественного и количественного анализа подтвердить гипотезу исследования не удалось, т.е. не выявлено значимых различий в смысложизненных ориентациях личности в подростковом и юношеском возрасте. Анализ литературы и данные исследования позволяют сделать вывод, что подростковый возраст предвещает и формирует различные новообразования смысловой сферы личности, а в юношеском возрасте происходит их окончательное становление.

Литература

1. *Вайзер Г.А.* Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. 1998. № 5.
2. *Гинзбург М.Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2.
3. *Дубровина И.В.* Формирование личности старшеклассника. М., 1989.
4. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М., 1989.
5. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1999.
6. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994.
7. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 2006.

ВОСПРИЯТИЕ ДОШКОЛЬНИКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА

*И.А. Журавлева, ст. преподаватель
Московского педагогического
государственного университета,
Э.М.В. Саликова, студентка V курса*

Развитие и становление личности осуществляется во взаимодействии человека с культурой, в которой он воспринимает и усваивает ее специфику. Немаловажным, а скорее, и определяющим источником культурной специфики становится художественный образ, выступающий в роли носителя культуры. Человек оказывается с рождения погруженным в пространство художественных образов. Активное и осмысленное восприятие и усвоение художественного образа происходит в дошкольном возрасте.

Восприятие художественного образа, согласно идеям Платона, осмысленно. Он полагал, что знание представляет собой основу для восприятия, рассудок необходим для понимания чувственных вещей [1, с. 190]. Платон рассматривает восприятие как неотъемлемый компонент познания.

Развитие идей, связанных с пониманием художественного восприятия, продолжалось в работах немецкого философа *И. Канта*. Восприятие искусства рассматривается ученым как служащее познанию, прекрасное — как нечто привлекательное для всех, не подкрепленное интересом [2, с. 512]. Таким образом, художественное восприятие можно характеризовать как чувственное.

Художественное восприятие обусловлено исторически. Это положение находит отражение в работах *Г. Гегеля*. Философ ставит вопрос о всеобщности: «Восприятие, напротив, принимает как всеобщее то, что для него есть сущее» [3, с. 495]. Восприятие исходит из данных, полученных в чувственном опыте, однако этот процесс не ограничивается результатами ощущения, а стремится получить чувственное в отношении к всеобщему, не наблюдаемому в чувственном опыте. Таким образом, мы можем предположить, что восприятие художественного образа происходит посредством идентификации человека с всеобщей человеческой сущностью и обособлением, приобретением уникального видения.

Эта идея рассматривается *К. Марксом*: «Лишь благодаря предметно развернутому богатству человеческого существа развивается, а частью и впервые порождается богатство человеческой чувственности... Образование пяти внешних чувств — это работа всей до сих пор протекшей истории» [4, с. 690]. Итак, восприятие осуществляется посредством усвоения человеческого опыта, заложенного в культуре.

Восприятие художественного образа, согласно идеям *Л.С. Выготского*, представляет собой высшую психическую функцию. Он отмечает, что «высшие психические функции не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы, включающие в себя сложное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начи-

нают действовать по новым законам» [5, с. 400]. Таким образом, восприятие художественного образа является сложным и изменяющимся процессом развития человека, который определяется социальным окружением и опосредованностью.

В процессе восприятия художественных образов осуществляется развитие и становление личности человека. Эта идея находит отражение в концепции *С.Л. Рубинштейна*, который отмечает, что «художественное изображение воспринятого не только выражает, но и формирует восприятие художника. Оно вместе с тем воспитывает и, значит, формирует восприятие людей, которые на художественных произведениях учатся по-настоящему воспринимать мир» [6, с. 719]. Ребенок в процессе восприятия художественных образов, их усвоения начинает по-иному воспринимать всю окружающую его реальность.

Продолжает идеи *С.Л. Рубинштейна А.В. Запорожец*, который считает, что «художественная литература приводит ребенка к осознанию нравственного смысла человеческих поступков, помогает принять более высокие общественные мотивы героев художественных произведений» [7, с. 73–76].

Дополняет понимание феномена *В.С. Мухина*, утверждая, что художественное восприятие обусловлено усвоением эталонов, представленных в культуре. Процесс становления художественного восприятия характеризуется ею как «путь сенсорного развития — от освоения дифференцированных сенсорных эталонов к их преодолению через деятельность освобожденного произвольного восприятия всего богатства признаков предметов природы — онтогенетический путь, который проходит человеческое дитя от раннего до подросткового возраста» [8, с. 456]. В процессе развития восприятия осуществляется вхождение ребенка в многообразие художественных образов, его идентификация с ними, а также обособление от них, что обуславливает развитие его личности.

В нашем понимании восприятие художественного образа представляет собой осмысленный процесс видения окружающей действительности, обусловленный развитием личности в целом, процесс особенного отношения к окружающей действительности.

Исследование особенностей восприятия художественного образа реализовывалось в Московском детском саду № 439. В эксперименте приняли участие дети старшей и подготовительной групп в возрасте от пяти до семи лет. Общее количество испытуемых составило 50 человек: 25 мальчиков и 25 девочек.

В исследовании нами использовалась модифицированная методика свободного описания литературно-художественного текста *Д.А. Леонтьева и И.М. Павловой* [9, с. 175], которая направлена на выявление общих свойств восприятия художественного литературного

образа, а также индивидуально-психологических и возрастных особенностей восприятия литературно-художественных текстов. Модификация заключалась в применении данной методики для изучения особенностей восприятия не только литературно-художественных текстов, но и мультипликационных фильмов. Ведь именно в дошкольном возрасте ребенок посредством просмотра мультфильмов включается в культурный контекст.

Вторым методом явилась беседа, включавшая вопросы, направленные на выявление особенностей восприятия детьми дошкольного возраста образа героя – положительных, отрицательных и нейтральных (*Как ты относишься к герою?; Почему ты именно так относишься к данному герою?*). Также детям были предложены вопросы, связанные с выявлением наиболее привлекательного для ребенка героя (*Какой герой тебе понравился больше всех?; Почему тебе понравился именно этот герой?; На кого из героев ты хотел бы быть похож?; Почему ты хотел бы быть похож именно на этого героя?*). При получении ответов на поставленные вопросы перед детьми ставилась новая задача, связанная с описанием персонажа (*Какой он, герой?; Опиши героя*).

Все ответы детей фиксировались при помощи диктофона или пишущих материалов.

Стимульным материалом для исследования являлись серии мультипликационных фильмов и литературно-художественных текстов. Каждая из этих серий состояла из последовательно предъявляемых трех мультиков и трех текстов. Стимульный материал подобран в соответствии с современными культурными тенденциями общества.

Данные методы соответствуют возрастным особенностям детей дошкольного возраста, поскольку их применение способствует созданию благоприятной атмосферы в процессе проведения исследования, представляет интерес для ребенка.

В результате исследования были выделены и выявлены следующие тенденции. В дошкольном возрасте восприятие ребенком художественного образа характеризуется следующими стратегиями описания: сюжетной, персональной, фрагментарной, обобщающей. Каждая выбранная стратегия предполагает усвоение и присвоение образов, предъявленных в мультипликационных фильмах и литературно-художественных текстах. Наиболее часто используется *сюжетная* стратегия, определяемая стремлением ребенка запомнить все события предъявленного ему произведения, что может быть обусловлено развитием памяти как ведущего познавательного процесса в дошкольном возрасте. Применение сюжетной стратегии описания может определяться направленностью ребенка дошкольного возраста на сохранение и воспроизведение информации.

Нами были выявлены гендерные различия в применении стратегий описания. У девочек доминирует *фрагментарная* стратегия, использование которой может быть следствием сосредоточения ребенка на более значимых признаках и игнорирования менее значимых признаков. А у мальчиков преобладает *обобщающая*

стратегия описания, что может свидетельствовать о понимании ребенком в процессе восприятия отношений между предметами окружающего мира, персонажами произведения, о понимании их побуждений, лежащих в основе совершения тех или иных поступков. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что у девочек восприятие определяется феминными качествами: они обращают внимание на эмоционально насыщенные фрагменты, а у мальчиков – маскулинными качествами: они проявляют себя сдержанными, анализирующими.

В процессе восприятия литературно-художественного текста происходит дотраивание образа, а в процессе восприятия мультипликационного фильма ребенок принимает за эталон представленный ему образ, что может объясняться особенностью восприятия дошкольником наглядной ситуации. Таким образом, наглядный образ мультипликационного фильма воспринимается как эталонный, а литературно-художественный образ нуждается в дополнительных данных.

Аргументация отношения к героям литературно-художественных текстов содержит в себе дополнительную информацию, не представленную в сюжете: *Хорошо отношусь потому, что он ухаживал за лошадью, убирал, кормил, причесывал ее; Плохо отношусь потому, что он швырнул собаку; Нравится потому, что люблю черепашек, видел их, они хорошо плавают*. В ситуации, когда ребенок не получает достаточного количества информации в процессе восприятия, он использует свое воображение или память, содержащую данные о герое из действительности.

Образ восприятия ребенком описывается через оценочные характеристики (*добрый, хороший, злой, нежная, серьезная*), описательные, ориентированные на внешние признаки образов (*розовый, пушистая, была одета в горошек*), поведенческие паттерны (*со всеми дружит, ведет себя хорошо, умеет за себя постоять, никого не обижает*). Описание ребенком персонажей с использованием определенных оценочных характеристик может быть обусловлено морально-нравственным развитием ребенка и усвоением понятий «хороший» или «плохой». Наличие описательных характеристик, ориентированных на внешние признаки образа, объясняется нами ориентацией на наглядность мышления ребенка. Наличие поведенческих паттернов в описаниях ребенка может определяться развитием восприятия в действительности, характерном для дошкольного возраста.

Восприятие ребенком дошкольного возраста художественного образа характеризуется «реализмом»: ребенок в оценке поступков героев не способен к учету их внутренних побуждений, а также к пониманию отношений между ними. Однако к концу дошкольного возраста ребенок начинает разбираться в отношениях между классами, поэтому его восприятие стремится в своем развитии к объективности. В восприятии художественного образа дошкольник характеризует персонажа, опираясь на усвоенные им нормы и правила. В процессе аргументации своего отношения к воспринятому образу он наделяет его качествами, не характерными для него.

Нами выявлено, что восприятие ребенка дошкольного возраста ориентировано на положительные характеристики образов, демонстрирующих социально одобряемое поведение. Эти выводы обусловлены тенденцией развития самооценки именно в дошкольном возрасте: для ребенка значимо мнение окружающих, он стремится проявлять социально одобряемое поведение. В своем восприятии он стремится соответствовать общепринятым нормам и правилам, в процессе чего активно осуществляется их усвоение и принятие.

В качестве привлекательного образа, а также в качестве наиболее подходящего для идентификации (на кого хотел бы быть похож) выделяется как герой, демонстрирующий социально одобряемое поведение, так и герой, демонстрирующий социально не одобряемое поведение, а также герой, демонстрирующий нейтральное поведение. Для мальчиков чаще привлекательны нейтральные образы, они стремятся быть похожими на них. В своих ответах девочки продемонстрировали тенденцию выбора в качестве привлекательных образов героев, демонстрирующих социально не одобряемое поведение в большей степени, чем нейтральное. На них они хотят быть похожими.

Таким образом, в результате исследования нами было выявлено, что восприятие художественного образа ребенком дошкольного возраста характеризуется рядом особенностей: использование сюжетной, фрагментарной и обобщающей стратегий описания;

ориентированность восприятия ребенка на усвоение положительных образов; обусловленность гендерными особенностями.

Литература

1. Платон. Тезет. М.; Л.: Соцэкгиз, 1936.
2. Кант И. Критика способности суждения. М.: Наука, 2006.
3. Гегель Г. Феноменология духа. М.: Наука, 2000.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М.: Госполитиздат, 1956.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 6.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009.
7. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения: тезисы докл. М., 1948.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студентов вузов. М.: Академия, 1999.
9. Леонтьев Д.А., Павлова И.М. Возрастные и индивидуальные особенности восприятия художественной литературы школьниками (на материале анализа свободных описаний) // Психологический анализ учебной деятельности / под ред. В.Д. Шадрикова, В.Н. Дружинина, О.Ф. Потемкиной. М.: ИП АН СССР, 1991.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ

*С.Б. Серякова, профессор
Московского педагогического
государственного университета,
доктор пед. наук,
И.Л. Малиборская, студентка V курса*

Профессиональная деятельность является важнейшей сферой жизни людей. Часто, выбрав одну конкретную специальность, люди посвящают ей всю жизнь, развиваясь именно в данном направлении. В таких случаях трудовая мотивация достаточно устойчива. Однако в современном мире ярко проявляется другая тенденция, когда мотивация изменяется в силу разных причин, как социально-экономических, так и личностных. Изменение мотивации происходит уже во время обучения в вузе. У студентов, поступающих на первый курс, в основном проявляется высокая мотивация к выбранной профессиональной области. Однако в период обучения в вузе мотивация может меняться, у студентов появляются другие интересы или они разочаровываются в избранной области деятельности. Это может быть связано с изменением мировоззрения и ценностных ориентаций студентов: то, что было значимо на первом курсе, теряет свою ценность к пятому курсу и наоборот.

В исследовании мотивации для нас важна позиция С.Л. Рубинштейна, рассматривающего мотив как побуждение, источник действия, его порождающий, который должен сформироваться прежде, чем таковым стать. Мотив формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает. Мотив рождается из отношения к этим обстоятельствам и становится конкретным, содержательным, что необходимо для реального жизненного действия [2].

По Д.А. Леонтьеву, ценности формируются в процессе социального развития человека, они становятся источниками индивидуальной мотивации, ценностные ориентации находятся на пересечении мотивации, с одной стороны, и мировоззренческих структур сознания – с другой. Они являются одной из самых лично значимых «зон» и различаются у разных людей и по степени выраженности, и по их конкретному набору [1].

Мы будем исходить из того, что ценности являются определяющей структурой в формировании и развитии мотивационной сферы личности.

Нами выполнено исследование, в котором приняли участие студенты V курса очной и очно-заочной форм обучения, а также студенты II курса очной формы обучения факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (67 человек в возрасте от 18 до 42 лет).

В исследовании использовались следующие методы: методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир, методика определения ценностных ориентаций М. Рокича, методика определения направленности личности Б. Басса, опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А.А. Реана, методы математической и статистической обработки и интерпретации данных с помощью статистических программ пакета SPSS Statistics 19 for Windows на основе Microsoft Office Excel 2010, а также научная литература по проблеме.

При анализе полученных результатов по методике определения ценностных ориентаций (терминальных и инструментальных) М. Рокича были выявлены следующие особенности: терминальные ценности студентов V курса (очной и очно-заочной форм обучения) и студентов II курса очной формы обучения коррелируют друг с другом, т.е. значимые ценности в трех группах совпадают. Это можно объяснить тем, что студенты обучаются по одной специальности/направлению «Психология», имеют сходную направленность интересов.

У студентов II курса инструментальные ценности совпадают с инструментальными ценностями студентов V курса очной и очно-заочной форм обучения, хотя респонденты достаточно сильно различаются по возрасту, по имеющемуся опыту профессиональной деятельности.

Результаты по методикам изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир и определения направленности личности Б. Басса следующие.

У студентов II курса очной формы обучения преобладает направленность личности на себя и направленность на общение и меньше всего выражена направленность на дело по сравнению со студентами V курса. Также у студентов II курса ярко выражена внешняя положительная мотивация. Таким образом, можно говорить о том, что студенты II курса в большей степени ориентированы не на саму деятельность, а на личные интересы, вознаграждение за деятельность, в том числе материальное.

Направленность на дело, т.е. заинтересованность в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество и общие цели, а также внутренняя мотивация к деятельности преобладает у обеих групп студентов V курса вне зависимости от того, работают студенты или нет.

При анализе результатов по опроснику А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» были выявлены следующие особенности: у студентов II и V курсов очной и очно-заочной формы обучения преобладает мотивация на достижение успеха (позитивная мотива-

ция), что предполагает высокий уровень целеустремленности, уверенности в себе, активности и ответственности при выполнении какого-либо дела. Независимо от того, работает студент или нет, мотивация на успех выражена больше, чем мотивация на избегание неудачи.

Для выявления статистических различий между группами студентов по методикам К. Замфир, Б. Басса и А.А. Реана мы применили критерий Манна-Уитни, критерий Крускала-Уоллиса, а также угловое преобразование Фишера.

Результаты позволили нам сделать вывод о том, что сходства во внутренней и внешней мотивации наблюдаются у всех трех групп студентов, а также есть определенные сходства в преобладании направленности личности у студентов II курса очной формы обучения и у студентов V курса очно-заочной формы обучения: в данных двух группах чаще встречается направленность личности на себя и на общение, по сравнению со студентами V курса очной формы обучения. Однако наибольшие различия выявлены между направленностью личности у студентов V и II курсов очной формы обучения, а это означает, что направленность личности на профессиональную деятельность меняется на протяжении обучения в вузе, становясь преобладающей к окончанию обучения.

По результатам, полученным после применения коэффицента ранговой корреляции К. Спирмена, можно сделать следующие выводы: во всех трех группах присутствует положительная корреляция между направленностью на дело и внутренней мотивацией, т.е. чем больше индивид заинтересован в своей деятельности, тем выше у него мотивация к ее выполнению независимо от материального вознаграждения или признания товарищей, коллег. Связь между направленностью личности и мотивацией к успеху и избеганию неудачи выявлена только в группе студентов V курса очной формы обучения: преобладание в данной группе студентов деловой личностной направленности характеризует их как ориентированных на достижение успеха в своей деятельности. В связи с тем, что в двух других группах данной зависимости выявлено не было, мы не можем говорить об изменении мотивации достижения успеха и избегания неудачи в зависимости от преобладающей направленности личности. Связи между мотивацией на успех или на избегание неудачи и внутренней или внешней мотивацией к деятельности во всех трех группах выявлено не было.

Предложенная модель исследования может применяться не только для диагностики ценностных основ профессиональной мотивации студентов на разных этапах их обучения и профессиональной деятельности, но также для подобной диагностики в различных организациях, включая изучение различий по гендерным и возрастным характеристикам.

Литература

1. *Леонтьев Д.А.* Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992.
2. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

*Я.А. Баскакова, доцент
Московского социально-педагогического
института, канд. пед. наук,
О.В. Тулупова, магистр педагогики
Московского педагогического государственного
университета*

Приоритетным в групповой работе является тренинговый метод, так как тренинг предполагает усвоение специфических знаний, навыков, умений, коррекцию установок, развитие личностных свойств через интериоризацию особенностей среды, объектов и взаимодействие с ней. Данный метод работы предоставляет человеку возможность самому формировать образцы профессионально-личностного поведения, адекватные личностной позиции, предусматривая реализацию принципов успешного взаимодействия: ситуативность, вариативность, адаптированность и целесообразность (*Е.А. Леванова*). Тренинговая работа, с одной стороны, создает ситуацию личностного «вживания» в происходящие события и способствует адаптации и самореализации личности в конкретной деятельности, придавая этому процессу целостность, динамизм, вариативность, последовательность, системность и гибкость. А с другой стороны, психологические образования, возникающие в процессе тренинга, активизируют самокоррекцию и самоуправление. Все виды тренинга сочетаются с групповой дискуссией, в процессе которой необходимо анализировать и обсуждать выполнение каждого упражнения, выяснять причины успехов и неудач, что обеспечивает осознанность и целенаправленность тренинга.

Тренинг определяется и как способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления поведением и деятельностью. Есть также определение тренинга как части планируемой активности организации, направленной на увеличение профессиональных знаний и умений либо на модификацию аттитюдов и социального поведения работников способами, сочетающимися с целями организации и требованиями деятельности.

Обучение в группах, по мнению исследователей, имеет ряд преимуществ перед индивидуальной психологической работой. Потенциальное преимущество условий группы — это возможность получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих общие проблемы и переживания с конкретным участником группы. В процессе группового взаимодействия приходит принятие ценностей и потребностей других. В группе человек чувствует себя принятым и принимающим, пользующимся доверием и доверяющим, получающим помощь и помогающим. Наблюдая происходящее в группе взаимодействие, участники могут идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся

эмоциональную связь при оценке собственных чувств и поведения.

Обратная связь оказывает влияние на оценку индивидуумом своих установок и поведения, формирование его Я-концепции. Группа может также облегчить процесс самоисследования и интроспекции:

- человек начинает легче принимать точку зрения другого и проявляет большую готовность к изменению собственных установок;
- создаются условия для формирования общепонятного психологического языка, позволяющего участникам тренинга более строго и доказательно излагать свои переживания, стремления, цели и ожидания;
- групповой анализ межличностных ситуаций позволяет участникам осознать границы между процессуальными и содержательными аспектами общения;
- групповая форма работы позволяет выявить структуру функционального взаимодействия в жизни коллектива.

В зарубежной психологической практике весьма распространены родительские группы, которые зарекомендовали себя как весьма эффективная форма обучения и решения педагогических и психологических проблем родителей. Задача отечественных педагогов и психологов состоит в том, чтобы и в нашей стране групповые формы работы с родителями получили широкую поддержку на государственном уровне.

Анализ литературы показал, что групповая работа с родителями организуется, как правило, с психотерапевтическими целями, однако в дальнейшем их создатели переносят свой опыт работы в практику проведения групповых занятий с родителями, дети которых не имеют каких-либо выраженных психических нарушений.

Литература

1. *Леванова Е.А., Волошина А.Г., Плешаков В.А., Соболева А.Н., Телегина И.О.* Игра в тренинге: возможности игрового взаимодействия. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. (Сер. «Практическая психология»).
2. *Марковская И.М.* Групповые формы работы с родителями // Семейная психология и семейная терапия. 1998. № 2.
3. *Ялом И.* Групповая психотерапия. Теория и практика. М.: Эксмо-Пресс, 2001.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПОДХОДЕ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

*Е.Н. Мажар, доцент
Смоленского гуманитарного
университета, канд. филол. наук*

Проблемы профессиональной компетенции лингвистов исследовались в различных аспектах. Так, помимо языковой и прагматической компетенции подробно изучались и закономерности формирования социокультурной компетенции. Исследованием данного вопроса занимались такие ученые, как *Н.Д. Гальскова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин, И.И. Халева, J.A. Van Ek, M. Canale, M. Swain* и др.

В современном многонациональном мире с бурными процессами глобализации, обуславливающими насущную потребность в эффективном межкультурном взаимодействии, социокультурная компетенция выходит на первый план. Для профессиональных лингвистов-переводчиков успешное межкультурное взаимодействие возможно лишь при наличии уважения к другим культурам, а оно в свою очередь строится на основе знания исторического наследия, традиций и обычаев других народов. При этом не менее важно знать и понимать и свою собственную культуру. Ведь порой складывается несколько абсурдная ситуация, когда переводчик, прошедший подготовку в ходе разнообразных курсов по культуре стран изучаемого языка, лучше разбирается в истории, искусстве и традициях зарубежных стран, нежели своей собственной.

Интересно, что осознание отличительных особенностей своей собственной культуры приходит, как правило, лишь после ее сопоставления с культурой других народов, ведь в монокультурном обществе все традиции и обычаи воспринимаются как нечто само собой разумеющееся, характерное, казалось бы, для людей во всем мире. Естественным следствием восприятия действительности на основе собственной «системы координат» нередко является культурный шок при столкновении с иными традициями, которые на первый взгляд могут показаться довольно нелепыми и, соответственно, вызвать у обывателя критичное отношение и неприятие. Может ли переводчик позволить себе такое отношение к другой культуре? Конечно же, нет. Напротив, переводчик служит своеобразным проводником знаний о традициях и обычаях других стран.

Язык представляет собой отражение всего культурного богатства и разнообразия того или иного народа, поэтому так важно бережное и уважительное обращение с языком в процессе устной и письменной коммуникации. Как мы уже отмечали ранее, подлинное уважение зиждется на знании и понимании, таким образом, при подготовке лингвистов-переводчиков необходимо создать такие условия, которые позволят им глубоко проникнуть в культуру стран изучаемого языка. Бесспорно, идеальным способом изучения культуры всегда было и, по-видимому, будет посещение самой страны, ведь недаром говорят, что лучше

один раз увидеть, чем сто раз услышать. Однако в силу многих причин подобные поездки доступны не каждому студенту. В этом случае пусть не полноценной, но тем не менее эффективной альтернативой становится использование в процессе обучения богатых ресурсов интернета.

Многие психологи отмечают, что среди молодых людей все большей популярностью пользуется информация, представленная в видеоформате. Возможно, это обусловлено тем, что в таком виде она легче воспринимается, так как не требует от воображения реципиента дополнительных усилий по конструированию образов. Свою лепту внесло и пристрастие молодежи к видеороликам, полным «экшена» и «драйва». Вероятно, как и в большинстве жизненных ситуаций, воздействие на формирование данного предпочтения оказало несколько взаимосвязанных факторов. В глобальной сети можно найти видеоматериалы, красочно и ярко демонстрирующие те или иные традиции разных стран. Подобные видеофильмы и ролики могут стать хорошим материалом для обсуждения на занятии или для написания эссе.

Использование ресурсов интернета в образовательном процессе гармонично вписывается в гуманистическую образовательную парадигму, так как оно создает удобную площадку для полноценного равноправного общения между учителем и учеником. Учитель выступает как своего рода фасилитатор процесса обучения, который посредством грамотной подборки материала и тщательно продуманных заданий создает условия для самостоятельного анализа информации учащимся. При этом в задачу учителя входит стимулирование ученика к самостоятельному выполнению таких мыслительных операций, как анализ и синтез, обобщение и конкретизация, сравнение, классификация и др.

Не менее важными навыками при работе с интернет-ресурсами являются навыки критического мышления, позволяющие «фильтровать» поступающую информацию, не просто отсеивая нерелевантное, но и защищая от манипуляции сознанием. Полезным для развития критического мышления нам представляется сопоставление и анализ новостей, представленных на различных информационных порталах, на предмет выявления фактов и их интерпретаций.

Сегодня интернет может похвастаться большим количеством разнообразных игровых и при этом образовательных заданий приключенческо-игрового характера типа *Treasure Hunt* и *Quest*, в ходе которых можно весьма подробно и с разных точек зрения рассмотреть те или иные аспекты культуры различных стран. Удобно, что подобные задания легко интегрировать и в аудиторные занятия, и в самостоятельную работу учащихся.

Знакомство с культурой страны возможно и через песни, как традиционные, так и современные. Слушая и разучивая песни, студенты не только усваивают исторические традиции, но и совершенствуют навыки аудирования и произношения. Многие учителя отмечают, что пение создает положительный эмоциональный фон, способствует сплочению и раскрепощению коллектива.

Хорошим способом знакомства с культурой другого народа может стать общение с ее представителями в социальных сетях или на специальных образователь-

ных сайтах. Общение с видеосопровождением в программах Skype, OoVoo и других также создает условия для естественной коммуникации, в ходе которой неизбежно «всплывают» те или иные отличительные черты менталитета народа, которые позволяют глубже понять его культуру.

Разнообразные ресурсы интернета позволяют учителю более творчески и эффективно конструировать для будущих лингвистов-переводчиков процесс изучения как собственной, так и иностранной культуры.

ПРОФИЛАКТИКА БЕЗНАДЗОРНОСТИ И БЕСПРИЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КЛУБОВ

*А.А. Апполонова, начальник
Департамента социальной поддержки
населения Калининградской области,
А.Н. Серых, аспирант
Балтийского федерального университета
им. И. Канта*

В настоящее время клубы для подростков рассматриваются как самостоятельные воспитательные учреждения, объединяющие их внеурочную, внеклассную и внешкольную деятельность, расширяющие социальные связи подростков с внешним миром. По мнению многих исследователей, клубы выступают своеобразным центром объединения и взаимодействия различных образовательных и воспитательных сфер, формируя жизненные цели и ценностные ориентации подростков.

Процесс социализации подростков в клубах происходит не в жестких рамках, а в рамках складывающихся досуговых ситуаций, приводя к формированию у ребят навыков самоорганизации, внутренней дисциплинированности, самоконтроля. Самостоятельный выбор вида досуга, эмоциональное отношение к досуговой деятельности, взаимосвязь познавательных, творческих и досуговых элементов способствуют адаптации

подростка в социуме, закладывая возможности для самовыражения и самоутверждения жизненных позиций, активного проявления его потенциальных возможностей.

В настоящее время в рамках подростковых клубов необходимо решать прежде всего социальные проблемы в регионе, предлагая новые модели поведения и образа жизни. Организованный досуг сегодня становится средством для решения таких социальных проблем, как жестокое обращение с несовершеннолетними, их безнадзорность и беспризорность.

В целях профилактики обозначенных негативных явлений, связанных с жизнью подростков, особое внимание в ходе нашей работы уделялось клубам для несовершеннолетних. Обследование семей подростков, посещавших клубы, показывает, что 98% из них – малообеспеченные, 43% – неполные (диаграмма 1).

Характеристика семей подростков, посещающих клубы

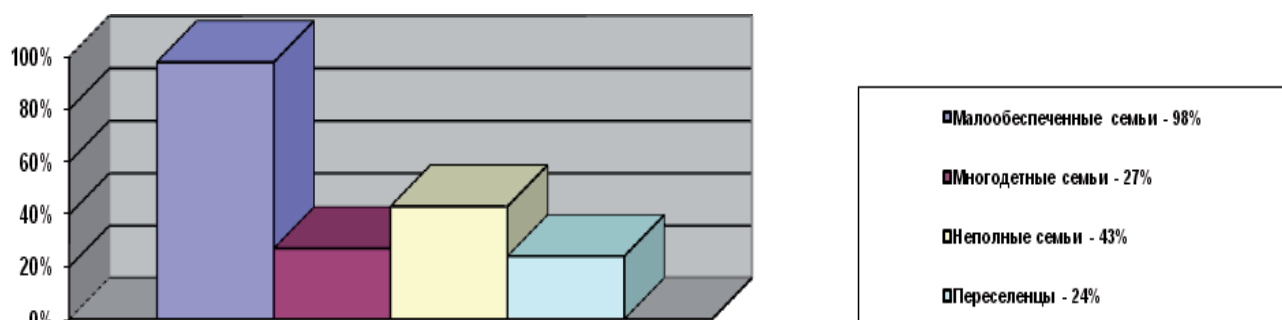


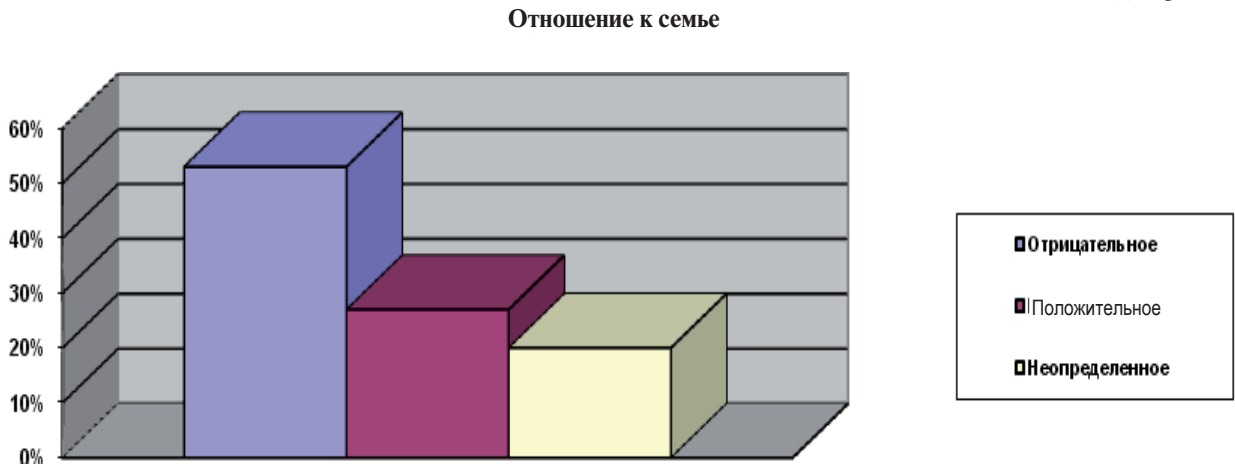
Диаграмма 1

Изучение проблем подростков показало, что 53% несовершеннолетних отрицательно характеризовали свое отношение к семье: «Большинство известных мне семей не дружные», «Супружеская жизнь кажется мне тупой, скучной, неинтересной, однообразной обязанностью, навязанными обязательствами». Большая часть таких респондентов – юноши.

27% несовершеннолетних положительно характеризовали семью и семейную жизнь. Большая часть этих респондентов – девушки.

20% затруднились ответить на вопросы, касающиеся семьи (диаграмма 2):

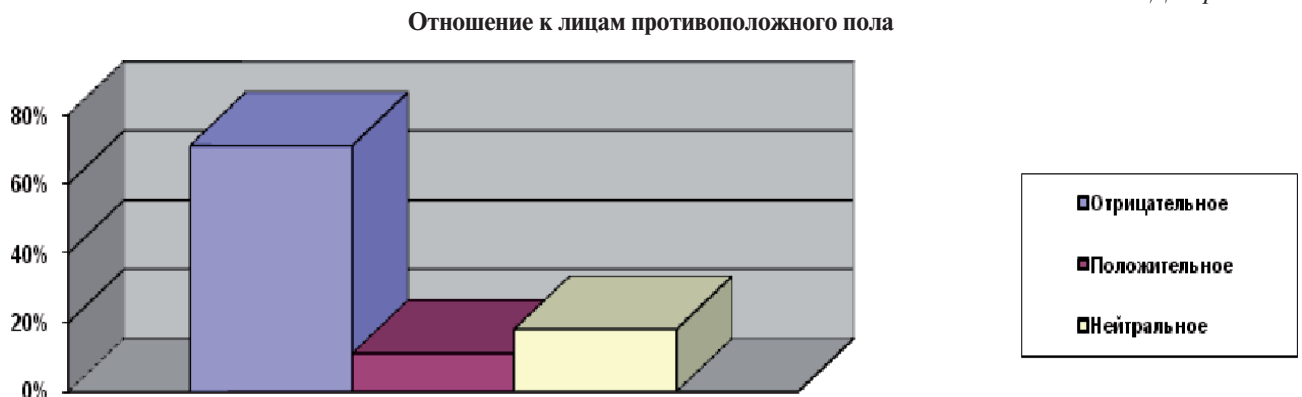
Диаграмма 2



71% несовершеннолетних негативно характеризовали противоположный пол. 18% были нейтральны в

оценках. И только 11% высказывались положительно (диаграмма 3):

Диаграмма 3



Использование различных методик для диагностики проблем детей показало, что на общем фоне наиболее выделяются негативное отношение к семье, негативное отношение к лицам противоположного пола, отсутствие толерантного отношения к окружающим, агрессивность.

Именно на решение этих проблем и была направлена работа подростковых клубов. С ребятами проводились содержательные занятия, мальчики и девочки охотно посещали их, откровенно рассказывали о своих проблемах. Главным в занятиях было формирование навыков здорового образа жизни, активной жизненной позиции, толерантного отношения к окружающему миру, бесконфликтного общения,

коммуникабельности. Такие навыки восстанавливают социальные связи ребенка, снижают остроту психического напряжения, стрессового состояния. Подростки получали также помощь в решении гендерных проблем.

Анализ анкетирования родителей детей, посещающих клубы «Подросток» в Неманском МР, Нестеровском и Светлогорском районах, в Пионерском и Янтарном городских округах (53 человека), показал, что их дети стали более уравновешенными – 40% (21 чел.), что в семье налаживаются доверительные отношения – 36% (19 чел.).

В таблице представлены результаты анкетирования родителей, чьи дети посещали клуб.

Таблица

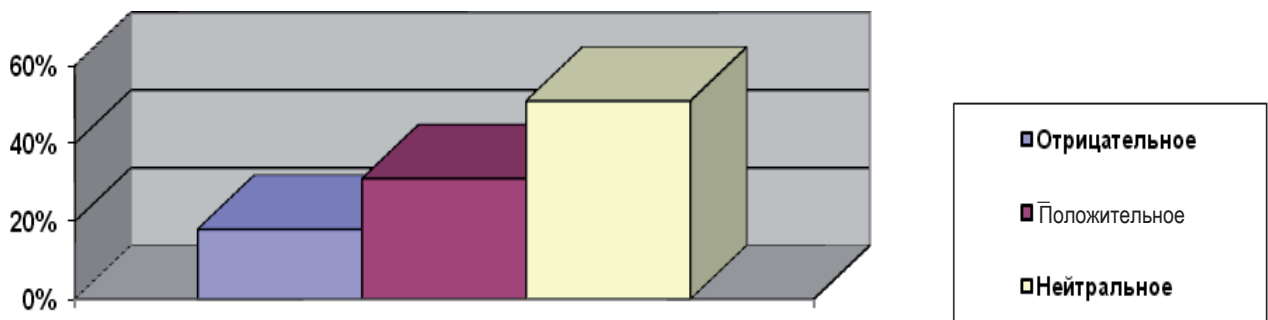
Насколько вы довольны результатами посещения клуба (кружка) вашим ребенком?	18 (34%)	Результаты отличные
	32 (60%)	Результаты хорошие
	3 (6%)	Результатов очень мало
	-	Результатов нет
В чем, на ваш взгляд, причина указанного вами результата?	47 (88%)	Занятия в клубе (кружке)
	2 (4%)	Личностные особенности ребенка
	4 (8%)	Затрудняюсь ответить

После проведенного курса занятий результаты, которые характеризуют отношение подростков к противоположному полу и к семейным отношениям, качественно изменились: до 31% выросли положительные

характеристики противоположного пола; чуть более 50% несовершеннолетних нейтральны в оценках. Негативное же отношение снизилось с 71 до 18% (диаграмма 4).

Диаграмма 4

Отношение к противоположному полу

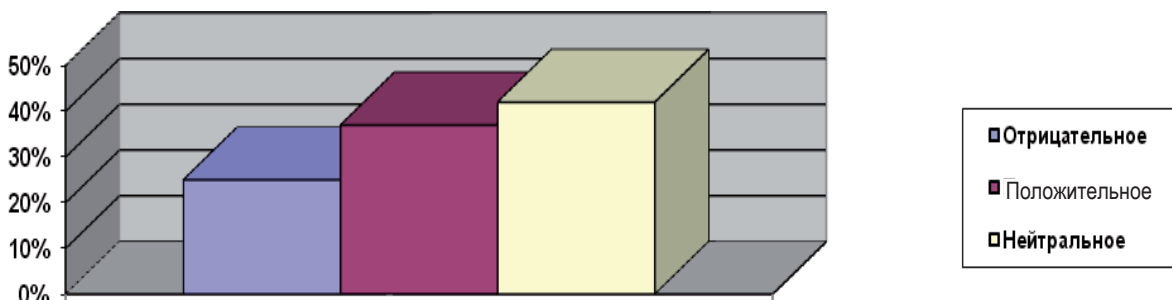


Отрицательное отношение к семье у подростков снизилось с 53 до 25%. У 37% подростков отношение к семье стало положительным, они прогнозируют создание своей семьи, основанной не на отрицательном

родительском примере, а на полученных на занятиях знаниях. И неопределенное отношение сменилось на нейтральное у 42% (диаграмма 5).

Диаграмма 5

Отношение к семье



Клубная деятельность принесла следующие результаты: устойчивая мотивация на участие в групповых занятиях – 60%; уровень демонстративности поведения снижен с 57 до 26%; уровень самооценки повысился с 40 до 79%; уровень социально-

психологической адаптированности повысился с 42 до 75%; у 77% сформирована адекватная самооценка, позитивное отношение к себе (до занятий – 40%); у 43% выработано умение противостоять принуждению (до занятий – 15%).

Средняя результативность клубных мероприятий для подростков – 94%, что объясняется небольшим размером групп, сочетанием индивидуального подхода и групповых форм работы, заинтересованностью руководителей групп в результате. Программа «Подросток» предполагает и работу с родителями, которые принимали активное участие в тренингах, с ними проводились беседы по психологическому просвещению.

Таким образом, основным результатом программы стала профилактика социального сиротства, безнадзорности и правонарушений и формирование модели благоприятного семейного поведения у несовершеннолетних из семей, оказавшихся в социально опасном положении. Результатом программы является также снижение уровня социальных рисков: ни один из подростков, посещавших занятия, за период реализации программы не был поставлен на учет в органах внутренних дел и комиссии по делам несовершеннолетних.

В последние годы отмечается положительная тенденция развития сети клубов для подростков, релевантная современным социально-культурным потребностям социума. Можно говорить о том, что в силу социальных и экономических причин (социальная напряженность, психофизические перегрузки, занятость подростков) роль досуговых клубов, реализующих профилактику жестокого обращения, безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних, будет возрастать.

Литература

1. Ерошенков И.Н. Культурно-воспитательная деятельность среди детей и подростков. М.: ВЛАДОС, 2004.
2. Леванова Е.А. Подросток: концепция психопластики личности. М.: ИКФ Омега-Л, 2002.
3. Чайка Е. Психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в стрессовой ситуации // Воспитание школьников. 2003. № 8.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

С.И. Федорова, доцент Ульяновской государственной сельскохозяйственной академии им. П.А. Столыпина, канд. ист. наук

Российское общество переживает сегодня период сложных социальных трансформаций. Наша страна по необходимости вступила в такой период своего развития, когда жизненный опыт старших поколений, выступающий обычно как естественный ориентир для младших, в силу быстрых и принципиальных перемен становится в основном непригодным для поколений, идущих вослед. Изменения в обществе негативно сказались на нравственном, духовном здоровье личности. При этом заметно утратился интерес молодежи к героическому прошлому, национальным традициям, обычаям своих предков и т.д.

Духовное и экономическое возрождение России предъявляет новые требования к высшему образованию, к подготовке гармонично развитой и духовно богатой личности. Это становится возможным при каждодневном сочетании и взаимообогащении общечеловеческих и национальных традиций в воспитании студентов. В условиях модернизации системы высшего образования патриотическое воспитание студентов в системе государственных вузов приобретает особую значимость и актуальность. Анализ практики свидетельствует, что во многих вузах города Ульяновска накоплен определенный опыт воспитания патриотических чувств, навыков и умений, необходимых студентам для формирования гражданской позиции.

Расширение содержания гуманитарного образования, на наш взгляд, целесообразно производить не столько за счет привлечения дополнительного материала из различных источников, сколько за счет обращения к личностному опыту студенчества. Современное

студенчество проходит свое нравственное становление в сложных условиях исчезновения многих старых ценностей и формирования новых социальных отношений. Низкую патриотическую активность студентов можно объяснить рядом причин: распадом СССР, политической нестабильностью в стране, отсутствием у молодежи возможностей для самореализации не только в родном городе, но и в своей стране.

В ходе исследования проводилось анкетирование студентов II курса факультета искусства и культуры Ульяновского государственного университета. Им были предложены следующие вопросы.

1. В каких музеях Ульяновска Вы были?
2. В каких музеях других городов Вы побывали?
3. Что больше всего запомнилось и понравилось в музейных экспозициях?
4. Какие виды музеев Вам известны?
5. Для чего нужны музеи?
6. Какую роль они играют в жизни людей?

Результаты проведенного опроса показали, что 70% студентов посещали музеи в школьном возрасте, 30% – посетили музеи, обучаясь уже в университете.

Важным для исследования ценностного мира студентов является исторический подход, анализ жизненных планов и установок, которыми руководствовались предшествующие поколения. В процессе исследования был проведен опрос трех возрастных поколений, призванный выявить:

- состав наиболее распространенных в сознании молодежи ценностей;
- иерархию этих ценностей в массовом сознании;

- структурные характеристики (природу, качество, отнесенность к различным типам) этих ценностей;
- динамические характеристики (способность к изменениям) ценностного мира будущих специалистов;
- роль семьи в общей структуре ценностных ориентаций молодежи, ее терминальную и инструментальную ценность, особенности брачно-семейных установок и ценностей, характерных для молодых людей, выделенных по полу, возрасту и образованию;
- роль образования в формировании ценностей респондентов;
- эволюцию ценностного мира молодежи разных десятилетий.

От респондентов первой возрастной группы (16–20 лет) на вопрос: «Ради чего сегодня живет молодежь в России?» были получены следующие ответы.

1. Молодые люди живут для того, чтобы восстановить статус России до мирового уровня.
2. Ради благополучия и благосостояния.
3. Чтобы поднять экономику нашей страны.
4. Чтобы обеспечить себя благополучным будущим, создать семью, обеспечить себя достойной работой.
5. Ради будущего нашей страны.

80% участников представленной возрастной группы заявили, что смысл их жизни в личном благополучии, хотя они и считают себя патриотами своей страны. Остальные же 20% видят свое будущее через получение профессионального образования и обеспечение себя достойной высокооплачиваемой работой, а также создание семьи.

Вторая группа респондентов (30–45 лет) на этот же вопрос дала следующие ответы.

1. Чтобы поднять уровень населения и качество жизни в России.
2. Чтобы обеспечить будущее своим детям.
3. Для того чтобы реализовать себя и свои возможности на Родине.
4. Чтобы найти свое место в жизни, а главное – быть полезным стране.

Таким образом, среднее поколение, выросшее в Советском Союзе, утверждает, что молодые люди живут для реализации своих желаний и возможностей, проявляя этим свои индивидуальные качества.

Люди старшего поколения (50–65 лет), воспитанные на социалистической идеологии, на поставленный вопрос отвечали следующим образом.

1. Ради будущего, чтобы получить хорошую профессию, создать семью, воспитать детей, дать им образование.
2. Ради родителей, которые обеспечили будущее молодежи.
3. Для сохранения мира на земле.

Данная возрастная группа убеждена, что молодое поколение должно совершенствовать свое мировоззрение, стремиться делать добро и жить на благо Родины.

Современное поколение проходит свое становление в очень сложных условиях ломки многих старых ценностей и формирования новых социальных отношений. Отсюда растерянность и пессимизм, неверие в себя и общество.

О нравственной и духовной драме молодежи свидетельствуют исследования, проведенные в Ульяновской сельскохозяйственной академии, которые показали увеличение числа студентов, считающих допустимой смертную казнь (до 58% опрошенных), лишение жизни новорожденного, если у него есть физические или умственные отклонения (25% студентов). На вопрос: «Насколько важна заповедь “не убий” для современного человека?» 16% студентов ответили, что она сегодня становится все менее важной.

Небольшой процент студенческой молодежи полагает, что прагматизм, нажива, жестокость и цинизм, лживость и беспощадность к слабым – это тот социальный и моральный климат, в котором может оказаться Россия, когда нынешние студенты станут элитой общества.

Образование и воспитание современного человека не должно быть оторванным от исторических корней, религиозных и культурных традиций своего народа. Важнейшую роль в воспитании патриотических чувств играет краеведение, которое воспитывает у студентов любовь к родным местам, помогает формировать нравственные понятия.

История России свидетельствует, что в периоды, когда удавалось сплотить и организовать молодое поколение на выполнение им своей социальной миссии, общество и государство заметно продвигалось вперед в решении социально-экономических, геополитических и цивилизационных проблем. Сегодня только социально активное студенчество может стать гарантом гражданского и демократического государства в России.

Результаты исследования процесса патриотического воспитания студентов в вузах позволяют утверждать, что среди духовных качеств современного молодого человека патриотизм должен занимать доминирующее положение: любовь к Отечеству, народу, его историческим достижениям становится основой эффективной организации преподавания дисциплин гуманитарного и социально-экономического циклов в вузах. В ходе изучения гуманитарных дисциплин, истории родного края основной целью воспитания студентов является развитие у студентов гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества.

Литература

1. *Иоффе А.Н.* Методические материалы по гражданскому образованию. М.: Новый учебник, 2003.
2. *Соколов В.М.* Российская ментальность и исторические пути отечества. М.: РАГС, 2007.
3. *Степанова С.Е.* Нравственное сознание и поведение молодежи в современных условиях: дис. ... канд. филос. наук. Чебоксары, 2004.
4. *Ципко А.С.* Ценности и борьба сознательного патриотизма. М.: ЛКИ, 2009.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗНОУРОВНЕВОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОРФОГРАФИИ

М.К. Кравцова
(Московский городской педагогический университет)

Проблема орфографической грамотности детей младшего школьного возраста стоит особенно остро. Наши наблюдения показывают, что количество ошибок в письменных работах младших школьников постоянно увеличивается. Это во многом объясняется тем, что современные дети мало читают и в большинстве своем, общаясь друг с другом в интернете, используют «сетевой язык» (сленг с большим количеством сокращений), типа *мя, тя, я тя лю, споки*. Еще заметим, что на страницах интернета часто встречаются тексты с большим количеством ошибок и, читая такие тексты, дети зрительно запоминают написание слов с орфографическими погрешностями.

Таким образом, получается, что знания и умения орфографического характера ученики получают в основном на уроках русского языка. В этой связи необходимо сделать акцент на усвоение младшими школьниками необходимого и достаточного объема знаний по орфографии русского языка. При этом лучшим способом решения данной задачи, с нашей точки зрения, является правильно выстроенная система разноуровневой самостоятельной работы на уроках русского языка.

Основными требованиями к построению такой системы являются:

- 1) учет уровней знаний (по *В.П. Беспалько, Е.Л. Белкину и Е.Н. Леоновичу*);
- 2) отбор содержания заданий для самостоятельной работы для каждого уровня:
 - 1 уровень (распознавание);
 - 2 уровень (репродукция);
 - 3 уровень (умение);
 - 4 уровень (трансформация).

Первый уровень – репродуктивная деятельность с подсказкой. Сюда можно отнести такие задания, как «сделай в соответствии с примером», «перепиши без ошибок». Такие задания не требуют от детей высокой активности и самостоятельности.

Второй уровень – репродуктивная деятельность без подсказки. На этом уровне дети выполняют задания без внешней опоры. Сюда относим такие задания, как «найди, определи и проверь орфограмму», «определи часть речи», «определи член предложения» и др.

Третий уровень – продуктивная деятельность. На этом уровне ребенку необходимо решить нестандартную задачу или использовать полученные знания в новых условиях. Например, «найди в слове незнакомые орфограммы».

Четвертый уровень предполагает подлинно творческую деятельность.

Названные уровни напрямую связаны с этапами изучения темы. На первоначальном этапе младшие школьники осуществляют деятельность первого уровня. На основном – деятельность второго уровня. На

заключительном этапе ученики могут осуществлять деятельность третьего уровня.

Благодаря такому подходу реализуется принцип индивидуализации обучения: мы предлагаем учащимся разные виды заданий для самостоятельной работы в зависимости от уровня их подготовленности.

Вопросы создания условий для проявления в учебном процессе индивидуальных особенностей каждого ученика обсуждают *Е.А. Александрова, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, А.С. Границкая, Э.И. Гельфман, Н.Б. Крылова, Н.С. Лейтес, Н.Ф. Талызина, А.Н. Тубельский, И.Э. Унт, М.А. Холодная, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, М.П. Щетинин, И.С. Якиманская, Е.А. Ямбург* и другие ученые. В программе развивающего обучения *Д.Б. Эльконина-Давыдова* переход к индивидуализации обучения рассматривается как тщательное и многоплановое отслеживание «приращения» знаний и умений каждого конкретного ученика и их коррекция.

Каждый человек по-своему воспринимает, перерабатывает и интерпретирует полученную информацию в зависимости от своих психофизиологических особенностей, прожитого опыта, характера, воли, мотивации, эмоциональных отношений. Наблюдается и неравномерность индивидуального характера развития. В частности, *Л.К. Занковым* при экспериментальной разработке проблемы обучения и развития младших школьников вскрыты варианты их общего развития. Поэтому нужны вариативные формы образования детей.

Однако возможности фронтальных занятий по выстраиванию особой линии обучения для каждого конкретного ученика с учетом его индивидуальных особенностей ограничены, поскольку общий фронт объективно требует одинакового темпа, способа, средств, времени для изучения одного и того же материала. Наш подход обеспечивает индивидуализацию на основе учета уровней знаний.

Рассмотрим это на конкретных примерах.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ПРАВОПИСАНИЕ МЯГКОГО ЗНАКА ПОСЛЕ ШИПЯЩИХ»

Задание первого уровня

Алгоритм работы, который предлагается учащимся:

- 1) определи часть речи;
 - 2) определи род имени существительного;
 - 3) если имя существительное женского рода, то пишется мягкий знак;
 - 4) если имя существительное мужского рода, то мягкий знак не пишется.
- Напиши правильно слова, используя алгоритм, данный выше:

помо(ш/шь), сила(ч/чь), ле(ш/шь), ре(ч/чь),
ланды(ш/шь), до(ч/чь), камы(ш/шь),
мы(ш/шь), мор(ж/жь), полно(ч/чь),
ду(ш/шь), но(ч/чь), мя(ч/чь),
мело(ч/чь), бога(ч/чь), ро(ж/жь),
ло(ж/жь), пла(ш/шь), ве(ш/шь)

Задание второго уровня

Запиши под диктовку правильно слова:

кирпич, гараж, еж, мяч, ночь, карандаш, мышь, дочь, пляж, вещь, печь, пейзаж, репортаж, тишь, камыш, плющ, брошь, нож, калач, смерч, плач, помощь, богач, ложь, рожь, ночь, морж, душ, речь, мелочь, овощ, стерж, полночь, ландыш, камыш

Задание третьего уровня

Прочитай слова и постарайся сделать вывод о том, когда пишется мягкий знак на конце после шипящих, а когда нет:

кирпич, гараж, еж, мяч, ночь, карандаш, мышь, дочь, пляж, вещь, печь, пейзаж, репортаж, тишь, камыш, плющ, брошь, нож, калач, смерч, плач, помощь, богач, ложь, рожь, ночь, морж, душ, речь, мелочь, овощ, стерж, полночь, ландыш, камыш

Это задание дается в начале урока. Скорее всего, с ним справятся два-три человека из класса. Ученики, которые справились с заданием и сделали вывод о том, что в существительных женского рода мягкий знак после шипящих пишется, а в словах мужского рода — нет, дают подсказку остальным учащимся, а те, в свою очередь, выполняют задания первого и второго уровня. Таким образом реализуется индивидуализация обучения, а дети осуществляют анализ и сравнение. Важным аспектом при изучении орфографии на уроках русского языка является грамматика.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ТЕМЕ «ЧАСТИ РЕЧИ»

Задание первого уровня

Учащимся предлагается подсказка:

Имя существительное:

а) слово;

б) отвечает на вопрос *кто?* (*что?*);

в) обозначает предмет или явление.

Найди имена существительные:

стол, стул, бежать, вертеть, красивый, добрый, умный, мальчик, девочка, парашют, собака, Катя, Ваня, любовь, злоба, страшный, умный, рама, ручка, карандаш, салфетка, быстро, скорость

Задание второго уровня

Подчеркни в тексте имена существительные:

Стоит жаркое лето. Светит горячее солнце. Земля, трава, кусты дышат зноем. Неожиданно повеял легкий, свежий, отградный ветерок. Он пахнет медом, ягодами, грибами. Вот ель. Мохнатые ветки ели похожи на большие лапы. Под серым смолистым стволом елки стоит круглая, как блинок, сыроежка. На ее зеленую блестящую шляпку от ветерка посыпались старые иголки. Озорной ветер подгоняет их.

Младший школьник сам вспоминает признаки имени существительного и находит их в тексте. Отметим здесь, что задания второго уровня наиболее часто встречаются в учебниках русского языка начальной школы.

Задание третьего уровня

Определи признаки данных слов, вспомнив признаки имени существительного:

добрый, умный, красивый, счастливый, здоровый, безгливый

Ребенок вспоминает признаки имени существительного и по аналогии формулирует признаки прилагательного, с которым столкнется в дальнейшем на уроках русского языка в начальной школе.

Как показывает наш опыт, описанный выше подход позволяет дифференцировать задания по степени трудности, организовывать обучение групп учащихся с учетом их способностей, успешно реализовывать принцип индивидуализации и дифференциации обучения и в целом повышать качество обучения младших школьников орфографии.

Литература

1. *Белкин Е.Л.* и др. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов: учеб. пособие. Орел, 1989.
2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
3. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М.: Педагогика, 1977.
4. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М.: Просвещение, 1974.
5. *Якиманская И.С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996.
6. *Якиманская И.С.* Личностно ориентированный подход: концепция и технология. М., 1996.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КОЛЛЕДЖА

*С.М. Садовникова, зам. директора
Советского педагогического колледжа
(Курская обл.)*

Необходимость моделирования педагогической поддержки студентов обусловлена прежде всего тем, что она существует как аспект, сторона, компонент других явлений и процессов — обучения, адаптации, воспитания. Кроме того, сама воспитательная система планируется на перспективу. *Е.Н. Степанов* относит моделирование к числу ведущих методов познания и преобразования социальных систем [3, с. 263].

Основной задачей моделирования является создание модели, в которой будут отражены основные цели и задачи объекта, его функции, блок отношений, направления и виды деятельности. Модель позволяет определить слабые звенья и ошибки проектирования любого процесса. Естественно, модель — это идеальный образ. Реализация модели на практике, сталкиваясь с рядом объективных проблем, может требовать корректировки.

Проблемы педагогической поддержки в образовательном пространстве колледжа в большей степени связаны с системой воспитания. Воспитательная система существует в конкретной ситуации и представляет собой комплекс компонентов, в которые органично проникла педагогическая поддержка. Компоненты модели педагогической поддержки в воспитательной системе интегрированы в несколько блоков: концептуальный, организационно-структурный, проблемно-содержательный, процессуально-событийный, отношенческий, координационно-управленческий, пространственно-временной [1].

Кратко охарактеризуем эти компоненты.

I. Концептуальный блок определяет идеологию модели педагогической поддержки.

Под педагогической поддержкой в колледже понимается модель взаимодействия субъектов образовательного процесса, которая пронизывает все структуры воспитательно-образовательного процесса, деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи студентам в решении их индивидуальных проблем, связанных с успешностью в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, физическим и психическим здоровьем, жизненным самоопределением и самореализацией.

Мы видим цель педагогической поддержки в создании условий для проявления обучающимся активности и самостоятельности в решении собственных проблем. Таким образом, предметом педагогической поддержки являются проблемы студентов в обучении (неуспеваемость по одному или ряду предметов, напряженность в отношениях с педагогами и родителями как следствие неуспеваемости); трудности, связанные с социальной дезадаптацией (если поведение студента не соответствует общепринятым нормам или

студент «не вписался» в коммуникативную систему учебной группы). Объектом педагогической поддержки являются студенты, осознающие индивидуально-личностные проблемы и испытывающие трудности в их преодолении.

II. Организационно-структурный блок составляют все участники процесса педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка рассматривается нами не как отдельная деятельность, а как процесс и принцип, которые гармонично включены в основные процессы: обучение, воспитание, развитие. Логично, что наибольшее место педподдержка занимает в воспитательном процессе, она является составляющей всех структурных компонентов системы воспитания колледжа.

Педагогическая поддержка осуществляется всеми педагогами колледжа в соответствии с их основной деятельностью: педагогом-предметником, классным руководителем, руководителями кружков и клубов, педагогом-организатором, педагогом-психологом, социальным педагогом.

III. Проблемно-содержательный блок определяет содержание деятельности по осуществлению педагогической поддержки.

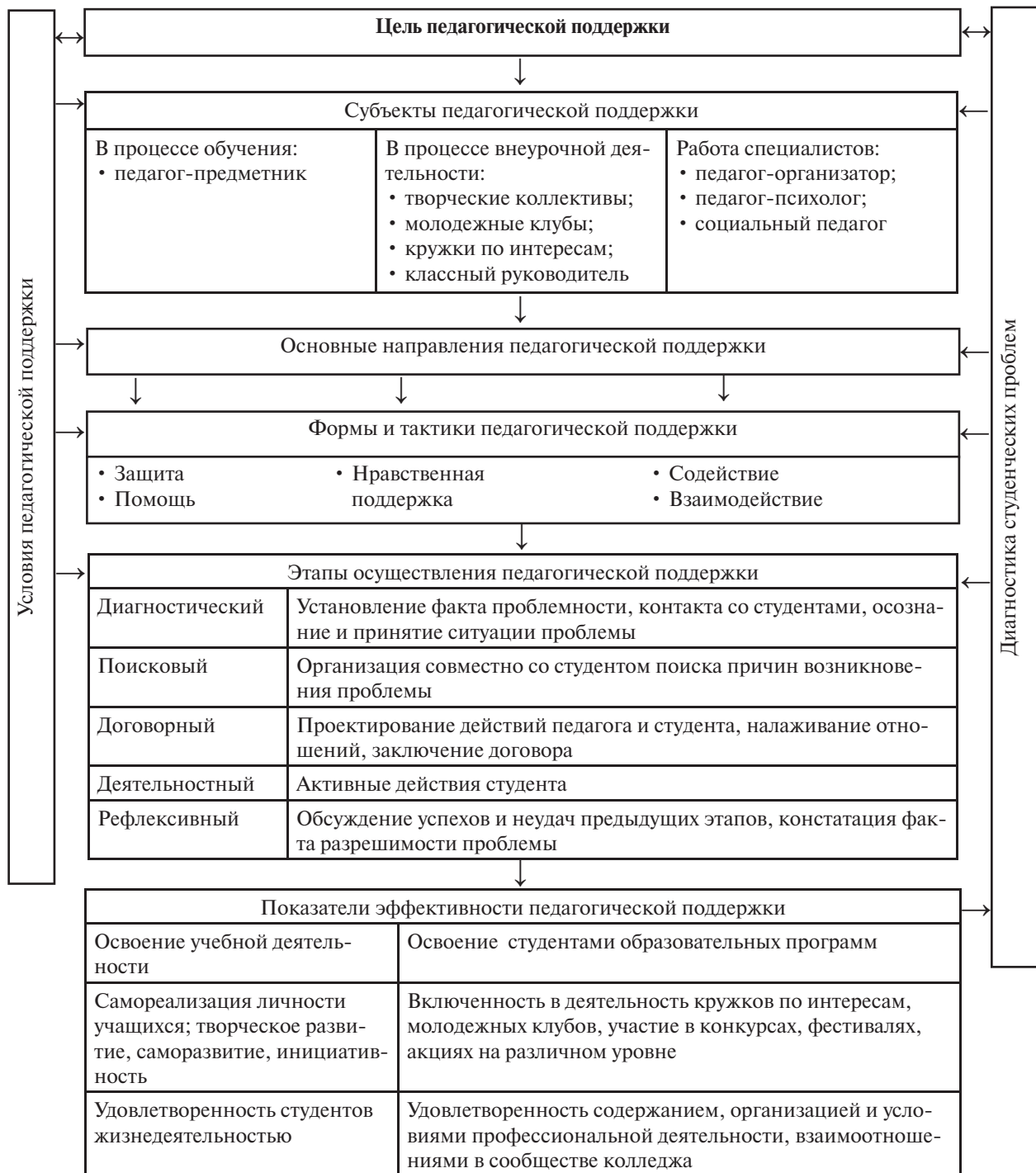
Поддержка студентов осуществляется по следующим направлениям: поддержка в решении индивидуально-личностных проблем учащихся в сферах обучения, общения, досуга; поддержка творчества студентов; поддержка саморазвития студентов; поддержка инициативных проявлений.

Содержание деятельности педагогов колледжа в этом направлении связано с содержанием воспитания и представлено в виде трех блоков.

1. *Адаптационный блок* — адаптация студентов к новым условиям (первокурсники), а также после болезни или в стрессовых и трудных жизненных обстоятельствах. В данном блоке задействованы классный руководитель, педагог-психолог, социальный педагог, педагог-предметник.
2. *Креативный блок* — поддержка творчества и социальной инициативы студентов. В осуществлении такой поддержки принимают участие классный руководитель, педагог-организатор, руководители кружков, клубов, педагог-психолог, педагог-предметник
3. *Корректирующий блок* — решение имеющихся у студентов проблем в сфере обучения, общения, досуга. Субъекты: классный руководитель, руководители клубов, социальный педагог, педагог-организатор.

Каждый педагог колледжа строит свою деятельность по осуществлению педагогической поддержки на основе своих квалификационных функций.

Модель педагогической поддержки в воспитательной системе колледжа



IV. Процессуально-событийный блок объединяет все формы и виды деятельности по осуществлению педагогической поддержки.

Методы педагогической поддержки – это способы совместной деятельности педагога и студентов, связанной с решением студенческих проблем. Методы могут быть индивидуальными, индивидуально-групповыми, групповыми и коллективными. Педагогическая поддержка является дифференцированной, и выбор методов зависит от содержания и тактики поддержки: защита, помощь, нравственная поддержка, содействие, взаимодействие [2].

V. Блок отношений включен в контекст взаимодействия субъектов образовательного процесса и характеризует его динамику.

Внутри воспитательной системы формируется сложная система межличностных, групповых, межгрупповых, межколлективных связей. В процессе деятельности и внедеятельностного, свободного общения складываются определенные деловые и просто человеческие отношения между педагогами и студентами, между студентами и различными общностями, между субъектами и объектами воспитания.

В воспитательной деятельности участвуют студент, его родители и близкие люди, коллектив сверстников (учебная группа) и единомышленников (клуб, кружок), социальная группа (молодежный творческий союз «Спектр»), общество, государство и специально обученные профессионалы – педагоги. Им отводится особая роль в воспитании.

VI. Координационно-управленческий блок формируется из совокупности действий и мер, обеспечивающих целенаправленность воспитательной системы, интеграцию ее компонентов и развитие этой системы. Управленческий блок вносит в воспитательную систему колледжа упорядоченность.

VII. Пространственно-временной блок координирует педагогическую поддержку в пространстве и времени.

Длительность осуществления педагогической поддержки зависит от сложности и глубины проблемы, от желания студента идти на контакт, от его субъектной активности. Педагогическая поддержка может опережать факт появления проблемы, оперативно разрешать трудности или работать уже с их последствиями. В качестве примера превентивной поддержки можно привести работу по адаптации студентов-первокурсников и студентов-новичков. Оперативная педагогическая поддержка оказывается при наличии проблемы.

Ее эффективность напрямую зависит от быстроты реагирования на проблему подростка. Поддержка-последствие решает не только проблему, но и ее последствия. Это сложный вид поддержки, так как из-за нерешенной проблемы или недостаточности усилий самого студента у него появляется негативный социальный опыт, который трудно вытеснить и заменить социально ценным.

Процесс реализации модели педагогической поддержки в колледже встречает ряд трудностей.

1. Системные противоречия и организационные трудности, обусловленные расхождением гуманных взглядов с авторитарной практикой, конфликтом норм воздействия и норм педподдержки. В качестве примера приведем ситуацию с плохой успеваемостью отдельного студента. Административная практика предусматривает в этом случае систему наказания. Тогда как стратегия педагогической поддержки призывает к целому ряду активных действий педагогов по оказанию помощи студенту в освоении образовательной программы.
2. Трудности профессионального и методического характера, связанные с острым дефицитом у педагогов специальных знаний по осуществлению педподдержки.
3. Конфликт культур педагогов старшего и младшего поколений.

Становление педагогической поддержки – процесс длительный и трудоемкий. Он требует от педагогов особого мастерства, овладения методикой осуществления педагогической поддержки и, главное, желания активно ее осуществлять. Для педагогов колледжа модель педагогической поддержки выступает в качестве механизма реализации функций поддержки.

Литература

1. Воспитательная деятельность педагога / под ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. М.: 2007.
2. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М., 2006.
3. Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика. Псков: ПОИПКРО, 1998.

АННОТАЦИИ

Апполонова Анна Александровна, Серых Александр Николаевич

Профилактика безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних: из опыта работы клубов

Деятельность подростковых клубов по профилактике жестокого обращения с детьми, безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних направлена на расширение социальных связей подростков с внешним миром, на их адаптацию к жизни в обществе, на формирование у них навыков самоорганизации, самоконтроля. В статье представлен опыт такой работы.

Ключевые слова: подростковый клуб, профилактика, жестокое обращение, беспризорность, безнадзорность.

Appolonova Anna Aleksandrovna (Social Support Department, the Kaliningrad Region),
Serykh Aleksandr Nikolayevich (Immanuel Kant Baltic Federal University)

Prevention of juvenile abuse and neglect: the experience of clubs

The work of youth clubs preventing child abuse, children's homelessness, juveniles neglect is directed to widening teenagers' social bonds with the outer world, to their adaptation to life in the society, to formation of their self-organization and self-control. The article presents the experience of youth clubs in this area of work.

Keywords: youth club, preventive maintenance, child abuse, homelessness, child neglect.

E-mail: dekanmospi@mail.ru

Баскакова Яна Анатольевна, Тулупова Ольга Валерьевна
Педагогический тренинг как эффективная форма групповой работы

Представлен тренинговый метод как эффективный способ групповой работы. Описывается ряд преимуществ тренинговой работы перед индивидуальными психологическими методами: наличие обратной связи, поддержки группы, эмоционального взаимодействия и др.

Ключевые слова: тренинг, групповая работа, взаимодействие, личностные свойства.

Baskakova Yana Anatolyevna (Moscow Social Pedagogical University),

Tulupova Olga Valeryevna (Moscow State Pedagogical University)

Pedagogical training as an effective form of group work

This article presents training method as an effective way of group work. It describes a number of advantages of the method over individual psychological methods: feedback, support of a group, emotional interaction, etc.

Keywords: training, group work, cooperation, personal characteristics.

E-mail: yana-mironenko@mail.ru

Бахчиева Ольга Александровна

Категория ценности в профессиональной деятельности педагога

В статье проанализированы общечеловеческие ценности педагогической деятельности, которые являются основанием для разработки целей и содержания образования и воспитания, влияют на выбор педагогических технологий, достижение планируемых результатов.

Ключевые слова: общечеловеческие ценности, педагогическая деятельность, образование, воспитание, педагогические технологии.

Bakhchiyeva Olga Aleksandrovna (Moscow State Pedagogical University)

Category of value in the professional activity of a teacher

The universal values of the pedagogical work as a basis of developing goals and contents of education and upbringing are analyzed in the article. They determine the choice of educational technologies and achievement of the planned results.

Keywords: universal values, pedagogical activity, education, upbringing, pedagogical technologies.

E-mail: bahchievao@mail.ru

Величко Евгений Николаевич, Востриков Владимир Алексеевич

Физическая культура младших школьников как педагогическая проблема

В настоящее время присвоение человеком ценностей физической культуры происходит посредством его включенности в процесс физкультурного образования. В статье рассматриваются его основные существенные положения, отражающие как содержание, так и направленность психолого-педагогических воздействий на становление деятельностной сферы личности. Специфическим свойством, позволяющим, на наш взгляд, повысить эффективность процесса формирования деятельностного компонента физической культуры личности в физкультурном образовании, является эмоциональная насыщенность физкультурно-спортивной деятельности.

Ключевые слова: физическая культура личности, педагогическая проблема, физкультурное образование, ценности физической культуры.

Velichko Evgeniy Nikolaevich, Vostrikov Vladimir Alekseyevich (Orenburg State Pedagogical University)

Physical culture of primary school as a pedagogical problem

In the meantime, the adoption of physical training values happens by integration a person into the process of sports education. The article considers its basic essential statements that reflect both content and direction of psychological and pedagogical influence on formation of person's activity sphere. In our opinion, the specific characteristic that allows

increasing the efficiency of the activity-based component of physical training is the emotional intensity of sports activities.

Keywords: physical culture of individuals, pedagogical problem, sports education, values of sports education.

E-mail: v.vostrikov@rambler.ru

Вельдяева Татьяна Андреевна

Профессиональная межкультурная стратегическая компетентность: подходы и этапы формирования

Межкультурная компетентность, которая определяется как интегративное качество специалиста, обеспечивающее его личностную и функциональную готовность к профессиональной деятельности в условиях диалога культур, является на сегодняшний день неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности. В работе рассматривается профессиональная межкультурная стратегическая компетентность, описываются этапы ее формирования.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, профессиональная межкультурная стратегическая компетентность, подходы к формированию межкультурной компетентности.

Veldyaeva Tatyana Andreyevna (Academy of Training and Retraining of Educators)

Professional intercultural strategic competency: approaches and stages of formation

Intercultural competency which is defined as an integrative characteristic of a professional, providing his personal and functional readiness to his professional activities in the context of multi-cultural dialog is an essential part of the professional competency. The article deals with professional intercultural strategic competency and describes the stages of its formation.

Keywords: intercultural communication, professional intercultural strategic competency, approaches to intercultural competency formation.

E-mail: t_a_gavrilenko@mail.ru

Вишневская Екатерина Михайловна

Фоссилизация как причина деформации фонетических навыков студентов, изучающих иностранный язык

В статье анализируется феномен лингвистической фоссилизации в контексте теории межъязычия. Рассматриваются два подхода к исследованию фоссилизации. Отдельное внимание уделяется процессу фонетической фоссилизации как причине деформации фонетических навыков студентов. Рассматриваются механизмы фонетической фоссилизации и предлагаются пути ее преодоления.

Ключевые слова: межъязычие, фонетическая компетенция, фонетические навыки, фоссилизация.

Vishnevskaya Yekaterina Mikhaylovna (Moscow City Pedagogical University)

Fossilization as the reason of foreign language students' phonetic skills deformation

The phenomenon of linguistic fossilization in the context of interlanguage theory is analyzed in the article. Two approaches to the study of fossilization are considered. Special attention is paid to the phonetic fossilization as the cause of deformed phonetic skills of students. The mechanisms of phonetic fossilization are studied and the ways to overcome the fossilization are proposed.

Keywords: interlanguage, phonetic competence, phonetic skills, fossilization.

E-mail: kate.vishnevsk@ya.ru

Журавлева Инна Александровна, Саликова Эвелина Мария Вячеславовна

Восприятие дошкольником художественного образа

В статье кратко излагаются основные взгляды на феномен восприятия художественного образа. Дается характеристика восприятию художественного образа ребенком в дошкольном возрасте. Приводятся результаты исследования, в результате которого были выявлены особенности восприятия художественного образа.

Ключевые слова: восприятие, художественный образ, дошкольник.

Zhuravleva Inna Aleksandrovna, Salikova Evelina Mariya Vyacheslavovna (Moscow State Pedagogical University)

Perception of the artistic image by preschoolers

This article summarizes main existing views on the phenomenon of the artistic image perception. Perception by a preschooler is considered. The results of the research revealing specific nature of perception by preschoolers are provided.

Keywords: perception, artistic image, preschooler.

E-mail: innaleksandrovna@list.ru

Корсаков Сергей Владимирович

Личностное портфолио руководителя как отражение его профессионализма

Рассматривая требования к повышению квалификации и уровня профессионализма современного руководителя, автор обосновывает необходимость создания личностного портфолио руководителя. В статье описываются цели, задачи, принципы, содержание личностного портфолио руководителя, а также обозначен практический результат его функционирования.

Ключевые слова: портфолио, личность, личностное портфолио руководителя, профессионализм, личностные и метапрофессиональные качества.

Korsakov Sergei Vladimirovich (College of Architecture and Building № 7, Moscow)

The personal portfolio of supervisor as a reflection of his professionalism

Discussing the requirements to rising the level of qualification and professionalism of a contemporary supervisor, the author proves the necessity of supervisor's personal portfolio creation. Goals, tasks, principles and content of a personal supervisor's portfolio are described in the article. The result of supervisor's personal portfolio introduction into practice is also presented.

Keywords: portfolio, personality, supervisor's personal portfolio, professionalism, personal and meta-professional qualities.

E-mail: 07@prof.educom.ru

Кравцова Марина Константиновна

Опыт организации разноуровневой самостоятельной работы при обучении младших школьников орфографии

Проблема орфографической грамотности детей необыкновенно актуальна в наше время. Помочь в ее решении сможет правильно выстроенная система разноуровневой самостоятельной работы на уроке. Такая система строится на индивидуальном подходе с учетом уровней знаний учащихся.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, уровни знаний, орфографические навыки, самостоятельная работа.

Kravtsova Marina Konstantinovna (Moscow City Pedagogical University)

The experience of organizing different-level unsupervised work while teaching orthography at elementary school

The problem of children's orthographic literacy is highly relevant nowadays. Accurately organized system of different-level unsupervised work at the lesson helps to solve the problem. This type of system is based on individual approach and considering students' levels of knowledge.

Keywords: individualization of educational process, levels of knowledge, orthographic skills, unsupervised work.

E-mail: kravtsova90@mail.ru

Ляленкова Нина Ивановна

Профессионализм учителя: сущность и структура

Автор анализирует взгляды ученых на сущность понятия «профессионализм», выделяет характерные качества профессионализма как системы, раскрывает особенности, компоненты и критерии профессионализма учителя.

Ключевые слова: профессионализм, профессионализм личности, профессионализм деятельности.

Lyalenkova Nina Ivanovna (Secondary school of general education № 1489, Moscow)

Professionalism of a teacher: nature and structure

The author analyzes points of view on the term "professionalism", defines characteristics of professionalism as a system, reveals peculiarities, components and criteria of teacher's professionalism.

Keywords: professionalism, professionalism of a person, professionalism of work.

E-mail: sch1489@mail.ru

Мажар Елизавета Николаевна

Интернет-ресурсы в практико-ориентированном подходе к формированию социокультурной компетенции лингвистов-переводчиков

В современном мире при подготовке лингвистов-переводчиков большую роль играет формирование социокультурной компетенции, необходимой для успешного межкультурного взаимодействия. Эффективным средством ее формирования является использование разнообразных ресурсов сети интернет.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, практико-ориентированный подход, интернет-ресурсы, межкультурное взаимодействие.

Mazhar Elizaveta Nikolaevna (Smolensk Humanitarian University)

Internet resources in the context of practice-oriented approach to formation of socio-cultural competence of linguists-translators

In the modern world while training linguists-translators a big role is played by formation of socio-cultural competence essential for successful cross-cultural interaction. Effective remedy of its formation is the use of various Internet resources.

Keywords: socio-cultural competence, practice-oriented approach, Internet resources, intercultural exchange.

E-mail: enmazhar@mail.ru

Плешаков Владимир Андреевич, Наместников Владимир Владимирович

Компьютерные игры как фактор киберсоциализации человека в XXI веке

Компьютерная игра сегодня является мощным фактором социализации человека в современном мире. В статье компьютерные игры рассмотрены как фактор киберсоциализации человека в XXI веке с позиции социальной педагогики и психологии.

Ключевые слова: киберсоциализация, геймер, компьютерные игры, гейминдустрия, консольные игры.

Pleshakov Vladimir Andreyevich, Namestnikov Vladimir Vladimirovich (Moscow State Pedagogical University)

Computer games as a factor of cyber-socialization of a person in the XXI century

Nowadays computer game is a powerful factor of socialization in the modern world. In the article computer games are considered as a factor of cyber-socialization of a person in the XXI century from a perspective of social pedagogic and psychology.

Keywords: cyber-socialization, gamer, computer games, game industry, console games.

E-mail: vvn1988@mail.ru

Садовникова Светлана Михайловна

Теоретическая модель педагогической поддержки студентов в структуре воспитательной системы колледжа

В статье раскрывается теоретическая модель педагогической поддержки студентов педагогического колледжа, дается краткая характеристика основных компонентов модели педподдержки, которые интегрированы в несколько блоков: концептуальный, организационно-структурный, проблемно-содержательный, процессуально-событийный, отношенческий, координационно-управленческий, пространственно-временной.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, воспитательная система, теоретическая модель, субъекты педагогической поддержки, условия осуществления педагогической поддержки.

Sadovnikova Svetlana Mikhailovna (Soviet Pedagogical College, the Kursk Region)

The theoretical model of students' pedagogical approval in the structure of educational system of a college

This article reveals the theoretical model of students' pedagogical approval in a teacher's training college. The short characteristic of basic elements of the model is given. The elements are integrated in several modules: conceptual, organizing-structural, task-contented, process-eventual, relationship-specific, coordinating-administrative, space-time.

Keywords: pedagogical approval, educational system, theoretical model, subjects of pedagogical approval, conditions of pedagogical approval implementation.

E-mail: sve-sadovnikova@yandex.ru

Сахарова Татьяна Николаевна

Особенности смысложизненных ориентаций в подростковом и юношеском возрасте

В статье рассматриваются вопросы становления смысложизненных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрасте. Особое внимание уделяется особенностям смысложизненных ориентаций и их направленности в зависимости от выделенного этапа онтогенеза.

Ключевые слова: смысл жизни, смысложизненные ориентации, подростковый и юношеский возраст.

Sakharova Tatyana Nikolayevna (Moscow State Pedagogical University)

The peculiarities of life-sense orientations in adolescence and young adulthood

The article deals with the formation of life-sense orientations in adolescence and young adulthood. Particular attention is paid to the peculiarities of life orientations and their direction depending on the selected stage of ontogenesis.

Keywords: life-sense, life-sense orientations, adolescence and young adulthood.

E-mail: sakharova@mail.ru

Серякова Светлана Брониславовна, Малиборская Ирина Леонидовна

Мотивация студентов к профессиональной деятельности: ценностные ориентации

Ценности являются определяющей структурой в формировании и развитии мотивационной сферы личности. Статья посвящена проблеме соотношения ценностных ориентаций и мотивации студентов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, ценностные ориентации, направленность личности.

Seryakova Svetlana Bronislavovna, Maliborskaya Irina Leonidovna (Moscow Pedagogical State University)

Professional career motivating of students: the value orientations

Values are the determinative structure in forming and developing the motivation sphere of the personality. The article is devoted to the problem of correlation of value orientations and students' professional careers motivating.

Keywords: motivation, value orientations, personality orientation.

E-mail: umkped@mail.ru

Смирнова Екатерина Владимировна

Положение высшего образования в современном мире

Актуальность проблемы положения высшего образования в современном обществе обусловлена тем, что необходимо определить основные направления его реорганизации в России. Должен встать вопрос об обращении человека к духовности, борьбе с узкой конкретной ограниченностью науки, развитии частных наук. Человек в процессе обучения должен выработать навык приспособления к быстро меняющемуся миру, самостоятельно восполнять пробелы в образовании.

Ключевые слова: социальная роль образования, кризис, философия, реорганизация, личность.

Smirnova Ekaterina Vladimirovna (Moscow Aeronautical Engine Works College)

The status of higher education in modern society

The status of higher education in modern society is an essential problem, substantiated by the necessity of defining basic directions in the reorganization in Russia. Questions of turning person toward spirituality, struggling with narrow specific limitations of science, developing particular sciences should arise. A person in the process of education must develop the skill of adaptation to a fast-paced world, fill the gaps in his education on a self consistent basis.

Keywords: social role of education, crisis, philosophy, reorganization, personality.

E-mail: ekaterinasmirnova@yandex.ru

Субочева Марина Львовна

Формирование правовой компетентности преподавателя в последипломном образовании

Педагогическая деятельность преподавателя ссуза напрямую связана с социально-профессиональной адаптацией обучающихся, организацией практики на предприятиях и в организациях, трудоустройством студентов, для чего преподавателю необходимо владеть компетенцией в правовой сфере. Поэтому автор обращает особое внимание на формирование правовой культуры, а также правовых знаний и навыков преподавателя в системе последипломного образования.

Ключевые слова: преподаватели, последипломное образование, правовая компетентность, профессионально-правовая подготовка.

Subocheva Marina Lvovna (Moscow Institute of Open Education)

Forming teacher's legal competence in postgraduate education

Pedagogical activity of a specialized secondary educational establishment teacher is closely related to social-professional adaptation of students, providing teaching at plants and organizations, students' job placement, which requires teacher's competency in the legal sphere. That is the reason why the author pays special attention to forming legal culture, teacher's legal competence and skills in the system of postgraduate education.

Keywords: teachers, postgraduate education, legal competence, professional-legal training.

E-mail: mlsubocheva@rambler.ru

Татьянушкин Денис Валерьевич

Методологические аспекты обучения студентов критическому анализу источников информации

В статье представлены взгляды на мышление в античной философии. Объясняется специфика мышления с точки зрения современной психологии. Раскрывается сущность критического мышления. Аргументируется необходимость применения технологий развития кри-

тического мышления при отборе и анализе источников учебной и научной информации в процессе обучения.

Ключевые слова: мышление, постижение мира, логика, свойство личности.

Tatyanushkin Denis Valeryevich (Bauman Moscow State Technical University)

Methodological aspects of teaching information sources review

The origin of the notion "thinking" in ancient philosophy is described. Specific features of thinking are explained in the context of modern psychology. The essence of the critical thinking concept is revealed. The need for application of critical thinking development technologies during selection and analysis of academic literature in educational process is reasoned.

Keywords: thinking, world comprehension, logic, personal characteristics.

E-mail: sunnydenis@rambler.ru

Федорова Светлана Ивановна

Некоторые аспекты патриотического воспитания студентов вуза

В статье представлены результаты эмпирического исследования опыта по воспитанию у студентов патриотических чувств, навыков и умений, необходимых им для формирования гражданской позиции будущих специалистов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, ценностные ориентации, история родного края, героическое прошлое.

Fyodorova Svetlana Ivanovna (Ulyanovsk State Agricultural Academy n.a. P.A. Stolypin)

Some aspects of the patriotic education of university students

The article presents the results of empirical study of the expertise on instilling in students patriotic feelings, skills and proficiency they need for the formation of civic attitude as future specialists.

Keywords: patriotic education, value orientations, history of the homeland, heroic past.

E-mail: ljwty55@mail.ru

Царьков Владимир Николаевич

Образовательные услуги: теория и практика

В статье рассматривается возможность формирования образовательных услуг в соответствии с требованиями государства. Государство является гарантом образовательного пространства и качества предоставляемых образовательных услуг, определяет перечни специальностей, по которым ведется образование, формирует базовый пакет образовательных услуг.

Ключевые слова: образовательные услуги, государство, фундаментальность, гуманитаризация, непрерывность образования.

Tsarkov Vladimir Nikolaevich (Russian State University of Tourism and Service)

Educational services: theory and practice

The article deals with the ways of forming educational services in accordance with the state requirements. The state is the guarantor of educational field and the quality of provided educational services. It determines the lists of

professions which students are educated for, forms the basic suite of educational services.

Keywords: educational services, state, fundamental nature, humanitarization, education continuity.

E-mail: tsarkovn@mail.ru

Редактор М.Ю. Гастева
Корректор И.Л. Ануфриева
Компьютерная верстка С.В. Оленевой


Адрес редакции: 105318, Москва,
Измайловское ш., 24, корп. 1.
Автономная некоммерческая организация
«Редакция журнала “Среднее профессиональное образование”»
Тел.: 8 (495) 972-37-07.
Тел./факс: 8 (499) 369-62-74

Подписано в печать 25.07.2013. Тираж 3000 экз. Формат 60 x 90 1/8.
Объем 8,0 печ. л. Уч.-изд. л. 7,44.

Отпечатано в ООО «Типография Оптима».
Адрес: 107113, Москва, Сокольническая пл., д. № 4а, оф. 309.

Заказ ____



СИСТЕМА ДОБРОВОЛЬНОЙ СЕРТИФИКАЦИИ НАУЧНЫХ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
 СЕРТИФИКАТ СООТВЕТСТВИЯ РОСС RU.И831.04ФБЛО М0	
ОРГАН ПО СЕРТИФИКАЦИИ АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ «РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА «СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» № РОСС RU.И831.04ФБЛО 109316, город Москва, Волгоградский проспект, дом 43 Тел.: (499) 9723707	
УСЛУГА (ПРОДУКЦИЯ)	КОД ОКВЭД: 22.1; 74
СООТВЕТСТВУЕТ ТРЕБОВАНИЯМ НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ	
ИСПОЛНИТЕЛЬ	
СЕРТИФИКАТ ВЫДАН	
НА ОСНОВАНИИ	
Руководитель органа Эксперт	
М.П.	
<small>Сертификат имеет юридическую силу на всей территории Российской Федерации Сертификат без голограммы не действителен</small>	

Уважаемые коллеги!

Современные требования к аттестации педагогических кадров и аккредитации образовательных учреждений профессионального образования включают независимую экспертизу качества образовательной деятельности. Такая экспертиза подтверждается выдачей соответствующих сертификатов.

Журнал «Среднее профессиональное образование» осуществляет экспертизу и рецензирование учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию основных и дополнительных профессиональных образовательных программ.

По итогам экспертизы вручается сертификат соответствия государственного образца, подтверждающий соответствие данных учебно-методических материалов требованиям ФГОС-3, нормам СанПиН, дидактическим и методическим требованиям.

По всем вопросам проведения экспертизы
просим обращаться по телефонам:

8 (495) 972-37-07

8 (499) 369-62-74

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА «СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

ОРГАН ПО СЕРТИФИКАЦИИ

**ПРЕЙСКУРАНТ
НА СЕРТИФИКАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ (ПРОДУКЦИИ)**

№ п/п	Наименование образовательной услуги (продукции)	Цена, руб.	НДС, руб.	Всего, руб.
1.	Сертификация рабочей программы по учебной дисциплине	2550	459	3009
2.	Сертификация методических рекомендаций	2550	459	3009
3.	Сертификация учебно-методического пособия	4250	765	5015
4.	Сертификация учебного пособия	5932	1067,76	6999,76
5.	Сертификация банка тестовых заданий по учебной дисциплине (не менее 100 тестовых заданий)	2550	459	3009
6.	Сертификация банка контрольно-измерительных материалов	2550	459	3009
7.	Сертификация учебников (в том числе электронных)	8475	1525,50	10000,50
8.	Сертификация рабочего учебного плана	2550	459	3009
9.	Проведение интернет-семинара с выдачей сертификата	6314	1136,52	7450,52

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ, ПРЕДЛАГАЕМЫХ К ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

При подготовке материалов для публикации редакция просит авторов учитывать следующие требования.

Набор текста необходимо производить на IBM-совместимом компьютере в стандартном текстовом формате (MS Word). Шрифт Times New Roman, кегль шрифта – 14, междустрочный интервал – полусторонний.

Поля: слева – 3,0 см; справа – 2,0 см.

Отдельные элементы текста при необходимости могут содержать курсивное, полужирное начертание.

Диаграммы и схемы необходимо продублировать отдельно в виде графических файлов (на отдельных страницах в увеличенном масштабе).

В редакцию присылается электронный носитель со статьей и распечатка на принтере, которые автору не возвращаются. Статьи и материалы, поступившие в редакцию, не рецензируются.

Статья должна сопровождаться аннотацией и списком ключевых слов на русском и английском языках. Также необходим перевод на английский язык фамилии, имени, отчества автора, заголовка статьи, названия места работы.

Объем одной статьи не должен превышать 16–18 страниц машинописного текста (примерно один авторский лист).

В сведениях об авторах необходимо указать ФИО (полностью), место работы (полностью), должность, ученые степень, звание (если есть), рабочий и домашний почтовые адреса с шестизначным индексом, отметив адрес, по которому автор предпочитает получить авторский экземпляр журнала, адрес электронной почты, контактный телефон.