

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

СЕНТЯБРЬ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****А.А. Скамницкий**, доктор пед. наук, профессор**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ****П.Ф. Анисимов**, доктор экон. наук**В.М. Демин**, президент Союза директоров ссузов России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор**И.И. Калина**, министр правительства Москвы, руководитель Департамента образования города Москвы, канд. пед. наук**С.Л. Каплан**, шеф-редактор журнала «Среднее профессиональное образование», доктор пед. наук**А.Г. Кутузов**, ректор Московского 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**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

Содержание

Модернизация образования		Вопросы воспитания		
Концептуальные изменения в системе профессионального образования как отражение ценностно-целевых оснований в педагогической теории – Е.Ю. Есенина 3 Взаимодействие предприятия и образовательного учреждения при подготовке специалиста среднего звена – Л.Н. Крылова, М.Б. Газизов 7	Педагогический потенциал современной семьи – О.А. Алексеева 31			
Инновационные подходы в современном образовании		Научно-методическая работа		
Конкурентоспособность социального педагога: теория и практика – Т.В. Пушкарева 10 Возрастной ценз видеоигр – Т.А. Орлов 11 Профилактика вандализма в молодежной среде – Е.А. Леванова, Е.С. Калмыкова 13 Самостоятельная работа как средство организации учебно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа – О.Р. Кокорина, Ю.В. Никитин 15 Совершенствование поликультурной подготовки современного учителя – М.В. Дюжакова 17 Критерии оценки социальной компетентности младших школьников – С.Б. Серякова, О.В. Галакова 19 Формирование межличностной толерантности медицинских сестер в системе повышения квалификации – А.Р. Иванова, П.В. Лигатюк 21 Психологические особенности развития подростков в условиях депривации – Е.Г. Уманская 22 Проектная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки – И.Ф. Бережная 24 Создание положительного имиджа будущего специалиста как стратегия формирования его конкурентоспособности – Л.Н. Мотунова 26 Особенности организации воспитания и обучения детей до 10 лет в деревенских яслях-приютах в Воронежской губернии (1897–1906) – Е.С. Белокобыльская 28 Роль благотворительности в становлении женского образования в Воронежской губернии во второй половине XIX века – И.Ю. Ладоненко 29	Информационно-психологическое сопровождение адаптации первокурсников и начинающих преподавателей в медицинском колледже – Е.В. Тимофеева, Е.М. Манакина 33			
		Научно-исследовательская работа		
		Субъектность ценностных отношений в педагогическом образовании – Е.Б. Титаренко 36 Самоуправление как механизм профессионального саморазвития преподавателя колледжа – Л.А. Волкова 38 Основные функции молодой семьи в современных исследованиях – А.Э. Сокольский 40		
		Непрерывное образование		
		Актуальность формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических вузов – Н.А. Дронова 43		
		Научно-исследовательская работа студентов		
		«Береги себя, береги природу, береги Отечество». Региональная студенческая научно-практическая конференция – С.Р. Бабаян, Е.П. Мельникова, М.Н. Шабарова 46		
		Из истории образования		
		Об основных направлениях развития методики обучения чтению на уроках русского языка в первой трети XX века – И.В. Текучева 50		
		Рецензия		
		Профессиональное образование в дореволюционной Башкирии – Т.А. Магсумов 53		
		Познакомьтесь		
		Сызранскому политехническому колледжу – 70 лет – А.В. Незговоров, Т.Е. Пидодня 55 Хабаровскому педагогическому колледжу – 90 лет – Г.М. Гостев 57		
		Аннотации 59		

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

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫХ ОСНОВАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

*Е.Ю. Есенина, ведущий научный сотрудник
Центра профессионального образования
Федерального института развития образования,
канд. пед. наук*

В философии постпозитивизма есть идея смены научных парадигм. Время господства одной парадигмы, время «нормальной науки» (Т. Кун), сменяется кризисом, когда возникают новые противоборствующие парадигмы, из которых одна побеждает. В такие переходные моменты ученые, привыкая к периоду «нормальной науки», часто не способны по-новому осмысливать новые факты действительности. Хотя победа одной из парадигм не означает уничтожение старой, их взаимодействие в переходный период дает необходимое приращение для окончательного оформления новой парадигмы и продвижения вперед.

Аксиологический подход обосновывает неизбежность объективной смены целей воспитания и образования под влиянием изменений ценностно-целевых ориентаций общества: в разные эпохи меняется представление о человеке, жизненно необходимых ему качествах под влиянием изменений социально-экономического, политического характера. В зависимости от приоритетных (господствующих) в обществе целей оказывается наиболее востребованной определенная парадигма образования, обуславливающая особенности образовательного процесса, ведущего к достижению важных обществу целей.

В современной педагогической теории происходит противоборство знаниевой и компетентностной парадигм. Как показал анализ международного опыта развития теории и практики профессионального образования, это происходит под влиянием постепенного перехода стран в постиндустриальную стадию развития.

Можно утверждать, что сложились концептуальные основы новой компетентностной парадигмы, ориентированной прежде всего на изменения в профессиональном образовании, которые влекут за собой изменения на всех ступенях образования.

В некоторых современных философско-педагогических исследованиях высказывается гипотеза о взаимосвязи стадий общественного развития с типом образовательной системы, который является наиболее значимым, приоритетным для определенной стадии развития общества в силу ее экономических и политических особенностей [6]. Для индустриальной стадии развития приоритетным является профессиональное образование, которое постепенно, интегрируясь с предшествующим приоритетным типом традиционного образования, приобретает новые черты и преобразуется в современный тип образования, соответствующий постиндустриальной стадии развития.

Цель, соответствующая современным потребностям мировой экономики, — формирование человека-профессионала, конкурентоспособного в быстро меняющихся рыночных условиях, способного адаптиро-

ваться к ним, энергичного, творческого, обладающего потребностью и способностью к саморазвитию (обучению в течение всей жизни), который во главу угла ставит проблему нового качества квалификаций как основной задачи современного профессионального образования. Именно в теории профессионального образования в настоящее время закладываются понятия, которые должны стать основой современного типа образования и получить свое развитие в постиндустриальную эпоху.

Черты компетентностного подхода прослеживаются в истории профессионального образования России на рубеже XIX—XX вв.

«Усложняющиеся условия жизни, обострение конкуренции, все увеличивающаяся связь с чужими странами — все это требует от населения неизмеримо большей подготовки, чем в прежние времена» [10, с. 7]. Если бы не некоторые стилистические детали, это высказывание А.М. Обухова почти вековой давности практически невозможно было бы отличить от характеристики российской действительности рубежа XX—XXI вв.

На пороге Октябрьской революции 1917 г. в России происходила смена ценностей, связанная с вхождением в индустриальную стадию развития, идеалом представлялся «человек не просто образованный, а умеющий применить свои знания на практике в различных сферах деятельности. Образование стало рассматриваться буржуазией как капитал...» [2, с. 160].

Прагматический взгляд Н.И. Кареева, И.А. Анопова ведущую роль отводил профессиональному (в то время профессионально-техническому) образованию. Именно там понятия о воспитании через деятельность, о синхронизации теоретического и практического обучения, принцип обучения в течение всей жизни становились яснее и нагляднее.

В первые годы советской власти компетентностный подход проникает и в общеобразовательную школу. Там он рассматривается как развитие идей Д. Дьюи, который бросил упрек в прагматизме и потере ценностно-смысловой составляющей, так отличающей российскую педагогическую мысль.

Но после революции 1917 г. сам Д. Дьюи в книге «Впечатления от Советской России и революционного мира», вышедшей в 1929 г. в США, подчеркивал, что «в российской школе он увидел детей, намного более заинтересованных в учебе, намного более демократически организованных, чем наши; они получают благодаря системе школьного самоуправления воспитание и обучение, которые в значительно большей степени подходят им и намного последовательнее, чем это пытаются делать в нашей, считающей себя демократической, стране» [3, с. 42]. Реформы молодой Со-

ветской России продолжали предреволюционные, к сожалению, недолго, всего два десятка лет.

Сегодня идеи *Д. Дьюи* отождествляют с той самой гуманистической направленностью, которая потеряна «авторитарной гербартианской» педагогикой.

Ни *И.Ф. Герbart*, ни *Д. Дьюи* не подозревали, что станут символами философско-педагогических парадигм, сменяющих одна другую под влиянием изменений в ценностно-целевых установках общества.

Современная российская ситуация по сравнению с западноевропейской сложна вдвойне, так как педагогическая теория (и теория профессионального образования в том числе) стоит перед необходимостью осмысления не только общемировых процессов экономического характера, но и социально-политических и экономических изменений внутри страны.

Отличительной чертой отечественной дореволюционной педагогики было наличие разных направлений, имеющих в названии «школа», «педагогика», «воспитание» (свободное воспитание, социальная педагогика, трудовая школа), или педагогические взгляды выражались разными учеными в рамках определенного философского направления, у которого также имелось собственное название (естественно-научное, философско-религиозное). Со второй половины XIX в. принято говорить о развитии общественно-педагогического движения. Внутри этих разнообразных научно-философских и общественных течений обосновывались разные цели воспитания и образования, возникали подходы (как совокупность приемов и способов осуществления педагогической деятельности), обладающие определенной системой принципов, методологической основой, в русле которой развивалась понятийная система.

Советский период разрушил эту традицию, в стране перестали существовать разные философские направления, подходы стали восприниматься как некое методическое усовершенствование на одной идеологической основе.

На примере фактов истории педагогики и образования, связанных с развитием общеобразовательной школы, можно заметить, что в кризисные периоды, сопровождавшиеся сменой главы государства, в периоды «оттепели» и общественного подъема появлялись идеи, публикации педагогов-новаторов, подкрепленные научными исследованиями. Например, во второй половине 50-х гг. XX в. (время начала «оттепели») известность и распространение получил опыт липецких, ростовских и казанских учителей, который опирался на поддержку педагогических институтов, отдельных структур Академии педагогических наук Российской Федерации, партийных и правительственных организаций.

В конце 1980-х гг. (время «перестройки») педагогическая публицистика пестрела статьями об опыте педагогов-новаторов.

Но со временем эти публикации вообще перестали упоминаться. Причина, несомненно, в том, что эти идеи и методы, присущие иной парадигме образования, существовали в рамках традиционной, постепенно устаревающей, и подчинялись установленной госу-

дарством единой цели воспитания. Принципиального влияния на методологию они не оказывали.

У профессионального образования в советской педагогике почетное, но полное ограничений место — подготовка рабочего класса. Основное внимание в теории и практике уделялось специфическим методическим вопросам, определяемым особенностями производства. Возможно, поэтому новое понимание термина «умение», уже соответствовавшее общему вектору изменений мирового общественного развития и появившееся в российской теории профессионального образования в 70–80-х гг. XX в., оказалось невостребованным в педагогической науке в целом, а понятие «компетенция» и сегодня воспринимается как зарубежное, заимствованное.

Но несомненно, что с середины 80-х гг. XX в. в российской педагогике наметился кризис, который справедливо ассоциировался в обществе с государственным устройством, а закрытость страны от западной философской мысли не давала возможности в полной мере увидеть объективные закономерности общественного развития, которые были сильнее внутренних противоречий и тем не менее находили отражение в научных исследованиях тех лет.

Именно в 1980-е гг. возникает идея личностно ориентированного подхода. В Педагогическом энциклопедическом словаре 2002 г. уже дается статья, в которой говорится, что личностно ориентированный подход «не стал доминирующим в воспитании» и часто подменялся индивидуальным подходом, т.е., в сущности, также решал отдельные локальные задачи методического характера, не влияя на изменение методологии [9, с. 522].

Но это не было виной авторов подхода, они интуитивно чувствовали, что постепенно в недрах старой парадигмы зарождаются ростки новой, однако усилий только внутри системы образования было недостаточно.

Похожая ситуация происходила в профессиональном образовании.

С.Я. Батышев писал в 1988 г. о новых требованиях времени к рабочей силе — «способности быстро осваивать технические новшества и новые специальности» [1, с. 4]. В связи с этим ученый отмечал необходимость пересмотра требований к квалификации рабочих, описанию требований к рабочим функциям, уровню квалификации, опыту и степени ответственности [1, с. 24]. Идея описания результатов обучения, объективно требующихся в профессиональной деятельности, опередила время почти на тридцать лет.

Аналогичные идеи существовали и в высшем образовании. В 1989 г. в журнале «Вестник высшей школы» № 12 вышла статья *Ю.Г. Татура, Т.Г. Михалева* и *Н.Г. Печенюк* «Новые аспекты старых терминов». Статья посвящалась новым принципам проектирования квалификационных характеристик выпускника высшей школы инженерных специальностей на основе объективно-деятельностного подхода. По сути, излагался прообраз современного функционального анализа деятельности для разработки требований результатов подготовки специалиста и материалов для оце-

нивания этой подготовки, использующийся в рамках компетентностного подхода.

«Каждый вид деятельности может быть представлен соответствующим набором типовых обобщенных профессиональных задач специалиста. Тип обобщенной задачи... определяет обобщенный состав, алгоритм деятельности... затем — предмет деятельности... третьим фактором... являются обобщенные условия (ограничения) профессиональной задачи: исследовать свойства материала в жидкости при большом давлении...», — писали авторы [12]. В статье упоминался и аспект понимания термина «квалификация». По мнению авторов, выпускнику вуза должна присваиваться квалификация в соответствии с уровнем освоения им профессиональной деятельности и названием отражать вид деятельности, к которому выпускник действительно подготовлен.

Необходимо заметить, что идеи, представленные в этой статье, имеют более глубокие исторические корни. Еще в 40–50-х гг. XX в. (намного ранее западных коллег) *А.Н. Леонтьев*, развивая идею деятельностного подхода *Л.С. Выготского* в педагогике и психологии, разработанную последним совместно с *А.Р. Лурье*, описал два возможных подхода к анализу деятельности — смысловой и технологический, которые можно считать двумя противоборствующими трактовками современного компетентностного подхода, о чем речь пойдет чуть позже.

А.Н. Леонтьев считал, что возможен смысловой подход к анализу деятельности через отношение активности человека к его мотивам (эту идею впоследствии развил *М.Я. Басов*, рассуждая о жизненном значении активности человека, определяемой его потребностями и представлениями), а также технологический подход, когда деятельность последовательно декомпозируется на действия и операции, которые выделяют для понимания того, что необходимо для успеха деятельности [5, с. 38–47].

В настоящее время черты обоих подходов сосуществуют и дополняют друг друга в теории компетентностного подхода.

Смена политического строя ввела российское общество в «социально-психологический шок» (*Э.Д. Днепров*), который создал иллюзию потери единой цели. В советский период единая цель воспитания провозглашалась, вуалируя интересы государственной власти, нивелировалось разнообразие потребностей общества, классовые различия, отличия ступеней образования, типы и виды образовательных учреждений. Все это существовало в скрытой форме. Декларация общечеловеческих ценностей, отсутствие официально четко сформулированных целей, которые покрывались якобы одной — воспитание строителя коммунизма, к моменту распада СССР создали атмосферу растерянности перед новыми обстоятельствами. Признаки диверсификации в потребностях разных слоев населения (а значит, невозможность единых целей и ценностей для всех) и пути их отражения в системе образования надо было еще осознать и развить.

По аналогии с идеями «перестройки» конца 1980-х гг. делались попытки обосновать педагогическую инно-

ватику, предметом исследования которой называется «система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становление личности субъектов образования (учащихся, педагогов, администраторов)» [13]. Выйти за пределы собственной системы, к субъект-субъектным отношениям с окружающей действительностью, обществом ученые-педагоги в своих исследованиях не решались. При этом вновь и вновь высказывались опасения потери «человеко-ориентированной сущности педагогики», которой могла угрожать инноватика, механически перенесенная из экономической сферы.

Это определяется двумя причинами: для советского времени — созданием замкнутой образовательной системы как орудия государства, для постсоветского времени — сохранением этой замкнутости педагогическим сообществом в силу инерции. Поиск новых целей и их обоснования происходит *внутри* педагогической теории.

А время, в которое вступает человечество, существенно меняется. Меняется место профессионального образования в обществе. О сущности этих изменений писали и пишут видные отечественные ученые.

«Вызов образованию со стороны общества заключается в требовании не снабдить учащегося еще большими объемами информации, но научить его играть и выигрывать, используя информацию как дополнительный механизм для выигрыша, — писал *Е.Ф. Сабуров* в книге «Власть отвратительна» в 2003 г., — наслаждение от создания (классический тип) в информационную эпоху сменилось наслаждением от познания и вхождения знания другим (романтический тип), а сейчас уступает место наслаждению от выигрыша и решения задач (игровой тип)» [11, с. 37]. Знаниевая стадия сменяется игровой.

Целый цикл статей *А.М. Новикова*, объединенный в книге «Развитие отечественного образования», уже самими названиями указывает на вектор изменений: «От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества»; «Школа — подготовка к жизни... или сама жизнь?»; «Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван?».

Наследие далекого крепостного и недавнего социалистического прошлого, по мнению ученого, нанесло огромный вред менталитету российского человека — «полное отсутствие ответственности за принимаемые решения — от рядового рабочего до высших эшелонов власти», наши работники могут, но не хотят «качественно выполнить порученную им работу», и это поддерживается системой образования, где из-за излишней перенасыщенности программы, непродуманности ее целей главным оказывается ее просто пройти. Непрактичность знаний школьников и студентов — результат несвязности, расчлененности всего учебного процесса [7, с. 103].

Происходит смена парадигм учения, в процессе которой необходимо переосмыслить главные категории педагогики — обучение, воспитание, развитие. Изменения обусловлены сменой ценностей, мотивов, целей, вслед за которыми меняются формы и методы организации образовательного процесса, его средства,

понимание контроля и оценки результатов. Общий вектор изменений можно охарактеризовать как смещение акцентов с внешних по отношению к обучающемуся смыслов образовательного процесса (приобретение знаний как обязанность обучающегося для участия в общественном производстве, ведущая роль педагога в организации поточно-группового образовательного процесса, его оценке, контроле) на внутренние – в целях обеспечения собственной самореализации и карьеры, мотивированное и ответственное участие обучающегося в образовательном процессе, построенном на принципах междисциплинарности, возможности обеспечения индивидуальной образовательной траектории, овладения способами деятельности и развития мотивации к обучению в течение всей жизни, равенства с педагогом [8, с. 221–222]. В качестве альтернативы устаревшей парадигме *А.М. Новиков* называет лично ориентированный и компетентностный подходы.

Компетентностный подход достаточно хорошо изучен в нашей стране. И компетентностный бум случаен. *Competence based learning* (обучение, основанное на компетенциях) охватило весь мир и все ступени образования, именно поэтому так много классификаций и определений компетенций – у каждой ступени образования свои задачи и приоритеты. И сейчас уже неважно, кто был родоначальником идеи, какие определения в чьей практике существовали. Скорее всего, процессы объективных изменений осмысливались параллельно в России и за рубежом.

У слова «компетентностный» есть синонимы: деятельностный (смысловой и технологический), объективно-деятельностный, функционально-деятельностный. Развитие через деятельность. И то, и другое многогранно. И возможно не только в стенах образовательных учреждений под руководством педагогов.

Оказывается, для «единства множества» (*А.Ф. Лосев*) можно найти основания. У компетентностного подхода существуют и философские обоснования, причем неоднозначные и предоставляющие возможность выбора.

Если посмотреть на компетентностный подход с точки зрения прагматизма (позиция, развитая, как считается, в США, с которыми с конца 1990-х гг. особенно активно конкурирует Европа), то имеется в виду роль сознания человека в приспособлении его к социальному окружению: человек должен проявить конструктивизм по отношению к требованиям рынка труда, работодателя. Анализ структуры деятельности ориентируется на процесс управления, выделяются функции, наиболее часто указываемые работодателем и *уровень* качества их выполнения. Качество определяется набором необходимых знаний, умений, компетенций. Да, здесь есть опасность потери интересов человека, возможности к его дальнейшему развитию.

Европа попробовала противопоставить прагматической точке зрения сочетание позиций объективизма и позитивизма (хотя очень близкие идеи мы найдем, например, в работах американского ученого *Д. Макклелланда*). Рассматривается деятельность, ее характеристики сами по себе, включая объективно соответ-

ствующий им результат. Алгоритм анализа похожий, но сначала изучается деятельность, а потом устанавливается ее ранг, *уровень*. Ориентиром служит объективно значимый результат, мнение работодателя тут тоже важно, но уже с другой стороны. Человеку дается возможность сохранить свои интересы: мотивация человека к деятельности обусловлена его интересом к ней, системой его потребностей. Мотив, как правило, скрыт и как бы находится внутри самой деятельности, проявляется при возникновении объективных условий, в которые попадает человек, или *условий, которые для человека созданы*.

Несомненно, видна философская схожесть подходов, становится важно, на чем сделан акцент. Тут уместно вспомнить идеи *А.Н. Леонтьева* о технологическом и смысловом подходах к анализу деятельности. Но неизменно одно – связь с миром труда, внешним по отношению к системе профессионального образования.

Компетентностный подход выводит педагогическую теорию и практику за пределы стен лабораторий, экспериментальных площадок, образовательных учреждений прямо в жизнь, о связи с которой так много написано в педагогических трудах. И тут уже все другое: цели, методы, оценивание качества – иная система.

Но не стоит и переоценивать термин «компетентностный». Это только номен, который, как видно из сказанного, мог быть и другим. Дело в понятии, смысловой нагрузке.

Тут уместно вспомнить статью *И.А. Зимней* «Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект)» [4, с. 20–26]. Автор очень подробно, системно и строго научно разбирает особенности компетентностного подхода и делает вывод: «В отечественной же психолого-педагогической науке, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный подход, не противопоставляясь традиционному знанию... и принимая необходимость усиления его практикоориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, что делает его и гуманистически направленным».

Чувствуется озабоченность ученого возможностью замены старого подхода на новый, совершенно в духе постпозитивистских идей о «нормальной науке» и смене парадигм. Компетентностный подход, конечно, не отрицает знаниевый, но он задает иные точки отсчета для построения образовательной практики.

ЗУНовский (знаниевый) и компетентностный, личностно ориентированный подходы – знаки определенной понятийной системы, парадигмы образования, которая оказывается приоритетной в конкретную эпоху. Относительно этой эпохи необходимо определить, что для нее составляет ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования с учетом специфики разных ступеней образования и преемственности между ними; в чем состоит в кон-

кретный временной период и для определенной ступени образования фундаментальность и практикоориентированность образования.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

В настоящее время приходится констатировать неоднозначность ценностно-целевых оснований российского общества, проявляющуюся в педагогической теории в противоборстве понятий знаниевого и компетентностного подходов. Это объясняется, во-первых, новизной компетентностного подхода, характерной для мировой педагогической теории и практики, в силу чего происходит концептуальное осмысление и описание особенностей основанной на этом подходе новой культуры обучения, но еще не сложился инструментарий ее практического внедрения. Во-вторых, ценностно-целевым кризисом внутри страны, вызванным сменой политического строя, трудностями преодоления единообразия системы образования, подчиненной единой цели, основанной на единой марксистско-ленинской идеологии.

Тем не менее в отечественной педагогической теории произошло самостоятельное теоретическое осмысление новой компетентностной парадигмы учения, предпосылки для которой имеют исторические корни в российском профессиональном образовании, современное содержательное наполнение понятия «компетентностный подход» развивалось в научных трудах со второй половины XX в.

Общий вектор изменений, связанный с этим понятием, направлен на обеспечение условий для самореализации личности, обучения способам деятельности и развития потребности к образованию в течение всей жизни, мотивации к ответственному отношению к выполняемой деятельности. Происходит переосмысление подходов к целям (результатам) образовательного процесса, условиям его организации и оценивания, для чего необходимо построение взаимодействия со всеми заинтересованными сторонами, постоянное изучение потребностей общества – построение открытой системы образования.

Литература

1. *Батышев С.Я.* Теоретическая концепция начального, среднего и среднего специального профессионального образования. М., 1988.
2. *Блинов В.И.* Эволюция аксиологических оснований теории и практики образования в России (XVIII – начало XX в.). М., 2002.
3. *Днепров Э.Д.* Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М., 2006. Т. 1.
4. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Какое его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8.
5. *Иванников В.А.* Подходы к анализу деятельности // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. М., 1999.
6. *Лурье Н.А.* Образование как феномен культуры и фактор развития личности: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Томск, 1997.
7. *Новиков А.М.* От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества // Развитие отечественного образования. М., 2005.
8. *Новиков А.М.* Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван? // Развитие отечественного образования. М., 2005.
9. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
10. Проекты российских школьных программ 1915 г. / сост. А.М. Обухов. М., 1915.
11. *Сабуров Е.Ф.* Власть отвратительна. М., 2003.
12. *Татур Ю.Г., Михалева Т.Г., Печенюк Н.Г.* Новые аспекты старых терминов // Вестник высшей школы. 1989. № 12.
13. *Хуторской А.В.* Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕДПРИЯТИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДНЕГО ЗВЕНА

*Л.Н. Крылова, преподаватель
Альметьевского политехнического техникума
(Республика Татарстан),
М.Б. Газизов, профессор
Казанского научно-исследовательского
технического университета, доктор хим. наук*

В современных условиях стремительного научно-технического прогресса возникает острая необходимость создания механизмов преодоления постоянного отставания системы образования от тех знаний и технологий, на которых строится современное общество. Сегодня приоритетным становится не столько получе-

ние знаний, сколько управление знанием, информацией для решения конкретных социальных и профессиональных задач, в которых они могут проявиться.

В настоящее время знания становятся средством преобразования ситуации. Образовательные результаты и приоритеты в этой ситуации смещаются от до-

стижения определенного уровня знаний, умений и навыков к совокупности компетенций – способностей, позволяющих успешно адаптироваться в динамичном мире. Основная цель образования – формирование компетенций, т.е. определенных качеств личности и способностей к активной деятельности, в том числе к творческому профессиональному труду.

Наблюдается существенный дисбаланс между требованиями, предъявляемыми к соискателям рабочих мест со стороны работодателей, и качеством подготовки выпускников среднего звена. Некачественная профессионализация затрудняет социальную адаптацию молодых людей в современных социально-экономических условиях. Следует отметить, что требования работодателей формулируются не только и не столько в формате «знания выпускников», сколько в терминах способов деятельности («умение», «способность», «готовность»). Таким образом, речь идет об особых образовательных результатах профессионального образования, в рамках которых знания выступают необходимым, но недостаточным условием достижения требуемого качества, – о профессиональной компетентности и таких ее составляющих, как специальные профессиональные и ключевые (базовые) компетенции.

Компетентностный подход является реакцией профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия [1]. В рамках профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля особое внимание уделяется профессиональной коммуникативной компетенции, иными словами, навыкам общения в профессиональных ситуациях.

Компетенция – это «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним» [6, с. 60], а компетентность, согласно *Л.И. Гурье*, представляет собой «адекватное выполнение профессиональной задачи». Компетентность, как и компетенция, является интегральной характеристикой личности. И то, и другое – приобретаемые качества. Компетенция представляет сферу отношений, существующих между знанием и действием. Без знаний нет компетенции, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция [2].

Проблема состоит в том, что в современных условиях постоянной интенсификации потока профессиональной информации все сложнее поддерживать высокий уровень образования с применением только традиционных методов и средств обучения. Педагогов вынуждены искать новые методы и формы образовательной деятельности, совершенствовать методику обучения, внедрять в учебный процесс наиболее эффективные педагогические приемы, чтобы активизировать процесс усвоения знаний, формирование умений и компетенций. Оптимальным является гибкое и сбалансированное сочетание традиционных и инновационных технологий. Это позволит сформировать

эффективную информационную среду подготовки специалистов с применением постоянно развивающихся информационных и коммуникационных средств.

Студент, с точки зрения потребителя и создателя учебной информации, является единым унифицированным субъектом доступа ко всем источникам данных с возможностью выбора наиболее продуктивного времени для изучения учебных материалов и участия в учебном процессе. В данной модели объединены все необходимые информационные ресурсы, представляющие необходимые пользователю все элементы эффективной информационной среды, представляющие традиционные носители учебной информации (книги, плакаты и др.), электронные образовательные ресурсы, интернет, интерактивную доску (электронная презентация), сайты (блоги) преподавателей, электронную почту, чат и другое, компьютерные тесты, мобильные устройства – планшетные компьютеры, смартфоны. Таким образом, информационная среда предоставляет каждому студенту и преподавателю возможность создания и использования информационных образовательных ресурсов, состоящих из множества источников, различных по содержанию и методам реализации: информационные, иллюстративные материалы, методические разработки, справочные материалы и др.

Особый инновационный ресурс, на который все больше и больше делают акцент педагоги, – это аппаратно-программные и технические комплексы, тренажеры, предназначенные для выполнения практических, лабораторных работ, в том числе и через интернет, а также проведения интерактивных учебных и исследовательских работ. Использование на учебных занятиях современных технических средств значительно повышает качество обучения за счет привлечения всех органов чувств обучаемых, логической обработки практического материала. Самостоятельная деятельность студентов играет ведущую роль при формировании информационно-коммуникационной компетенции будущего специалиста [5, с. 6–7].

В складывающихся условиях при переходе на компетентностную технологию обучения все более актуальным становится формирование новой системы отношений между образовательными учреждениями и предприятиями, союзами работодателей, службами занятости. Поэтому центральное место в планах развития СПО занимают вопросы изучения рынка труда и взаимодействия со стратегическими партнерами. Стратегическое партнерство можно определить как добровольные и основанные на сотрудничестве взаимоотношения, способствующие эффективной деятельности партнеров, основанной на стратегическом объединении возможностей, включающие в себя материальные, финансовые и трудовые ресурсы, а также знания, компетенции и способности [4].

Информационные формы взаимодействия СПО и предприятия: формирование имиджа СПО, изучение спроса на рынке образовательных услуг, изучение и формирование спроса на выпускников, работа по трудоустройству с предприятиями и организациями, подготовка и издание информационно-справочных

материалов по различным направлениям деятельности учебного заведения.

Наиболее часто встречаются следующие типы сотрудничества между образовательным учреждением и предприятием: научное сотрудничество, исполнение преподавателями образовательных учреждений функций консультантов на производстве, педагогическая деятельность руководящих работников предприятий и специалистов-производственников по совместительству, включение студентов в трудовой процесс на предприятии (от простого ознакомления с производством до подготовки дипломных проектов), использование разных типов образования (включая дополнительную переподготовку), продажа по сниженным ценам либо безвозмездная передача оборудования образовательному учреждению со стороны предприятия, совместная организация конференций, семинаров, выставок, совместные публикации, участие представителей производственных предприятий в педагогических советах.

Благодаря сотрудничеству с предприятиями изменяется методика обучения [3, с. 142]. Возникают такие формы взаимодействия, как технопарки, посредническая деятельность; производственные стажировки преподавателей; выпускные дипломные проекты студентов, приближенные к реальным производственным условиям; программы повышения квалификации и переподготовки; выделяются субсидии на цели профессиональной подготовки специалистов; проводится корректировка учебных программ «под предприятие» или совместная разработка учебного плана образовательного учреждения с работодателем, обмен преподавателями, т.е. привлечение на временную преподавательскую работу ведущих работников предприятия, организация научных исследований по заказам предприятия [3, с. 155].

В процессе налаживания связей между образовательным учреждением и предприятием используются оплачиваемые производственные практики, комбинированное производственное обучение. Такой вид взаимосвязи имеет ряд преимуществ:

- 1) укрепление связи системы обучения с производством и, как следствие, приближение учебных программ к реальным нуждам предприятия, повышение их научно-технического уровня и практического значения;
- 2) приобретение студентами практического опыта и накопление информационных контактов в сфере производства, что облегчает проблему трудоустройства по окончании учебного заведения [3, с. 156].

Процесс и результаты выполнения образовательной программы при взаимодействии с предприятиями окажут влияние на инновационное развитие учебного заведения по следующим направлениям:

1. Формирование механизмов постоянного обновления процесса подготовки выпускников в соответствии с требованиями предприятий по

схеме: новые требования практики – коррекция компетентностной модели выпускника – изменение содержания подготовки – совершенствование технического оснащения и технологий обучения – осуществление обучения совместно или в контакте с заказчиком – обратная связь по результатам обучения – новые требования практики. Такое взаимодействие позволит образовательному учреждению своевременно реагировать на изменение кадровых потребностей и более полно удовлетворять спрос на специалистов.

2. Рост профессиональных компетенций выпускников. Совместная с работодателями разработка и корректировка образовательных программ обеспечит соответствие профессиональных компетенций выпускников требованиям работодателя.
3. Привлекательность учебного заведения. Появление современного оборудования и программного обеспечения, новые творческие задачи и перспективы реализации инноваций в образовательной, научной и производственной сферах изменят внутреннюю среду учебного заведения, сделают ее более привлекательной для работодателей. Благодаря этому появится возможность кардинально улучшить кадровый потенциал за счет привлечения преподавателей, мотивированных к исследовательской и преподавательской работе.

Литература

1. *Байдено В.И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов: Рос. новый ун-т, 2004.
2. *Валеева Н.Ш., Самойлова Н.И.* Формирование профессиональной компетентности у будущих инженеров: зарубежный и отечественный опыт. Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2005.
3. *Вражнова М.Н.* Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз – предприятие»: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2005.
4. *Переверзев В.Ю., Полихрониди А.Х.* Формирование информационной среды для подготовки будущих специалистов // Среднее профессиональное образование. 2012. № 10.
5. *Ракутина Н.М.* Стратегическое партнерство в региональном малом бизнесе. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128867578325689541/Default.aspx>
6. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.

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 опубликованы в № 8 и публикуются в № 9 нашего журнала.

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

*Т.В. Пушкарева, профессор
Московского педагогического государственного
университета, доктор пед. наук*

Наиболее ярким внешним показателем конкурентоспособности специалиста является его востребованность на рынке труда. Внутренне конкурентоспособность определяется прежде всего его качеством. Качество как критерий оценки выполнения профессиональной деятельности, объединяющий комплекс требований к специалисту, представляет совокупность свойств, обуславливающих пригодность работника удовлетворять определенные потребности в соответствии с его назначением в конкретных условиях деятельности.

Понятия «качество» и «конкурентоспособность», не будучи синонимичными, тем не менее взаимосвязаны: оба они служат для оценки результатов конкретного труда, его общественной полезности. Общим для них является и то, что они определяются через совокупность свойств и характеристик качества деятельности. Оба показателя представляют собой динамические характеристики, которые изменяются с развитием общественных потребностей и научно-технического прогресса. Особенно четко это прослеживается при оценке качества и соответственно конкурентоспособности профессиональной подготовки специалистов.

Как отмечает *Л.Д. Славова*, конкурентоспособность специалиста — это его «способности соответствовать требованиям работодателя в рассматриваемый период, которые рассматриваются через конкурентные преимущества специалиста по отношению к другим специалистам в данной области». Конкурентоспособность конкретного специалиста на рынке труда определяется более совершенной, по сравнению с другими, системой знаний, умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств, более высокой квалификацией, способностью быстро адаптироваться к реальной действительности и более эффективно выполнять профессиональные функции и социальные роли или, как пишут *Т. Колмогорова* и *Б. Медведев*, потенциалом деятельности субъекта в аспектах профессиональных, культурных, экономических и социальных отношений. Этот потенциал проявляется как способность достигать поставленных целей в разнообразных и динамичных ситуациях, что обуславливается умением решать широкий спектр профессионально ориентированных задач (*С.Н. Широбокков*).

За годы становления и развития профессии «социальный педагог» в обществе изменилось многое, но самое главное — появилась осознанная потребность в профессиональных педагогах, обладающих высоким

уровнем конкурентоспособности. В связи с этим приобрел актуальность вопрос развития профессиональной и личностной компетентности социального педагога в процессе профессиональной подготовки. В настоящее время в этом процессе имеются различные трудности, проблемы, которые требуют кардинальных решений на государственном уровне.

На сегодняшний день квалифицированные специалисты социальной сферы, получившие профессиональное социальное образование, являются основными трансляторами социально-практических знаний в обществе.

Именно поэтому качество подготовки таких специалистов хоть и опосредованно, но существенно влияет на социальное благополучие людей, а значит, и общества в целом. Это предъявляет высокие требования к тем социокультурным ориентирам, ценностям и нормам, которые составляют содержательно-структурную основу социального образования на том или ином этапе его развития [2, с. 20].

Необходимость изменения профессиональной подготовки социального педагога со смещением акцента на адаптивность подтверждается потребностью общества в специалисте данного типа, поскольку в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» указано, что новая школа — это институт, соответствующий целям опережающего развития, а школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации, что невозможно без поддержки образовательного процесса социальным педагогом.

Теоретических и практико-ориентированных знаний, полученных студентами в процессе профессиональной подготовки, явно недостаточно, что, безусловно, сказывается на формировании профессиональной компетентности будущих социальных педагогов и эффективности социально-педагогической деятельности.

К важнейшим причинам сложившейся ситуации следует отнести отсутствие у будущих социальных педагогов опыта использования полученных знаний в решении педагогических задач, целевой установки и мотивации к анализу ситуаций профессиональной деятельности, научному обоснованию принимаемых решений; несформированность соответствующих умений и навыков; ограниченность реализуемых по отдельности в процессе подготовки социальных педагогов научных подходов, отсутствие их интеграции.

Сегодня в педагогическом образовании явно недостаточно реализуется методологический потенциал, не в полной мере раскрыты социально-психологические и педагогические аспекты усвоения студентами профессионально ориентированных знаний в образовательном пространстве высшего учебного заведения, основные механизмы интериоризации профессионально ориентированных знаний социальными педагогами в процессе обучения.

Проанализировав трудности, которые возникают в процессе обучения социальных педагогов, мы разработали и внедрили ряд методов, обеспечивающих результативность их профессиональной подготовки на современном этапе. Это погружение студентов в реальную деятельность социального педагога (в учебное и внеучебное время) для определения трудностей, неоднозначности, негативного фона профессиональной деятельности, которые превращают идеальное представление о деятельности социального педагога в реальное осознание и потребность интериоризации профессионально ориентированных знаний; а также погружение студентов в квазипрофессиональную деятельность, которая будет проецироваться в реальный профессиональный процесс и способствовать накоплению собственного опыта профессионального Я.

Квазипрофессиональная деятельность отражает реальную деятельность в строгом соответствии ее последовательности, структурированности, содержательности и результативности. Такая деятельность способствует профессиональной ориентации студентов на работу в реальном социальном поле в контексте социальной политики государства в сфере социальной защиты населения, информационно-коммуникативной среды и социально-правового пространства. Данная методика обеспечивает высокий уровень потребности в усвоении профессионально ориентированных знаний не как узкопрофессиональных, а как фундаментальных, базисных для решения профессиональных задач, и актуализирует необходимость расширения знаниевого пространства и возможность функционального использования знаний. Кроме того, рефлексия собственных возможностей, способностей, желаний осуществляется на уровне имитационной деятельности абстрактного социального педагога, что повышает аналитическую активность всех членов группы и непосредственно самого обучающегося.

Современные требования к профессиональной подготовке специалистов социальной сферы определяют необходимость формирования конкурентоспособности социального педагога, которая, на наш взгляд, может формироваться посредством самостоятельного выбора собственного направления деятельности студентов как будущих социальных педагогов с учетом личного интереса к профессиональной деятельности, который является интегрирующим стержнем личностного и профессионального развития будущего социального педагога в процессе обучения. Для этого студентам предлагалось рассматривать данное направление как профессиональный конструкт будущей профессиональной деятельности и соотносить с ним содержательные компоненты изучения дисциплин.

Данная методика позволяет создавать собственный уникальный, ранее не использованный профессиональный инструментарий в контексте деятельности социального педагога, который дает возможность рассматривать разные аспекты его деятельности; предоставляет выбор в процессе групповой рефлексии наиболее эффективного проекта, наиболее результативного подхода к решению профессиональной задачи, а также способствует осознанию собственной изолированности в процессе профессиональной деятельности.

Использование этих и ряда других возможностей в процессе профессиональной подготовки позволит социальному педагогу в будущей деятельности действовать целесообразно, методически организованно и самостоятельно решать профессиональные задачи и проблемы, а также повышать собственную конкурентоспособность на рынке труда.

Литература

1. *Абрамовских Н.В.* Концепция адаптивной системы подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2010.
2. *Галагузов А.Н.* Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031300 «Социальная педагогика». М., 2005.

ВОЗРАСТНОЙ ЦЕНЗ ВИДЕОИГР

*Т.А. Орлов, педагог-психолог
Центра социальной помощи семье и детям
«Благополучие» (г. Москва)*

Прежде чем приступать к рассмотрению проблемы, мы хотели бы определить терминологическую базу. Компьютерная игра — это специальная программа для компьютера, служащая организации игрового процесса. Термин «видеоигра» — более широкое понятие,

включающее в себя и компьютерные игры. Видеоигра является специальной программой для компьютера, консоли, мобильного устройства или другого киберустройства, служащего для организации игрового процесса [4]. Во многих видеоиграх содержание пред-

полагает перцептивную, интеллектуальную и эмоциональную готовность геймера. В связи с этим контент видеоигр иногда подвергается цензуре, но чаще устанавливается возрастной ценз.

Говоря о цензуре, мы подразумеваем осуществление (в виде предварительного просмотра) надзора органов власти за содержанием информации, находящейся в общественном доступе. Под цензом мы имеем в виду ограничение по возрасту – законодательную политику ряда современных государств по отношению к произведениям массовой культуры, в основном к фильмам, телепередачам и видеоиграм, а также систему рейтингов, непосредственно связанную с ней [1].

До недавнего времени компьютерные игры, продаваемые в России, не имели собственной системы ценза и выпускались с информационными знаками европейской системы PEGI. Однако, основываясь на Федеральном законе от 29.12.2010 № 436 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [6], ценз видеоигр в России теперь маркируется по-новому. Закон вводит ограничение на все виды информационного воздействия, включая видеоигры. Законом предусмотрено разграничение по четырем возрастным категориям, которые определяют пять видов маркировок. Рассмотрим отдельные возрастные группы.

Первая группа включает в себя детей до шести лет. В этом возрасте у ребенка три раза сменяется ведущая деятельность. В младенчестве деятельность ребенка связана с непосредственным эмоциональным общением с матерью. Общение в этот период должно носить эмоционально-положительный характер. В раннем возрасте возникает предметная деятельность. На основе предметного действия формируются все психические процессы. В результате перехода действия от совместного к самостоятельному за взрослым сохраняется контроль и оценка выполняемого ребенком действия. Начинает развиваться речь. Ролевая игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте помогает ребенку выстраивать системы отношений. Ребенок, строя картину мира, выдумывает, изобретает теоретическую концепцию. Возникают первичные этические инстанции [7].

Для этого возраста закон предусматривает ненатуралистическое изображение насилия (исключая сексуальное) при условии торжества добра над злом и выражения сострадания жертве. Так как в этом возрасте еще не сформирована критичность мышления, то чрезвычайно важно, чтобы все, что попадает в поле восприятия ребенка, было разъяснено. Ролевые отношения между персонажами в игре могут влиять на этические инстанции ребенка, а также формировать системы отношений. Именно поэтому важным является указание на последствия как положительных, так и отрицательных действий.

Со школьного до подросткового возраста у ребенка преобладает учение как ведущая деятельность. В младшем школьном возрасте ребенок осваивает «предметную» действительность, т.е. знания. В возрасте 7–11 лет активно развивается мотивационно-потребностная

сфера и самосознание ребенка. Одним из важнейших становится стремление к самоутверждению. Развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей. Развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравственные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости).

Тем не менее для младшего школьника характерны неустойчивость нравственного облика, непостоянство переживаний и отношений. Дети в этом возрасте не могут отделить подлинную информацию от ложной, не могут критически отнестись к источнику, вся получаемая ими информация усваивается как рядоположенная [5].

Для этого возраста законом также допускается ненатуралистическое изображение насилия (кроме сексуального) и противоправных действий при условии, что эти действия не оправдываются и осуждаются. Из-за того что критичность мышления еще не сформирована, младшему школьнику сложно отделять истинную информацию от ложной. В этом возрасте, когда ребенок все еще усваивает модели отношений непосредственно, чрезвычайно важно выражение нравственно-этического отношения к поступкам.

В подростковом возрасте учебная деятельность производит «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя. У подростка, с одной стороны, начинает формироваться чувство взрослости – объективная взрослость характеризуется отношением подростков к учению и труду, к родителям и сверстникам, к детям и пожилым людям. Подросток начинает отстаивать свои взгляды, формируются полорелевые отношения. С другой стороны, субъективная взрослость подростка характеризуется через потребность в уважении, доверии, признании самостоятельности, желании оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства взрослых. Возникает критичность мышления, которая проявляется в том, что дети начинают оценивать свою деятельность и деятельность других исходя из законов природы и общества, правил поведения и взглядов окружающих [3].

Информация, допускаемая цензом на предыдущих периодах, характерна и для названного, однако если насилие в видеоигре применяется для защиты себя или граждан, то такая информация может быть доступной для подростка. Допускается описание без изображения табачных изделий, алкогольной продукции и наркотических веществ при условии, что указывается на их опасность. Допускается изображение половых отношений без действий сексуального характера. В данный период критичность мышления уже позволяет подростку осознанно относиться к источникам информации, однако подкрепление в виде наблюдения за положительно окрашенными социальными действиями будет дополнять и укреплять внутреннюю картину мира подростка. В этом возрасте ребенок уже знает о многих препаратах, способных нанести вред здоровью человека, и информирование об опасности данных веществ, на наш взгляд, справедливо отмечено в Федеральном законе № 436.

Сфера общения в юношеском возрасте имеет большое значение для развития личности, что выражено в высокой значимости для юношей и девушек именно качественных характеристик процесса коммуникации. В юношеский возрастной период довольно напряженно происходит формирование нравственного сознания, осуществляется выработка и формирование ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности. Мировоззрение — это не только система знаний и опыта, но и система убеждений, выстраивание которых в юности сопровождается чувством их истинности, «правильности». Поэтому в юности формирование мировоззрения связано с решением так называемых смысложизненных проблем. Явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним. Внешний мир начинает восприниматься «через себя». Возрастает волевая регуляция (развивается внутренний локус контроля) [2].

Ценз в этом возрасте может включать умеренные сцены насильственных действий, сцены сексуального характера, сцены курения табака или принятия наркотиков, отсылки к азартным играм и грубый юмор при условии, что все антиобщественные и антисоциальные действия осуждаются. Как мы отметили выше, в этом возрасте юноша уже воспринимает мир через себя, ребенок уже выстроил собственную систему мировоззрения, однако не всегда эта система может быть социально приемлемой, в этом случае корректировка внутренних знаний посредством осуждения антиобщественных действий может стать надежной опорой в воспитании.

Система возрастных рейтингов только появилась в России и, конечно, имеет некоторые недоработки. Нет единого вида маркировки (только общие рекомендации), не до конца ясны некоторые определения цензурируемой информации, описанной в законе, нет маркировок контентного содержания, как в иностранных

системах. Однако во многом возрастной ценз компьютерных игр базируется на психологических и педагогических особенностях детей. Будущие исследования влияния на детей информации, получаемой через видеоигры, помогут сформировать научную точку зрения на изменение психического развития, воспитание и формирование нравственно-этических компонентов личности.

Литература

1. Википедия. Ограничение по возрасту. [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Донцов Д.А., Донцов А.И., Донцова М.В. Психологические и социальные особенности студенческого, юношеского возраста. [Электронный ресурс]. URL: <http://novainfo.ru/psihologicheskie-i-socialnye-osobennosti-studencheskogo-yunosheskogo-vozrasta>
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студентов вузов. 4-е изд., стер. М.: Академия, 1999.
4. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: монография. М.: МПГУ, 2011.
5. Прихожан А.М. Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n1-9/283-prikhozhan9.html#r3>
6. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/12181695/>
7. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.

ПРОФИЛАКТИКА ВАНДАЛИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

*Е.А. Леванова, профессор
Московского педагогического государственного
университета, доктор пед. наук,
Е.С. Калмыкова, ст. преподаватель
Московского социально-педагогического
института*

Противоречивые процессы социально-экономического развития нашей страны необычайно актуализировали проблемы социальной дезадаптации, жестокости, озлобленности и асоциальности подрастающего поколения, бессмысленного уничтожения им материальных и культурных ценностей, осквернения общественных сооружений надписями, грубо оскорбляющими общественную нравственность, и многое другое.

Отсутствие у современной молодежи жизненного опыта, навыков социального поведения, правовой культуры, несформированность социальной ответственности, законопослушного поведения провоцирует современную молодежь на асоциальное, а порой и антисоциальное, разрушительное поведение. Особенно опасным является то, что у молодежи, склонной к девиациям, вырабатывается особый стиль поведения, характерной чертой которого является глубокая враж-

дебность к существующим общественным институтам и непринятие окружающей социальной среды, агрессия, потребность доказать свою силу и значимость.

Истоками вандального поведения молодых людей чаще всего являются эмоциональная неустойчивость, потребность в выражении протеста, нестабильность в отношениях с окружающими, высокий уровень притязаний при отсутствии критической оценки своих возможностей, склонность к обвинениям, агрессии, эгоцентризму, низкий уровень фрустрации, нестабильность самооценки, преувеличение негативных событий и минимизация позитивных, несформированность социальной позиции, потребность в самовыражении и психоэмоциональное напряжение, а также отсутствие навыков конструктивного взаимодействия с окружающими. Вандальное поведение подростков проявляется не только в негативном поведении, но и является симптомом их социального и психологического неблагополучия и требует от педагога оказания своевременной педагогической и психологической помощи, ее организации, а также профилактики подобных нарушений.

Педагогам средних профессиональных образовательных учреждений бывает достаточно сложно выявить и организовать профилактику вандального поведения, так как существует некое противоречие: в учебных заведениях ждут взрослых людей, а реально встречаются с молодыми людьми, еще во многом задержавшимися в подростковой стадии. Это одна из характеристик современной молодежи. У педагогов отсутствуют опыт и знания о возрастных, физиологических и психологических особенностях подростков, и они оказываются бессильными перед возникшими проблемами, связанными с антисоциальными действиями молодых людей. Педагог, работающий с подростками, предрасположенными к вандализму, должен владеть современными методиками и техниками организации взаимодействия с такими учащимися, уметь выявить и проанализировать индивидуальные особенности таких подростков, а также определить основные направления процесса их воспитания и самовоспитания.

Немаловажен тот факт, что в образовательных учреждениях не ведется систематическая работа по предупреждению девиантного поведения. Чаще всего работа психологов, педагогов, социальных педагогов и администрации образовательного учреждения направлена на просветительство: говорят о вреде алкоголя, курения, наркотиков и т.д. Обычно в работе с подростками и юношами используются формы наказания и внушения по факту уже совершенных проступков. Сегодня чрезвычайно необходимо проведение в образовательных учреждениях, наряду с остальной превентивной работой по предупреждению асоциального поведения, профилактики вандализма как формы отклоняющегося поведения. Социальная, психолого-педагогическая значимость такой работы неоспорима.

Вандальное поведение является частью отклоняющегося поведения, которое неразрывно связано с понятием социальной и культурной нормы. С позиции междисциплинарного подхода отклоняющееся пове-

дение рассматривают как нарушение норм морали, как своеобразное социальное и морально-нравственное зло. В зарубежной и отечественной научной литературе имеется множество определений понятия «норма», разработкой этой проблемы занимались философы, педагоги и психологи: *М.И. Бобнева, М. Вебер, Э. Дюркгейм, А.Н. Леонтьев, Р. Миллз, Р. Мертон, Т. Парсонс, В.М. Пеньков, Г. Салливан, У. Самнер* и др.

Необходимо отметить, что существуют различные подходы к определению отклоняющегося поведения, его рассматривают в психологии, педагогике, социологии, криминалистике, медицине и многих других науках. С какой бы стороны исследователи не подошли к определению понятия «девиантное поведение», его можно конкретизировать лишь тем, что это поведение, которое вызывает неодобрение общественно-го мнения. В более же узком смысле данное понятие можно определить как поведение ярко выраженной негативной направленности, имеющее соответствующие последствия. И неотъемлемым элементом такого поведения в каждой из его форм является агрессивная составляющая.

Различные формы отклоняющегося поведения молодежи прослеживаются в исследованиях *В.А. Блумкина, Л.С. Выготского, В.В. Зеньковского, Ю.А. Клейберга, Ж. Пиаже, В.Д. Плахова, А.П. Скрипника* и многих других отечественных и зарубежных ученых. В своих исследованиях они отмечали, что к основным формам отклоняющегося поведения принято относить правонарушение, включая преступность, пьянство, наркоманию, табакокурение, вандализм и т.д. Многочисленные формы отклоняющегося поведения свидетельствуют о состоянии конфликта между личностными и общественными интересами, который выражается в попытке индивида уйти из общества, убежать от повседневных жизненных проблем и невзгод, преодолеть состояние неуверенности и напряжения через определенные компенсаторные формы.

Нами рассматривается одна из форм девиантного поведения – вандализм. Как уже отмечалось ранее, это разрушительное поведение человека. В последние годы опубликован ряд научных работ, посвященных различным формам вандализма. Но прежде чем рассматривать причины возникновения и виды профилактики подросткового вандализма, необходимо обратиться к исследованиям этого понятия и особенностям его проявления в подростковом возрасте.

Имеется множество определений вандализма, его рассматривают как «бессмысленное уничтожение культурных и материальных ценностей» (Сов. энцикл., 1971); «одну из форм деструктивного (разрушительного) девиантного поведения человека, в ходе которого уничтожаются или оскверняются предметы искусства, культуры, иного имущества общественно-го значения» (Экономика и право: слов.-справ., 2004); «тип поведения человека или человеческого сообщества, характеризующийся бесцельным, бессмысленным и жестоким уничтожением культурных и исторических ценностей» (Энцикл. слов. педагога, 2000).

В своих исследованиях *Е.А. Леванова* отмечает, что в подростковом возрасте закладывается фундамент

взрослого человека, а именно: складываются и формируются устойчивые формы поведения, черты характера взрослого человека, расширяется содержательная форма деятельности и, конечно же, формируются способы эмоционального реагирования, направленность личности, отношение к себе и окружающим. Все вместе это определит жизнь взрослого человека, его психическое и физическое здоровье.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы считаем, что подростковый вандализм — это деструктивная поведенческая реакция, характеризующаяся разрушительными действиями подростков, направленными на осквернение социально-культурных ценностей и объектов, общественных сооружений, порчу государственного или личного имущества граждан, вызванная у подростков негативными эмоциональными состояниями: фрустрацией, гневом, скукой; склонностью к неоправданному риску; стремлением к приключениям, к повышению своего со-

циального статуса; несформированностью конструктивных социальных и коммуникативных навыков общения и поведения; ярко выраженными поведенческими реакциями аффективности и эмансипации; потребностью в самоутверждении и самовыражении; несформированностью навыков самоконтроля, самодисциплины, саморегуляции.

Литература

1. *Ватова Л.С.* Психология молодежного вандализма. М.: Социум, 2002.
2. *Ватова Л.С.* Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактика М.: Народ. образование: МПСИ, 2007.
3. *Леванова Е.А.* Подросток. Родителям о психопластике личности: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2003.
4. *Мудрик А.В.* Социализация вчера и сегодня. М., 2006.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

*О.Р. Кокорина, профессор, доктор пед. наук,
Ю.В. Никитин, преподаватель
(Сахалинский государственный университет)*

Самостоятельная работа студентов в учебном заведении в аспекте *специальной организации* системы учебной деятельности заключается в создании принципиально нового уровня системной организации учебно-познавательной деятельности студента.

Исследуя особенности конструктивных умений студентов педагогических колледжей, мы обратили внимание на трудности, возникающие у них в период подготовки к учебным занятиям. В частности, на анализ типичных затруднений дидактического характера, вытекающих из объективной сложности образовательно-воспитательных задач. При изучении процесса формирования гностических умений будущих педагогов были выявлены трудности, с которыми студенты встречались во время педагогической практики при обучении учащихся и анализе их знаний.

В образовательном процессе группу дидактических противоречий характеризует стремление студента достигнуть более высокого уровня знаний в результате самостоятельной учебной работы как необходимого условия успешности познавательной (дидактической) деятельности. В связи с этим *самостоятельной работе* студентов уделяется серьезное внимание.

Именно самостоятельная работа в наибольшей мере помогает студенту овладеть всесторонними знаниями, которые служат основой становления его мировоззрения и овладения будущей специальностью. Понятно, что эффективность самостоятельной работы зависит как от способности организовать ее, так и от уровня владения методикой этой формы трудовой деятельно-

сти. Поэтому среди условий, стимулирующих успешную учебу, умение организовать свою самостоятельную работу должно стоять на одном из первых мест.

По определению *И.А. Зимней*, самостоятельная работа — это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время, при этом студенты сознательно стремятся достигнуть поставленных целей, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо тех и других вместе) действий.

Самостоятельная работа — целенаправленная, внутренне мотивированная деятельность, структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельности. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет студенту удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания [1, с. 36].

Во-первых, в данном определении принимаются во внимание психологические детерминанты самостоятельной работы: саморегуляция, самоактивация, самоорганизация, самоконтроль и т.д.

Во-вторых, акцентируется внимание на том, что самостоятельная работа связана с работой студента в группе и является следствием правильной организации учебно-познавательной деятельности на занятии.

В-третьих, самостоятельная работа рассматривается как высший тип учебной деятельности, требующий

от обучающегося достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, ответственности и доставляющий студенту удовлетворение как процесс самосовершенствования и самосознания.

Эффективность учебного процесса определяется качеством преподавания и самостоятельной познавательной деятельностью студентов. Эти два понятия очень тесно связаны, но следует выделить самостоятельную работу как ведущую и активизирующую форму обучения в связи с рядом обстоятельств.

Во-первых, знания, навыки, умения, привычки, убеждения, духовность нельзя передавать от преподавателя к студенту так, как передаются материальные предметы. Каждый студент овладевает ими путем самостоятельного познавательного труда: прослушивание, осознание устной информации, чтение, разбор и осмысление текстов, критический анализ.

Во-вторых, процесс познания, направленный на выявление сущности и содержания изучаемого, подчиняется строгим законам, определяющим последовательность познания: знакомство, восприятие, переработка, осознание, принятие. Нарушение последовательности приводит к поверхностным, неточным, неглубоким, непрочным знаниям, которые практически не могут реализоваться [3, с. 45].

В-третьих, если человек живет в состоянии наивысшего интеллектуального напряжения, то он непременно меняется, формируется как личность высокой культуры. Именно самостоятельная работа вырабатывает высокую культуру умственного труда [3, с. 55].

Основная цель географии как науки и учебной дисциплины — формирование у студентов географической картины единого мира как составной части ноосферы, убеждение студентов в необходимости установления и развития международного сотрудничества, формирование у них сознания необходимости усвоения моральных ценностей человечества, норм и правил цивилизованного общества.

Поставленная цель реализуется через решение следующих задач: формирование географического мышления студентов, развитие свободно и творчески мыслящей личности; передачу студентам всей суммы системных знаний по географии, обладание которыми поможет им ориентироваться в современном мире; формирование у студентов представления о целостности окружающего мира при его территориальном, социально-экономическом и природном разнообразии; формирование географической, картографической, геоэкологической и социально-экономической грамотности — важной составляющей культуры каждого человека.

Урок — главная форма организации учебно-познавательной деятельности. Он должен быть направлен на выработку у каждого студента устойчивых навыков в применении изученного материала при формировании его мировоззрения, установлении взаимосвязей с другими предметами; на свободное владение языком предмета для описания процессов и явлений. В целях активизации познавательной деятельности на уроках используются разные формы работы: индивидуальная, коллективная, фронтальная.

Так как в содержании курса географии много познавательного материала, то это требует организации активных форм обучения. По темам «Оболочки Земли», «Вулканы и землетрясения», «Политическая карта мира» проводятся семинары, дискуссии, игры, мультимедийные и дистанционные занятия, которые позволяют научить применять полученные знания, отстаивать свою точку зрения, формировать нестандартное мышление.

Организация учебного процесса предполагает взаимодействие различных видов познавательной деятельности: репродуктивного, репродуктивно-образовательного и продуктивного при ведущей роли последнего. Формирование познавательной самостоятельной деятельности возможно при наличии системы обучения студентов самостоятельному добыванию знаний. Достичь этого удастся в результате целенаправленного формирования приемов учебной работы. Усвоенные приемы становятся важным средством самостоятельного приобретения новых знаний не только в условиях внутриклассного учебного процесса, но и вне группы и даже вне учебного заведения — в библиотеке, сети интернет, турпоходах, на спецкурсах.

Остановимся на нескольких видах самостоятельных работ: наблюдение, работа со школьным учебником, с географическим атласом и картой, с контурной картой и немым контуром.

Наблюдение — один из методов самостоятельной работы. Географические экскурсии являются одним из видов наблюдений. На экскурсии студенты учатся работать с различными приборами.

На экскурсии преподавателем предлагаются следующие виды самостоятельной работы:

- охарактеризовать данный участок местности, с помощью нивелира измерить превышение одной части местности над другой;
- изучить горные породы, которыми сложена данная местность, взять их образцы;
- охарактеризовать растительность данного участка;
- изобразить участок местности на рисунке;
- выяснить причины изменения рельефа данной местности, как используется и охраняется данный участок человеком.

В ходе наблюдений студенты овладевают следующими приемами работы: фиксируют и обрабатывают наблюдения, устанавливают взаимосвязи между явлениями, работают с географическими приборами, соотносят горизонталь на рисунке и на местности с последующим вычерчиванием.

Еще одним средством максимальной активизации студентов в целях понимания содержания знаний является *школьный учебник*. Правильная организация работы с учебником географии служит не только целям приобретения новых знаний и их закрепления, но и формирования у студентов умения самостоятельно работать с книгой, географическим текстом. Это умение очень важно, так как является важнейшим средством самообразования.

Самостоятельная работа с географической картой и атласом имеет большое значение для развития познавательной активности студентов. Рассмотрим, к примеру, прием определения географического положения реки при изучении темы «Гидросфера» в курсе физической географии.

Первый уровень усвоения знаний. Студенты усваивают и воспроизводят готовую информацию, т.е. вместе с учителем дети описывают реку и записывают этот текст в тетрадь (объяснительно-иллюстративный метод).

Второй уровень усвоения знаний. Студенты применяют знания и умения по образцу в знакомой учебной ситуации, т.е. обучающиеся вместе с преподавателем работали над описанием по физической карте, а теперь им дано задание самостоятельно определить географическое положение другого объекта (реки) по плану (это репродуктивный метод). План. 1. Название (назвать и показать реку). 2. Географическое положение: а) на материке (на каком материке и в какой его части, между какими меридианами и параллелями); б) относительно других объектов (положение относительно форм рельефа; где начинается, в каком направлении течет, куда впадает; примерная длина, к бассейну какой реки относится).

Третий уровень усвоения знаний. Студенты творчески применяют знания и умения в новой ситуации, т.е. также самостоятельно по плану дают описание объекта, но уже не по физической карте РФ (это частично поисковый или исследовательский метод).

Таким образом, студенты от совместной работы с учителем переходят к самостоятельной работе. Работа с географической картой и атласом является стимулятором умственного развития, воображения, памяти, логического мышления, умения сравнивать, сопоставлять, проводить операции индукции и дедукции, анализа, синтеза, обобщения и т.д.

Работа с контурной картой и немым контуром.

Самостоятельная работа с контурной картой и немым контуром имеет большое значение для развития зрительной активности студентов. Например, рассмотрим прием работы по теме «Политическая карта мира» в курсе экономической географии.

Первый уровень усвоения знаний.

Подпишите названия государств и столиц стран мира.

Второй уровень усвоения знаний.

Выделите на карте семь стран мира: самых больших по территории; самых населенных; выделяющихся высоким уровнем экономического развития.

Особо выделите страны, которые вошли во все три или две из указанных групп.

Третий уровень усвоения знаний.

Подпишите названия морских проливов и каналов, расположенных на границах материков и частей света. Оцените их значение для развития внешних экономических связей стран.

Таким образом, рассмотренные выше виды самостоятельных работ, как правило, направлены на развитие творческой активности студентов и помогают им наиболее детально и в логической последовательности познакомиться и разобрать предложенную им тему или ситуацию, которая в той или иной степени отражает их личностную самооценку.

Сближение профессиональной деятельности специалиста и учебной деятельности студента — одна из задач развития профессиональной культуры. Она включает способность ориентироваться на перспективные, приоритетные направления научно-технического прогресса, умение предвидеть, заглядывать вперед, сделать смелый и верный выбор в условиях экспонентного роста информации.

Литература

1. *Барина И.И., Герасимова Т.П.* Развитие познавательной деятельности учащихся при изучении физической географии. М.: Просвещение, 2008.
2. *Жарова Л.В.* Управление самостоятельной деятельностью учащихся. СПб.: Наука, 2009.
3. *Зимняя И.А.* Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 2006.
4. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Просвещение, 2005.
5. *Подласый И.П.* Педагогика. М.: Просвещение, 2004.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

*М.В. Дюжакова, доцент
Воронежского государственного педагогического
университета, доктор пед. наук*

Решение задач поликультурного образования школьников требует усиления поликультурной составляющей в подготовке будущего учителя. Совершенно очевидно, что студенты различных специальностей, особенно педагогических, должны уметь работать с разными в культурном отношении людьми,

правильно понимать различие людей, быть толерантными к ним.

В новых стандартах сформулированы четкие требования к уровню подготовки учителя, оформленные в виде компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника педагогического вуза. В группе

общекультурных компетенций две непосредственно направлены на поликультурную подготовку будущего учителя: «выпускник способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3)»; «выпускник готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14)».

Каким же образом обеспечить формирование обозначенных компетенций в рамках профессиональной подготовки в педагогическом вузе?

Прежде всего за счет интеграции содержательной части общегуманитарного цикла. При преподавании философии, культурологии, истории, социологии и политологии предлагается создавать мировоззренческую основу осмысления мультикультурности через такие понятия, как культура, многообразие культур, диалог культур, культуры Востока и Запада и др.

Изучение дисциплины «Иностранный язык» позволяет формировать межкультурную компетенцию и навыки межкультурной коммуникации. Преподавание курсов «Философия», «Право», «Профессиональная этика» дает множество поводов для воспитания этнического и гражданского самосознания, личностного осмысления себя как субъекта этнокультурной группы и многонационального гражданского общества, уважения различных гносеологических воззрений и т.д. Курсы истории открывают картину общей судьбы народов России. Дисциплины «Социология», «Политология», «Культурно-просветительская деятельность» содержат материалы о субъектах многонационального социума, позволяют выработать активную точку зрения по проблемам взаимоотношений этих субъектов. «Культурология» как учебный предмет формирует научные представления о взаимодействии макро- и субкультуры в общегосударственном пространстве.

Курс «Общая психология» позволяет изучать расовые, социокультурные и прочие качественные характеристики индивидуальных субъектов поликультурного воспитания, вариативность психологических механизмов межэтнического взаимодействия, приобретать навыки толерантного поведения для такого взаимодействия и т.д. Педагогический цикл предусматривает приобретение знаний, которые готовят к восприятию идей мультикультурности. Так, курс «Педагогика» позволяет уяснить, что основой воспитания и образования является многообразная общенациональная культура. В курсе представлен небольшой, рассчитанный на 2–4 академических часа, раздел «Педагогика межнационального общения», предусматривающий воспитание культуры межнационального общения, веротерпимости, толерантности и пр.

Курс «История образования и педагогической мысли» дает возможность проследить неразрывную связь педагогических идей и школьно-образовательных институтов в мире и собственной стране, воспитывает уважительное отношение к отечественному педагогическому наследию, которое сформировано усилиями народов России.

Наличие указанных образовательных дисциплин общегуманитарного и психолого-педагогического циклов не позволяет, однако, полностью решать задачи поликультурного образования. Но их изучение может оказаться началом, важным фактором и предпосылкой последующего углубления, осмысления межкультурного взаимодействия и базой для формирования навыков поликультурного поведения учителя.

Структура и содержание государственных стандартов педагогического образования отражают их направленность на практико-ориентированного специалиста, способного решать задачи разных видов деятельности. Умения личности решать актуальные профессионально и жизненно значимые задачи определены в направлениях, по которым проводится оценка соответствия выпускника государственному стандарту. В этом смысле, наряду с содержательной частью поликультурной подготовки выпускника, важно разработать специальные программы для прохождения учебных и педагогических практик студентов, в которых присутствует поликультурный компонент. Как известно, в современном среднестатистическом классе имеется определенный процент детей различных национальностей. Реализация общей программы практики должна включать характеристику класса с описанием культурных особенностей детей иной культурной принадлежности, выделение методов и приемов, а возможно и технологий, обучения детей, испытывающих определенные трудности при усвоении изучаемого материала; описание специфики обучения детей, для которых русский язык не является родным.

Огромные возможности для формирования навыков поликультурного общения предоставляет внеучебная деятельность в школе в процессе прохождения практики. Здесь возможно реализовать свои знания о культурных различиях, приобрести навыки межкультурной коммуникации, основанной на принципе толерантности, диалога и сотрудничества, уважительном и бережном отношении к культурным традициям разных народов через проведение праздников, конкурсов, акций и других форм совместной деятельности учащихся и студентов. Именно такая программа практики поможет будущему учителю быть подготовленным к работе в полиэтничном классе.

Другим компонентом совершенствования поликультурной подготовки учителя, наряду с содержательной частью общегуманитарных дисциплин и производственными практиками, являются элективные курсы, дающие преподавателю большую академическую свободу в выборе и содержания курса, и технологий обучения, и способов взаимодействия преподавателя со студентами. В качестве примера можно привести курсы «Поликультурное образование», «Культура и межкультурное взаимодействие в современном мире», «Сравнительная педагогика», «Межкультурная коммуникация», «Современные технологии обучения детей-мигрантов», «Педагогическое образование в условиях миграционных процессов» и др. Курсы подобной проблематики направлены на овладение такими понятиями, как культурная самоидентичность, этническая и национальная культура, представления о совершен-

ном человеке в различных культурах, принцип культуросообразности в воспитании, национальное своеобразие воспитания и т.д.

И наконец, четвертым компонентом в совершенствовании поликультурной подготовки учителя, дающим широкие возможности для саморазвития, является научно-исследовательская деятельность студента в разных формах ее организации (от волонтерской работы в школе до выполнения дипломной работы или последующего написания магистерской диссертации). Эта сфера позволяет не только значительно расширить представление студента о той или иной области знания (в нашем случае поликультурного содержания), но и приобрести исследовательские навыки, сформировать умение решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на анализ научной и научно-практической литературы в области образо-

вания; использовать современные технологии сбора и обработки экспериментальных данных в соответствии с проблемой исследования в области образования, быть готовым участвовать в деятельности различных профессиональных объединений педагогов, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими). Для внедрения данного компонента кафедрам педагогического профиля необходимо разработать тематику научных исследований, связанных с проблемой поликультурного образования, тем более что эта область нуждается сегодня в глубоком изучении.

Таким образом, именно совокупность выделенных компонентов в образовательном процессе педагогического вуза обеспечит качественную поликультурную подготовку будущего учителя, способного и готового к межкультурному взаимодействию в современном классе.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*С.Б. Серякова, профессор, доктор пед. наук,
О.В. Галакова
(Московский педагогический государственный
университет)*

Поступив в школу, младший школьник открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. Усваиваемые и используемые ребенком средства общения определяют отношение к нему окружающих людей, общение является особой школой социальных отношений. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования отмечает необходимость развития социальной компетентности, указывая, что личностные результаты освоения образовательной программы начального общего образования должны отражать навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях [4].

Многие исследователи (*Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин*) считают младший школьный возраст периодом становления личности, отмечают широкие возможности развития ребенка в этом возрасте. Младший школьный возраст является сензитивным для развития практически всех психологических образований, значимых для позитивного развития в дальнейшие возрастные периоды. В своей деятельности школьник ориентируется на общекультурные образцы действия, которые принимает в диалоге с другими людьми, поэтому он восприимчив к любым технологиям, быстро перенимает модели поведения. Огромное значение для младшего школьника приобретают мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с другими детьми, поэтому одним из основных мотивов его поведения является желание заслужить их одобрение и симпатию.

Получается, что социальная компетентность в современном обществе помогает человеку выстраивать взаимоотношения с другими людьми в окружающей его реальности.

Исследователи, занимающиеся вопросами компетентности личности (*И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Дж. Равен*), определяют компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, основывающейся на знаниях; интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека; специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания – особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

С.Б. Серякова отмечает, что компетентность представляет феномен, интегральную характеристику личности, отражающую многоплановую систему акмеологических качеств, необходимых для осуществления деятельности, мотивации, воли, ценностных ориентаций, знаний, способностей и умений [3, с. 117–137].

Под социальной компетентностью мы будем понимать сложное личностное образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие человека, определяющее социальную инициативу, ответственность перед другими за свои действия и способность выстраивать свое поведение в соответствии с социальными нормами и ценностями. Социальные компетенции мы определяем как знания, умения, навыки, алгоритмы

или способы деятельности, системы ценностей и отношений в рамках взаимодействия людей.

На основе исследований содержания и структуры компетентности [1; 2; 3; 4] мы можем представить следующую модель социальной компетентности, реализуемую в определенных социальных условиях. Ядром компетентности является мотивационный компонент, который отражает организацию деятельности, ее активность, устойчивость в удовлетворении потребности. Затем следует когнитивный компонент, указывающий на теоретическую осведомленность в вопросах того, как, с кем и когда можно взаимодействовать, что необходимо делать для достижения цели. Деятельностный компонент – это непосредственно практика общения, взаимодействие человека с другими людьми, его опыт, умения и навыки взаимодействия. И еще один компонент структуры социальной компетентности – это рефлексивный компонент. Он рассматривается в качестве основы осмысления человеком своей деятельности, оценивания полученных результатов и возможностей, их преобразования при необходимости.

Непосредственное влияние на развитие и функционирование социальной компетентности оказывают такие аспекты, как качества личности, способствующие результативному взаимодействию с другими или, наоборот, мешающие; культура общества, отражающая современные ценности, традиции, достижения; организационно-управленческие возможности индивида, проявляющиеся в особенностях организации деятельности, взаимодействия с другими, преодолении конфликтных ситуаций; ценности и установки конкретного человека, в соответствии с которыми строится, осуществляется каждый компонент компетентности.

Для определения социальной компетентности младшего школьника необходимо рассмотреть признаки, на основе которых будет произведена оценка, т.е. выделить критерии социальной компетентности младшего школьника. Каждый компонент структуры социальной компетентности содержит ряд компетенций. Рассмотрим подробнее содержание обозначенных выше компонентов.

Мотивационный компонент проявляется в интересе к общению, признании ценности взаимодействия с другими людьми, принятии норм и правил взаимодействия с людьми, ответственности за свои поступки, осознании необходимости конструктивного взаимодействия.

Когнитивный компонент включает знания младших школьников о своих качествах, нормах и правилах взаимодействия со сверстниками и взрослыми; об организации работы в группе, выстраивании системы взаимодействия для достижения общего результата; конструктивных способов решения конфликтных ситуаций.

Деятельностный компонент проявляется в готовности к актуализации имеющихся знаний, способности к самоорганизации, самоконтролю, в умении организовывать взаимодействие, договариваться, решать вопросы конструктивными способами.

Рефлексивный компонент определяется способностью оценивать и объяснять свое поведение, ана-

лизировать поступки других на основе имеющихся знаний; анализировать ситуацию и находить способ поведения в соответствии с нормами, ценностями, возможностями.

Как уже отмечалось, непосредственное влияние на становление, развитие социальной компетентности оказывают определенные качества личности, например такие, как доброта (сердечность), эмоциональная устойчивость, уравновешенность и активность, отзывчивость, тактичность, внимательность к людям, честность, аккуратность и др. Сформированность этих качеств требуется младшему школьнику для установления положительных отношений со сверстниками и взрослыми людьми.

Динамика процесса формирования социальной компетентности, различная степень проявления ее компонентов обусловили необходимость шкалирования критериев оценки социальной компетентности. Нами была выбрана шкала, обусловленная тремя уровнями развития выделенных критериев – высоким, средним и низким, в соответствии с критериями развития социальной компетентности младших школьников, которые можно представить следующим образом:

- признание ценности сотрудничества со взрослыми и сверстниками, детьми разного возраста, осознание ценности себя и другого, проявление потребности осуществления социально одобряемых форм взаимодействия, стремления к взаимодействию с другими;
- знание правил и норм поведения, правил работы в паре и в группе, способов решения конфликтных ситуаций, знание невербальных средств общения (проявление чувств и эмоций через мимику и жесты);
- способность представить себя (рассказать о себе и своих интересах), проявление ответственности за свои поступки и результат деятельности, готовность уважать чужое мнение, другую культуру; умение не создавать конфликтных ситуаций и находить выход при разногласиях; умение договариваться, способность контролировать эмоции и чувства; выполнение правил здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни;
- способность адекватно оценить свои действия и действия другого, выбирать способы поведения на основе оценки ситуации.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
2. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ.; под общ. ред. В.И. Белопольского. М.: Когито-центр, 2002.
3. *Серякова С.Б.* Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования: монография. М.: МПГУ, 2005.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/>
5. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура

и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

*А.Р. Иванова, доцент, канд. мед. наук,
П.В. Лигатюк, зав. отделом
отделения повышения квалификации
средних медицинских и фармацевтических
работников, канд. пед. наук
(Балтийский федеральный университет им. И. Канта)*

Важное значение в профессиональной деятельности медицинских сестер имеет проявление межличностной толерантности.

Межличностная толерантность медицинской сестры – это качество личности, проявляющееся в ее способности устанавливать и поддерживать диалогические взаимоотношения с пациентами. Основой межличностной толерантности является прежде всего психическая устойчивость личности. В ситуации непрерывного реформирования системы здравоохранения, высокого уровня нагрузок в профессиональной деятельности среднего медицинского персонала, повышения его профессиональной ответственности необходимо реализовывать комплекс педагогических мер, позволяющих формировать и развивать межличностную толерантность медицинских сестер как в условиях среднего специального образования, так и в системе повышения квалификации.

Взаимодействие в диаде «медицинская сестра – больной» выступает как сложный и весьма многогранный процесс, который может проявляться в одно и то же время и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, взаимное влияние друг на друга, и как процесс их взаимного переживания и взаимного понимания друг друга [5]. Таким образом, для медицинских сестер, которые по роду своей деятельности обязаны конструктивно взаимодействовать с людьми (пациентами), проявление межличностной толерантности является не только личностной необходимостью, но и нормой профессиональной активности.

Однако, к сожалению, несоответствие уровня сестринского образования современным требованиям, слабо развитая система повышения квалификации медицинских работников, отсутствие научных исследований в области сестринского дела, недостаточная опора на зарубежный опыт приводят к тому, что вектор обучения медицинских сестер направлен только на формирование у них профессиональных знаний,

умений и навыков, а не на развитие профессионально важных качеств личности.

На основе технологии педагогического моделирования нами была разработана модель формирования межличностной толерантности медицинских работников среднего звена, под которой нами понимается целостный педагогический процесс, в котором совокупность подходов обучения направлена на приобретение медицинскими работниками знаний, умений и навыков в области психологии общения, а также на развитие личности медицинского работника как участника профессиональной деятельности.

Целевой компонент модели ориентирован на достижение высокого уровня сформированности межличностной толерантности медицинских работников среднего звена в системе повышения квалификации. Целевой компонент включает комплекс задач, решение которых подразумевает, что у слушателей будут сформированы мотивационно-ценностное отношение к процессу общения с другими людьми, теоретические представления о межличностной толерантности как профессионально значимом качестве личности медицинского работника и комплекс умений, связанных с проявлением межличностной толерантности в процессе профессионального общения и опытом самостоятельного выбора способа поведения в новой ситуации.

Теоретико-методологический компонент модели связан с обоснованием методологических подходов (андрагогический, структурный, аксиологический, личностно ориентированный и личностно-деятельностный) и принципов (субъектности, адекватности, индивидуализации, рефлексивной позиции, создания толерантной среды в процессе обучения) к организации процесса формирования межличностной толерантности работников со средним медицинским и фармацевтическим образованием.

Организационно-содержательный блок модели представлен основными средствами, методами и приемами формирования межличностной толерантности медицинских сестер в системе повышения квалифика-

ции. Оценочно-результативный компонент модели выстроен в соответствии со структурой специфики межличностной толерантности работников со средним медицинским и фармацевтическим образованием и включает в себя уровни (низкий, средний, высокий), критерии (сопереживание, эмпатия, акцептация, аутентичность, коммуникативные установки личности) и соответствующие им показатели (ценностные установки, открытость к многообразию мнений, стремление к диалогу, навыки критического анализа, ориентация на совместную деятельность).

Реализация модели формирования межличностной толерантности медицинских работников среднего звена возможна при соблюдении вышеперечисленных андрагогических условий:

- выявлены сущность, структура и содержание межличностной толерантности медицинских сестер, позволяющие определить механизм и динамику процесса ее формирования;
- определены критерии и уровни сформированности межличностной толерантности медицинских работников среднего звена;
- сконструирована и внедрена в систему повышения квалификации работников со средним медицинским образованием модель формирования у них межличностной толерантности;
- определен комплекс организационно-педагогических и андрагогических условий реализации

данной модели в системе повышения квалификации.

Разработанный комплекс организационно-педагогических и андрагогических условий обеспечивает формирование межличностной толерантности медицинских сестер в системе повышения квалификации.

Литература

1. Батурина О.С. Межличностная толерантность студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2009.
2. Дворникова Е.И. Культура. Идентичность. Толерантность. М.: Илекса, 2007.
3. Иванова Л.М. Толерантность как системообразующий компонент современного менталитета: педагогические условия и пути формирования средствами обществоведческого образования школьников. Якутск, 2003.
4. Каргополова О.А. Формирование межличностной толерантности у будущих педагогов // Образование и наука. 2009. № 7.
5. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории, теории. СПб.: ИГУП, 1999.
6. Соколов В.М. Толерантность: состояние и тенденции // Социологические исследования. 2003. № 8.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕПРИВАЦИИ

*Е.Г. Уманская, доцент
Московского педагогического государственного
университета*

Одним из критических периодов онтогенеза выступает подростковый возраст с широким спектром психологических проблем, как внутриличностных, так и межличностных. У подростков, находящихся в условиях депривации, эти проблемы решаются наиболее трудно.

Особенности развития подростков – воспитанников учреждений интернатного типа обусловлены их депривацией, с которой, по мнению Дж. Боулби [1], тесно связано нарушение привязанности. Тип личности ребенка, формирующийся в условиях депривации, назван Дж. Боулби «субъектом без эмоциональной связи». Особенности таких личностей, наряду с их интеллектуальным отставанием, являются неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе. Взрослея, они с трудом устанавливают контакт и отношения с близкими, реализуют отношения зависимости, с недоверием относятся к партнеру. Депривация обуславливает и специфические сложно-

сти в общении с другими людьми: неспособность соотносить свое поведение с потребностями окружающих; выбор поведения, не соответствующего общепринятым нормам; затруднение в определении последствий своего поведения; неспособность продемонстрировать социальные навыки, необходимые в конкретной ситуации; неспособность контролировать поведение.

Согласно концепции развития личности и самосознания В.С. Мухиной [3], структурными единицами самосознания являются ценностные ориентации, которые формируются на различных этапах онтогенеза и наполняют структурные звенья самосознания. Самосознание предстает у В.С. Мухиной как психологическая структура, представляющая собой единство звеньев, развивающихся по определенным закономерностям. Все звенья самосознания уже включены в самосознание подростка, но содержательное их наполнение имеет свою возрастную специфику.

Социальная ситуация как условие развития и бытия в подростковом возрасте имеет принципиальное зна-

чение. Она трансформируется в сознании подростка в ценностные ориентации: подросток начинает интенсивно анализировать себя, других, общество, у него происходят сдвиги в шкале ценностей.

Ограниченный объем знаний, недостаточная эрудиция, бедность жизненного опыта и многое другое оказывают существенное влияние на понимание нравственных категорий депривированными подростками.

Именно в подростковом возрасте ребенок достигает того уровня когнитивного развития, который помогает ему сформировать свои собственные ценностные представления о действительности. В первые годы своей жизни ребенок устанавливает контакт с внешним миром практически только через родителей, позднее определенное влияние оказывают школа и сверстники. С ростом самосознания подросток с любопытством присматривается к другим ценностям и правилам, постигая их в процессе общения со сверстниками. Подросток стремится расширить свои социальные горизонты, познакомиться с альтернативным социальным опытом, получить представления о системах ценностей, на которые ориентируются его ровесники, и обрести собственное видение мира. И именно в этот период ценности, привитые ребенку в детстве, проверяются на прочность. Система ценностей подростка, находящаяся в процессе своего становления, является относительно неупорядоченной и неустойчивой.

Проведенное нами исследование позволило установить, что наиболее значимыми и приоритетными ценностными ориентациями у депривированных подростков являются «счастливая семейная жизнь» и «материально обеспеченная жизнь». По результатам нашего исследования такие ценности, как любовь, развлечения, интересная работа, можно считать значимыми для депривированных подростков, но не доминирующими.

По результатам данных дополнительного исследования наиболее значимыми для депривированных подростков являются ценностные ориентации, реализованные в меньшей степени, представляющие собой компенсацию их реальной жизни. В ходе исследования депривированные подростки не показали такую характеристику ценностей, как социальная желательность.

Искажение процесса развития «Я-концепции» у детей-сирот, составляющей ядро личностного становления, нарушает всю систему их отношений с другими людьми. *А.Г. Рузская* и *И.В. Дубровина* отмечают, что у младших подростков в основе отношений со взрослыми и товарищами лежит их практическая полезность и нуждаемость. У них не развивается глубокое эмоциональное взаимодействие — привязанность, а чувства часто отличаются поверхностностью и нестойкостью [6, с. 234].

Психология общения в подростковом возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления и потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность. Обособление чаще всего проявляется в эмансипации от контроля старших. Однако оно действует и в отношениях со сверстниками [2].

В условиях интерната у воспитанников складывается детдомовское «Мы» — особое психологическое образование, содержанием которого является деление мира воспитанников на «мы» и «они» (все остальные люди), оно формируется в результате своеобразной идентификации детей друг с другом. В нормальной семье всегда есть фамильное «Мы» — чувства, отражающие причастность именно к своей семье. Это очень важная, эмоционально и нравственно организующая сила, которая создает условия защищенности подростка [5].

В.С. Мухина [4] отмечает, что отроческое «Мы» и отроческое «Я» нередко противостоят друг другу, что проявляется в мотивах, в отдельных поступках и нередко в общей линии поведения. «Мы» — это способность идентифицировать себя с другими, слиться с другими в ситуациях социального выбора, эмоциональных ситуаций; это умение отрефлексировать себя как часть какой-либо общности. «Я» — это способность к обособлению от других, осознание себя как уникальной личности.

Своеобразно искажается самосознание ребенка: у подростков, развивающихся в условиях депривации, осознание уникальности тесно связано с осознанием своей социальной исключительной «ничейности», что вызывает ощущение внутренней пустоты и одиночества.

Проведенное нами исследование позволило установить, что у депривированных подростков более высокий уровень переживания одиночества, они чувствуют себя покинутыми, отдаленными от остальных, им не хватает общения. Они глубоко погружены в это состояние. Низкий уровень одиночества был выявлен нами только у подростков, воспитывающихся в семье.

Мы выявили, что для большинства подростков, воспитывающихся в условиях депривации, характерно диссоциированное одиночество. Диссоциированный вид одиночества характеризуется как наиболее сложное состояние как по переживаниям, так и по происхождению и проявлениям. Оно определяется ярко выраженными процессами идентификации и отчуждения и резкой их сменой даже к одним и тем же людям. Диссоциированное одиночество выражается в тревожности, возбудимости и демонстративности характера, противоборстве в конфликтах личной направленности. Все это свойственно подросткам, воспитывающимся в условиях депривации.

Яростно отстаивая свою независимость от старших, а в условиях интерната и от «чужаков», подростки зачастую некритически относятся к мнениям собственной группы и ее лидеров.

Управляемое одиночество, или уединенность, — этот вид представляет собой вариант переживания психологической отдельности, собственной индивидуальности, который личностно обусловлен оптимальным соотношением результатов процессов идентификации и обособления. Это динамическое равновесие можно рассматривать как одно из проявлений психологической устойчивости личности относительно воздействий социума.

Проблема влияния депривации на развитие подростков, несмотря на накопленный опыт, по-прежнему остается актуальной, так как не все виды депривации изучены в достаточной мере, малоизученными остаются ее последствия. У таких детей не формируются качества, необходимые для правильного восприятия окружающей действительности, угол зрения смещен в сторону негативных оценок реальности, пессимизма и отчаяния.

Литература

1. *Боулби Д.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003.
2. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
3. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития. М.: Академия, 2009.
4. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2011.
5. *Мухина В.С.* Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1989. № 1.
6. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М., 1990.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*И.Ф. Бережная, профессор
Воронежского государственного
университета, канд. пед. наук*

В современных условиях разработка новых подходов к совершенствованию системы высшего профессионального образования, ориентированных на обеспечение успешного овладения студентами специальностью, а также максимальную реализацию ими своих личностных потенциалов, приобретает характер актуальной педагогической проблемы.

В реалиях российского высшего образования решается ряд принципиальных задач превращения студента в активного субъекта, который учится целенаправленно, самостоятельно, осознавая свои склонности и способности, зная, чего хочет добиться в избранной профессии. Задачей профессиональной подготовки при этом становится не только приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, формирование и развитие профессиональных качеств, но и личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности и карьеры. Весь образовательный процесс в вузе при этом должен быть ориентирован на выработку активной позиции студента, в идеале – на проектирование индивидуальной стратегии жизненного успеха.

Все это актуализирует проблему реализации профессиональной подготовки на основе индивидуального подхода к личности студента. Решение этой проблемы мы видим в широком использовании проектирования как вида деятельности студента, который дает ему возможность выступать подлинным субъектом своего профессионального развития.

Идея использования проектов в обучении зародилась еще в начале XX в. Основоположником метода проектов считают американского философа-прагматика, психолога и педагога *Джона Дьюи*. Он предложил модель новой школы – «школы активности», «школы труда». Знания и учебные предметы не рассматривались им как самоцель, а выступали средствами развития личности учащегося [2, с. 114]. По мнению *Д. Дьюи*,

опыт и знания ребенок должен приобретать в ходе исследования проблем, изготовления различных макетов, схем, проведения опытов, нахождения ответов на спорные вопросы. Ученый искал способы перестроить современное ему школьное обучение в школьную систему, обучающую «путем делания», выдвигая лозунг: «Все из жизни – все для жизни» [2, с. 59].

В. Килпатрик вводит проектную деятельность в широкий педагогический контекст. Он выделял три компонента новой педагогической системы: учебный материал, вытекающий из природы и интересов учащихся; целесообразная деятельность; обучение как непрерывная перестройка жизни и подъем ее на высшие ступени. Целью обучения было вооружение учащихся методами решения проблем, поиска, исследования [4, с. 42].

В России в своей педагогической деятельности проекты использовали *С.Т. Шацкий, В.А. Герд, А.П. Пинкевич, Б.Е. Райков, К.П. Ягодовский, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина*.

Понятие проектирования применялось и *А.С. Макаренко*. Он говорил о проектировании личности на основе учета целей воспитания, а также способностей и склонностей конкретного воспитанника.

Понятие «проект» применительно к методологии педагогической деятельности разработал *Г.П. Шедровицкий*. Опираясь на системный подход к проблеме проектирования, ученый ставит проблему педагогического проектирования человека: «...естественнонаучные знания о “человеке”, с какой бы точки зрения они ни вводились и сколь бы сложными и синтетическими ни были, не могут заменить педагогических проектов “человека”» [7, с. 133].

В 70-е гг. XX в. *Н.В. Кузьмина* выделила проектный компонент в структуре деятельности педагога. Педагогическое проектирование, по ее мнению, – это предварительная разработка основных деталей пред-

стоящей деятельности учащихся и педагогов. Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая или коммуникативная.

Педагогическое проектирование исследовали такие ученые, как *Н.Г. Алексеев, Б.М. Бим-Бад, Л.И. Гурье, М.П. Горчакова-Сибирская, Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесникова, В.Е. Радионов, О.Г. Прикот, А.М. Моисеев, Н.М. Сладкова, Г.Б. Корнетов, И.Г. Шендрик, В.М. Степанов, Н.Л. Селиванова, Л.И. Новикова, В.А. Ченобытов* и др.

Большой вклад в развитие теории проектирования вносит *Г.Л. Ильин*. Он отмечает, что в современных условиях «возникает необходимость в новой парадигме образования, основой которой становится идея о превращении образования в социальный институт, не только транслирующий и воспроизводящий культурный опыт, но и производящий новые знания и новый социальный опыт» [3, с. 4]. «Образование – это проектирование человеком своей жизнедеятельности, сфера образования – это область социальной жизни, в которой созданы условия, необходимые для такого проектирования» [3, с. 20–21].

В изложенном подходе основой образовательного процесса становится выработка и реализация личностного проекта, имеющего жизненный смысл для обучающегося и оказывающего мощное мотивирующее влияние на процесс образования. *Г.Л. Ильин* вводит в научный оборот такие категории, как «проективное образование», «проективная культура», «проективное мышление».

Проблемы проектирования как построения развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности рассматриваются в трудах *В.И. Слободчикова, Н.О. Яковлевой*, как культурные формы образовательных инноваций – в работах *Н.Г. Алексеева, Ю.В. Громыко, В.А. Никитина* и др.

В.В. Сериков анализирует проблемы педагогического проектирования в связи с разработкой концепции личностно ориентированного образования. Он подчеркивает, что при личностно ориентированном образовании элементом проектирования становится событие в жизни личности, дающее ей целостный жизненный опыт, само проектирование обучения становится совместной деятельностью учителя и ученика, преподавателя и студента. Диалог выступает, таким образом, не как запланированная ситуация на учебном занятии, а как способ жизнедеятельности субъектов в образовании [6, с. 34].

В 2005 г. выходит учебное пособие «Педагогическое проектирование» под редакцией *И.А. Колесниковой*, в котором наиболее полно раскрыты теоретические и практические вопросы педагогического проектирования [5].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выявили общие базовые характеристики проектирования как вида деятельности, имеющие для системы образования принципиальное значение:

- проектирование направлено на изучение не того, что уже существует, а на создание новых

продуктов и одновременно познание того, что уже сделано, а также может возникнуть; поэтому появляется необходимость действовать в условиях неполноты информации, выбора альтернативных способов деятельности, системного рассмотрения объектов и процессов, перманентных проблемных ситуаций, коллективной творческой деятельности;

- в основе проектирования лежит продумывание (проектирование) того, что должно быть;
- проектирование исходит из интересов обучающихся; участие в проектировании должно иметь для них не только учебный, но и жизненный смысл;
- субъектом проектирования является сам обучающийся; это взгляд на образование с точки зрения обучающегося, познающего и осваивающего мир, он не только «образовывается», но и сам образует мир – создает свое понимание, свое видение мира и своего места, своего пути в этом мире;
- проектная деятельность становится средством развития и саморазвития как специфических проективных способностей, так и личности в целом, выступая универсальным источником обучения, воспитания, творческого взаимодействия студентов и преподавателей;
- проектирование направлено на выработку и реализацию проекта, имеющего личностный смысл для обучающегося и оказывающего мощное мотивирующее влияние на процесс образования;
- реализация проекта – часть проективного процесса, проектирование является формой непрерывного образования; оно предполагает опору на принцип саморазвития: решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования;
- диалог выступает в проектировании способом жизнедеятельности;
- проектирование тесно связано с технологизацией образования и предполагает достижение результатов с гарантированным эффектом.

Из сказанного можно сделать вывод, что проектирование обладает большими возможностями для развития личности обучающегося и соответственно может и должно играть важную роль в профессиональной подготовке специалиста. Оно способствует разрешению одного из базовых противоречий современного образования – между репродуктивностью учебной деятельности и продуктивностью профессиональной деятельности.

Тем не менее можно констатировать, что в большей степени проблемы проектирования рассмотрены в научной литературе и реализуются на практике по отношению к деятельности учащихся в общеобразовательной школе, и в меньшей – по отношению к студентам в процессе профессиональной подготовки специалиста. Хотя именно в профессиональном образовании проектирование должно стать одной из основных форм

организации учебно-профессиональной деятельности студентов.

В образовательном процессе проектирование может носить как более общий, так и частный характер. Когда речь идет о проектировании профессионального развития или о проектировании системы профессиональной подготовки студента – в данном случае проектирование носит междисциплинарный характер, занимает длительное время (может продолжаться в течение всех лет обучения), – тогда проектирование включает в себя различные виды деятельности – учебную, научно-исследовательскую, профессиональную в период практик и т.д. Продукт, создаваемый в результате этой деятельности (например, индивидуальная образовательная программа), начинает реализовываться и по ходу может корректироваться, меняться в соответствии с новыми условиями, как внешними, так и внутренними.

Когда речь идет о решении какой-либо учебной проблемы в рамках того или иного курса или внеучебной деятельности студентов, то проектная деятельность может носить частный характер, продолжаться в течение определенного времени – недели или семестра. Направлена такая деятельность на создание какого-либо конкретного продукта – проекта, модели, сценария и т.д. Реализация данного проекта является частью учебной или внеучебной деятельности, заканчивается проект презентацией и анализом результатов, что, в свою очередь, может выдвигать перед студентами новые проблемы и способствовать возникновению замыслов новых проектов.

Таким образом, широкое внедрение проектной деятельности студентов в образовательный процесс будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки будущего специалиста, более глубокому осознанию целей и смыслов его профессиональной деятельности.

Литература

1. *Бережная И.Ф.* Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста / под ред. Е.А. Левановой. Воронеж, 2012.
2. *Бим-Бад Б.М.* Борьба в буржуазной педагогике вокруг педагогического наследия Д. Дьюи. М., 1976.
3. *Ильин Г.Л.* Теоретические основы проективно-го образования: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1995.
4. *Килпатрик В.Х.* Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с англ. Е.Н. Янжул. Л., 1925.
5. *Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.* Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. М., 2005.
6. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М., 1998.
7. *Шедровицкий Г.П.* Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1993.

СОЗДАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

*Л.Н. Мотунова, доцент
Воронежского института
высоких технологий,
канд. пед. наук*

В век высоких технологий и динамичных перемен как никогда становится актуальной оптимизация образовательной сферы, являющаяся ведущим критерием эффективности любой социальной системы. Процесс профессиональной социализации выпускника учебного заведения средствами имиджевого механизма включает анализ и прогнозирование профессионального способа деятельности, создание положительного имиджа, обеспечивающего его конкурентоспособность, построение соответствующей модели развития имиджевой компетенции.

Осознанная стратегия формирования конкурентоспособности будущего специалиста направлена на обеспечение ему конкурентных преимуществ на рынке труда и дальнейшее успешное профессиональное развитие. Еще в процессе обучения она проявляется в способности студента самостоятельно находить пути

самореализации: формировать личностные компетенции как основу управления собственным развитием (знать сильные стороны своей личности, уметь находить и формировать сферы их результативного применения); определять стратегии достижения успеха (личностные, карьерные, здоровьесберегающие, имиджевые); осуществлять системное управление собственным развитием (видеть возможности, оценивать риски, действовать); создавать положительный личностный и профессиональный имидж как основу будущего профессионального успеха.

Под личностным имиджем мы понимаем образ человека, обусловленный его внутренними качествами и особыми индивидуальными свойствами. Профессиональный имидж – это образ человека, детерминированный профессиональными характеристиками [1].

В исследованиях, посвященных имиджу и имиджологии, дается научное обоснование отдельных практических результатов по построению имиджа для тех или иных целей (*В.М. Шенель, Г.Г. Почепцов, Ф.А. Кузин, А.Ю. Панасюк, Е.Б. Перельгина* и др.). Но следует отметить, что полной фундаментальной научной теории имиджа как социально-психологического и педагогического феномена до сих пор не существует. Рассмотрим некоторые характеристики имиджа, имеющиеся в современной социальной и психолого-педагогической литературе в целях понимания и обоснованного выбора стратегий формирования положительного имиджа будущих специалистов.

В психолого-педагогических источниках под имиджем понимается стиль и форма поведения человека, причем преимущественно внешняя сторона поведения в обществе. Также имиджем называют набор значений и впечатлений, благодаря которым у людей складывается представление об объекте, они запоминают его и начинают относиться к нему определенным образом. При этом, как правило, уточняется, что объектом имиджа чаще всего является человек, группа людей или организация.

В ряде определений подчеркивается, что имидж включает не только естественные свойства личности, но и специально выработанные, созданные и сформированные. В других трактовках делается акцент на то, что имидж складывается из объективных характеристик объекта, в частности имидж человека основывается на психологическом типе личности, их соответствии запросам времени и общества [3]. В любой конкретный отрезок времени общество имеет конкретную систему ценностей. Образ, который человек демонстрирует в обществе, показывает, насколько эти ценности созвучны его убеждениям.

Дословный перевод английского слова *image* означает «образ». Следовательно, когда говорят об имидже человека, то имеют в виду тот его образ, который возник у других людей. При этом имеется в виду не только визуальный образ (вид, облик), но и образ мышления, действий, поступков и т.п. В Словаре русского языка *С.И. Ожегова* слово «образ» имеет пять разных значений: 1) вид, облик; 2) представление; 3) в литературе как обобщенное художественное отражение; 4) тип, характер; 5) порядок. *С.И. Ожегов* также определяет такое понятие, как «мнение» [4].

Понятия «имидж» и «мнение» близки по своему содержанию, но не являются идентичными. Имидж может быть у какого-то конкретного человека, а мнение может быть о каком-то конкретном человеке; имидж может формироваться на основе данных не только о внешности человека, но и о его психике; мнение может создаваться как по первому впечатлению, так и на основе оценки характера, темперамента и т.д. Таким образом, имидж — это «мнение, суждение, выражающее оценку чего-нибудь, отношение к чему-нибудь, взгляд на что-нибудь» (*С.И. Ожегов*).

Имидж относится к группе социально-психологических феноменов и, как следствие, имеет ряд особенностей:

- формируется в процессе непосредственного или опосредованного взаимодействия людей;

- одновременно зависит и от качеств личности, и от особенностей окружающих людей;
- выступает в форме обобщенного группового образа, со временем принимающего форму социального стереотипа;
- имеет символическую форму;
- требует специальных усилий со стороны носителя.

В процессе формирования положительного имиджа будущего специалиста необходимо учитывать основные положения социальной психологии:

- человек — существо социальное, он чрезвычайно зависим от своей группы и социального окружения;
- поведение человека в группе определяется стереотипами — обобщенно-упрощенными представлениями;
- отношение всей группы к конкретному человеку существенно влияет на то, как именно будут относиться к нему ее отдельные участники;
- в различных группах один и тот же человек может иметь разную репутацию и соответствующее ей поведение;
- позитивное отношение группы к отдельному человеку способствует решению его задач [2].

Приходим к выводу, что феномен имиджа основан на особой чувствительности человека к социальному влиянию. Психологические исследования показывают, что, находясь в группе, человек ведет себя совсем не так, как оставаясь наедине с собой. В присутствии других людей у одних из нас повышается активность, ускоряется реакция и возрастает скорость мышления, у других, наоборот, преобладают тенденции к торможению. Очевидно, что внимание и оценки группы выступают сильнейшими регуляторами поведения людей.

Процесс формирования положительного имиджа конкурентоспособного выпускника ставит вопросы: каким должен быть результативный имидж, каковы критерии оценки результативности какой-либо деятельности? В отношении имиджа используются четыре основных подхода: результативный имидж — это управляемый имидж; имидж, позволяющий более успешно решать социальные и профессиональные задачи; позитивный имидж; имидж, в котором человек себя чувствует наиболее комфортно.

Результативность имиджа отражает то, насколько он помогает реализовывать конкретные цели. Результативный имидж должен максимально отражать особенности и достоинства конкретного человека. При построении имиджа чаще всего используется тактика усиления имеющихся преимуществ с одновременным сглаживанием недостатков.

Управляемость имиджа связана с необходимостью специальной деятельности по его проектированию, диагностике и коррекции. Управление предполагает стимулирование изменений имиджа в соответствии с личными и профессиональными целями.

Образ, представляемый человеком окружающему миру, нередко воспринимается другими людьми как отражение уровня его самооценки. Проявление у студентов интереса к самосовершенствованию, выражающееся в желании получить ясное представление о собственной психологии или стремлении подкорректировать свой образ, показывает, что они достигли определенного уровня самоуважения, состоялись как личности и имеют потенциал для роста и совершенствования, формирования и развития своей конкурентоспособности.

Литература

1. Горчакова В.Г. Прикладная имиджелогия: учеб. пособие. М.: Академ. проект, 2006.
2. Змановская Е.В. Руководство по управлению личным имиджем. СПб.: Речь, 2005.
3. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. М., 2004.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Сов. энцикл., 1975.
5. Панасюк А.Ю. Я – Ваш имиджмейкер и готов помочь сформировать Ваш профессиональный имидж. 2-е изд., испр. М.: Дело, 2004.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДО 10 ЛЕТ В ДЕРЕВЕНСКИХ ЯСЛЯХ-ПРИЮТАХ В ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ (1897–1906)

Е.С. Белокобыльская
(Воронежский государственный университет)

В конце XIX в. российское общество активно включалось в решение социальных проблем. В Воронеже, как и во многих других провинциальных городах, учреждались различные благотворительные организации. Среди направлений благотворительности ярко выделялась помощь детям. В Воронеже создавались приюты, училище для слепых детей, учреждалось множество именных стипендий, возникали общества, направленные на помощь глухим детям и др. Не последнюю роль в организации помощи детям играло земство. Воронежское земство было инициатором различных проектов, которые отчасти можно назвать благотворительными. В 1890-х гг. земские деятели обращаются к проблеме организации обучения и воспитания сельских детей. Санитарным отделением губернской управы были разработаны «Основания организации яслей» (1899). Для детей стали создаваться такие воспитательные учреждения, как деревенские ясли-приюты, которые посещали дети от 2 до 10 лет.

Внимание земства к этой проблеме было связано с высокой смертностью детей до 5 лет и частыми летними пожарами от шалостей детей. В годы неурожая деятельность яслей была направлена в первую очередь на улучшение питания детей, оказание им медицинской помощи.

Большинство яслей открывались на средства земства, но были и ясли, устроенные на частные средства. В некоторых яслях заведующая и персонал работали бесплатно. Делались и пожертвования в ясли – со стороны купцов, местной интеллигенции (продуктами, игрушками).

Организация досуга в яслях была разнообразной. С детьми проводились беседы, игры, экскурсии в лес, поле. Им рассказывали сказки, пели песни.

В некоторых яслях были игрушки – купленные или пожертвованные благотворителями. Но в большинстве случаев отмечалось, что дети не умеют играть с ними –

они ломали игрушки, отбирали друг у друга или вовсе не проявляли к ним интереса.

Дети любили играть в простые, «деревенские» игры, такие как «горелки», «кошка и мышка», «обезьянка», «гуси-лебеди», «прохожий и собаки», «черный человек», «волк и овцы», «короли», «рекрутский набор», «репка», «кувшины», «коршун», «море волнуется», «коляска», «блоха», «кольцо», «ворота» [1, с. 651–653].

Многие заведующие яслями читали или рассказывали детям сказки, интересные истории. В яслях в с. Троицком Землянского уезда заведующая обучала детей элементарным знаниям, показывая разные картинки. Она пишет, что при работе с изображениями животных «дети, прочтя надпись, подробно – конечно, по вопросам – описывали все изображенное, всю обстановку зверя; затем принимались и за него – считали ноги, уши, глаза, указывали, где что находится, к чему прикреплено, чем покрыто животное сверху и, в общем, на кого из домашних животных оно похоже; это сравнение им особенно нравилось: начинался всегда спор, причем та и другая стороны приводили свои доказательства; часто за сходство принимали одинаковое число глаз или ушей, но это было вначале, а потом детвора поняла разницу между признаками постоянными и временными» [2, с. 384]. В этих же яслях детям читали сказки Пушкина, Жуковского, Афанасьева. Особенно детям нравились сказки «О спящей царевне», «О царе Берендее» и «Война мышей и лягушек» [2, с. 385].

Не все дети были расположены к чтению. Некоторым заведующим не удавалось привлечь детей к этому занятию. Заведующая яслями в с. Татаринове Бирюченского уезда пишет: «Пробовала я читать детям сказки и показывать картинки; картинки смотрели с удовольствием, а чтение их мало интересовало; их больше занимал самый процесс чтения, а не то, что читалось, хотя я брала самые понятные сказки: “Красная шапочка”, “Кот в сапогах” и т.п.» [3, с. 563].

В свободное время, за игрой, на прогулке дети любили петь. В некоторых яслях даже организовывался хор.

Дети в деревенских яслях-приютах часто помогали друг другу – более старшие присматривали за маленькими, помогали по хозяйству. *А.А. Ростовцева*, заведующая яслями в с. Муромке Землянского уезда, пишет: «У меня так и мелькают перед глазами озабоченные личики нянек, выпрашивающие для своих маленьких полужесткую ложку или приходящих в отчаяние, что для них не хватило лапши за обедом или какой-нибудь чашечки для игры в песок» [4, с. 392].

В отчетах о деятельности яслей отмечалось их влияние на поведение детей. *И.В. Вяхирев* пишет о деятельности яслей в сл. Ливенке Бирюченского уезда: «Дети, даже малыши, привыкшие в семьях к сквернословью, сначала ссорились, жаловались, дрались и были крайне неуступчивы, к концу же деятельности яслей – все это стало сглаживаться, старшие уступали и служивали маленьким, стали вежливее; если кто случайно ругнется, другие останавливали, меньше ссорились» [1, с. 653]. В отчете же *М.А. Холодковского* также отмечается положительное влияние яслей: «Дети из пугливых, прячущихся от меня, грязных, нечесаных и неумытых за время пребывания в яслях по привычке к людям, смело обращались ко мне со своими детскими требованиями, научились мыться и чесаться» [5, с. 459].

Дети очень быстро привыкали к яслям, привязывались к заведующей. В большинстве случаев яслями заведовали учительницы земских школ и лица с медицинским образованием.

Деятельность яслей-приютов современники оценивали достаточно критично. К 1906 г. многие усомнились в их эффективности. В этом году ясли были открыты последний год. В это время активно обсуж-

дались вопросы реорганизации яслей, улучшения их эффективности. Однако Воронежское земство отказалось финансировать их открытие в последующие годы, предлагая частным лицам полностью взять на себя организацию этого дела.

В заключение выделим положительное влияние деревенских яслей-приютов. Они не могли полностью решить проблему детской смертности, высокой заболеваемости, несчастных случаев. Но они помогли разнообразить жизнь сельских детей, чему-то их научить, улучшить физическое здоровье детей. Также несомненно приобретение ими навыков элементарной гигиены. Дети, посещавшие ясли, становились более любознательными, внимательными друг к другу, обучались разным играм, узнавали про окружающий их мир – растения, животных, знакомились с русской литературой.

Литература

1. *Вяхирев И.В.* Ясли-приют в сл. Ливенке Бирюченского уезда // Врачебно-санитарная хроника Воронежской губернии. 1901. Октябрь.
2. *Грушке М.В.* Ясли-приют в с. Троицком Землянского уезда // Врачебно-санитарная хроника Воронежской губернии. 1901. Июль.
3. *Пескова-Прокофьева Е.Н.* Ясли-приют в с. Татаринове Бирюченского уезда // Врачебно-санитарная хроника Воронежской губернии. 1901. Сентябрь.
4. *Ростовцева А.А.* Ясли-приют в с. Муромке Землянского уезда // Врачебно-санитарная хроника Воронежской губернии. 1901. Июль.
5. *Холодковский М.А.* Ясли-приют в Никольском Богучарского уезда // Врачебно-санитарная хроника Воронежской губернии. 1901. Август.

РОЛЬ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

И.Ю. Ладоненко

(Воронежский государственный университет)

Проблемы женского образования в России актуализировались во второй половине XIX в. До этого времени женщины получали образование в основном на дому, где преподавали наемные учителя, или в частных женских пансионах и школах. В связи с этим уровень образования у девочек был крайне низким. О необходимости открытия в городах женских гимназий говорили многие передовые общественные деятели по всей России. В 1858 г. на эту проблему обратил внимание император. Он повелел приступить к обустройству в губернских городах женских школ, приближенных к курсу мужских гимназий.

В Воронежской губернии первыми откликнулись торговые и ремесленные сословия, пожертвовав на устройство женского училища ежегодный сбор в 1500

рублей серебром, еще 3000 рублей собрали благодаря организации спектаклей и лотереи. Однако эта сумма оказалась недостаточной для того, чтобы построить женское училище. Необходимо было привлечь к благотворительности все слои общества по всей Воронежской губернии.

Несмотря на недостаточное финансирование, губернское начальство поспешило открыть училище. Его торжественное открытие состоялось 26 августа 1861 г. Училище состояло из трех классов, но несмотря на это причислялось к первому разряду (в училище, соответствующем первому разряду, должно было быть шесть классов; три класса соответствовали училищу второго разряда). После открытия в училище занималось около 100 девушек. Если бы не теснота и неудобство на-

емного помещения, училище могли бы посещать еще больше учениц. Информация о неудобстве помещения дошла до попечительского совета, который управлял женским училищем и состоял из восьми членов. Совет постановил найти более просторное помещение для проведения занятий [2].

Дисциплины, преподаваемые в Воронежском женском училище, разделялись на обязательные и необязательные. К обязательным относились следующие предметы: Закон Божий, русская грамматика и словесность, арифметика, география, история, физика, чистописание, рукоделие. Необязательными предметами являлись французский и немецкий языки, рисование, музыка, пение и уроки танцев [6, с. 1]. Обучение обязательным предметам стоило 15 рублей в год, за необязательные предметы воспитанницы училища платили по 5 серебряных рублей за каждый. В качестве учителей были приглашены преподаватели из кадетского корпуса и гимназий Воронежской губернии. Зарботная плата учителя в училище составляла 30 рублей серебром. Кроме того, были приглашены 4 воспитательницы.

Денег на полноценное функционирование женского училища не хватало, и на помощь пришел *М.И. Чертков* (12 апреля 1861 г. был назначен Воронежским военным губернатором и управляющим гражданской частью), который собрал пожертвований на сумму 10 000 рублей в целях покупки для училища собственного помещения. Помимо этого в 1861 г. он поднял на дворянских выборах вопрос о постоянном денежном пожертвовании со стороны воронежского дворянства, которое определило на содержание училища в течение трех лет по 1/4 копейки с каждой десятины земли, что составляло около 3000 рублей в год.

В дальнейшем сбор пожертвований был связан с благотворительными спектаклями, музыкально-литературными вечерами и различными городскими развлечениями, которые, несмотря на щедрость общества, с большим трудом поддерживали открывшийся четвертый класс женского училища.

В 1863 г. нехватка денежных средств на содержание женского училища только возросла. В связи с этим попечительский совет поручил своему члену *А.Ф. Сценуру* разобраться с финансовыми затруднениями женского училища. И он предложил увеличить плату за обучение обязательным предметам на 10 рублей и далее брать с учениц по 25 рублей в год, а за обучение иностранным языкам, танцам и музыке брать по 10 рублей вместо 5. Его предложение приняли, и оно вступило в силу с 1 января 1864 г. [1, с. 220].

В 1864 г. был открыт последний, шестой класс женского училища. И уже в июне 1865 г. состоялся первый выпуск девушек, получивших полное образование в женском училище первого разряда. Важно отметить, что с 1861 по 1865 г. количество учениц возросло поч-

ти в два раза. Это свидетельствует о том, что женское образование было востребовано в Воронежской губернии.

Со временем потребность в женском образовании только росла, и было решено открыть еще одно училище. В 1863 г. состоялось открытие Воронежского женского училища второго разряда [3]. В нем преподавали Закон Божий, русскую грамматику, русскую историю и географию в сокращенном объеме, первые четыре правила арифметики, чистописание и рукоделие [5, с. 273].

Благотворительность и на этот раз пришла на помощь. Первую материальную помощь женскому училищу второго разряда оказал почетный гражданин Воронежа *А.И. Нечаев*, пожертвовав училищу двухэтажный дом, который находился на Малой Дворянской улице (сегодня – ул. Фридриха Энгельса). Далее к благотворительности подключился *М.И. Чертков*. По его инициативе были организованы благотворительные спектакль и бал, которые позволили собрать 2403 рубля; сверх того городское общество обещало выделять из городских доходов на содержание училища второго разряда по 2000 рублей ежегодно. Также большой вклад внесли члены попечительского совета *В.А. Лысогорский* и *А.И. Петров*.

В 1865/1866 учебном году в училище обучалось 56 девочек из мещанских семей и 12 девочек из крестьянских семей, что свидетельствует о распространении всесословного образования в Воронежской губернии [4, с. 133–134].

Таким образом, благотворительность в Воронежской губернии охватывала все сословия общества. Вклад благотворителей в развитие женского образования в губернии огромен. Без участия жителей женские училища быстро прекратили бы свое существование из-за недостатка финансирования.

Литература

1. *Веселовский Г.М.* Воронеж в историческом и современно-статистическом отношениях. Воронеж: Тип. Губернского правления, 1866.
2. Воронежские губернские ведомости. 1862. № 1.
3. Воронежские губернские ведомости. 1863. № 35.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / ред. А.И. Пискунов. М.: Педагогика, 1976.
5. *Пыльнев Ю.В.* История народного образования Воронежского края (конец XVII – начало XX века): монография / ред. М.Д. Карпачев. Калининград: Аксиос, 2012.
6. Устав училищ для приходящих девиц Ведомства учреждений императрицы Марии. СПб., 1862.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

*О.А. Алексеева, директор
Центра социальной помощи
семье и детям «Берегиня»
(г. Москва)*

Семья – один из древнейших социальных институтов, она оказывает влияние на всю жизнь человека, но наиболее значительна ее роль в самом начале его жизненного пути, когда закладываются психологические, эмоционально-волевые, духовно-нравственные основы личности.

В энциклопедических изданиях семья определяется по-разному, как: 1) группа живущих вместе близких родственников; 2) объединение людей, сплоченных общими интересами; 3) основанная на браке и кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью и моральной ответственностью.

Анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы позволяет выделить несколько вариантов определения семьи:

- Семья – основанная на браке или (и) кровном родстве малая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью, взаимными обязанностями по отношению друг к другу. Семья также – социальный институт, устойчивая форма взаимоотношений между людьми, в рамках которого осуществляется основная часть повседневной жизни людей: сексуальные отношения, деторождение, первичная социализация детей, значительная часть бытового ухода.
- Семья – социальная система, имеющая черты социального института и малой социальной группы. Как социальный институт семья характеризуется совокупностью социальных норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимоотношения между супругами, родителями, детьми и другими родственниками. Под семьей понимается такая малая социальная группа, которая преимущественно адекватно реагирует на социальный опыт и со временем, по мере реализации своих потенциальных возможностей, превращается в воспитывающий коллектив, ориентированный на процессы, происходящие в социуме [4, с. 21].
- Семья – первичная ячейка общества, основанная на супружеском союзе и представляющая собой добровольное объединение группы людей, связанных между собой кровнородственными отношениями.
- Семья определяется также как самоорганизующаяся система, становление которой осуществимо через создание самоорганизующейся воспитывающей среды [1; 10].

Из сказанного на основе сравнения понятий можно констатировать, что в философии семья рассматривается как ячейка общества, в социологии – как со-

циальный институт, в социальной психологии – как малая группа, в педагогике – как институт воспитания, где ребенок приобретает социальный опыт, необходимый для успешной адаптации в современном обществе.

Воспитательная функция семьи, по *З.Я. Матвейчику*, имеет три аспекта:

- формирование личности ребенка;
- воспитательное воздействие семьи как малой социальной группы на каждого своего члена в течение всей его жизни;
- постоянное влияние детей на родителей и других взрослых членов семьи [8, с. 80].

Учитывая тот факт, что семейному воспитанию присущи непрерывность, продолжительность, устойчивость, реализация именно этих функций способствует сохранению человеческой цивилизации и является условием ее поступательного развития.

Русский философ *И.А. Ильин* относит семью к первичному клону человеческой культуры. «Здесь пробуждаются и начинают разворачиваться, – пишет он, – дремлющие силы личной души; здесь ребенок научается любить (кого и как), верить (во что) и жертвовать (чему и чем); здесь слагаются первые основы его характера; здесь открываются в душе ребенка главные источники его будущего счастья и несчастья; здесь ребенок становится маленьким человеком, из которого впоследствии разовьется великая личность или, может быть, низкий проходимец» [9, с. 135].

Семья в силу этого:

1. Имеет призвание дать ребенку самое главное и существенное в его жизни – научиться любить.
2. Призвана воспринимать, поддерживать и передавать из поколения в поколение некую духовно-религиозную, национальную и отечественную традицию. Семья для ребенка – первое родное место на земле; сначала – жилище, источник тепла и питания; потом – место осознанной любви и духовного понимания. Она – лоно естественной солидарности, школа взаимного доверия и совместно организованного действия.
3. Помогает ребенку воспитывать в себе внутреннюю свободу, осваивать способы и средства правосознания.
4. Учит самостоятельности и верности, собственной инициативе и социальной взаимопомощи.

Отечественный педагог *В.В. Зеньковский* также подчеркивает, что «семья сама по себе обладает могучим воспитательным средством... Воспитательные силы семьи крайне велики, и, с другой стороны, разрушение

семьи влечет за собой чрезвычайные беды для души ребенка...» [7]. Причем автор указывает на те факторы, которые в первую очередь отрицательно сказываются на педагогическом потенциале семьи: почти полное исчезновение труда и превращение ее в основном в потребительскую единицу; урбанизация семейной жизни; изменение положения женщины в семье, ее занятость в общественном производстве; возможность ранее производимый семьей продукт легко приобрести на стороне. В силу этого семья не может с достоинством выполнять свои прежние функции, которые принято разделять на физические и психические. Их задача – воспитание здорового ребенка. Задача третьей функции – социальной – развитие двух главных навыков: повиноваться и повелевать.

Таким образом, по мнению *В.В. Зеньковского*, «... семья подобна цветку, вырабатывающему аромат, необходимый для ребенка. Ребенок не может жить без семьи... Даже в самой скверной семье вырабатывается нечто незаменимое для ребенка. Громадное значение имеет период кормления его грудью матери. Сюда входит весь комплекс психологической и физической связанности, все то, что восстает из глубины души матери. В дальнейшие годы дитя живет в семье беспечно и на просторе, не просто пользуясь семьей, но любя ее, переживая поэзию семьи. Ребенку необходимо пережить эту поэзию, это ложится неизгладимой печатью на его душу» [7].

В.С. Торохтий поставил на первое место воспитательную функцию семьи, характеризуя ее через призму психолого-педагогического воздействия посредством таких психологических механизмов, как притязание, ожидание, сравнение, достижение, удовлетворенность, а также жесткую ролевую структуру (муж, жена, ребенок или отец, мать, брат, сестра, сын, дочь) [11]. Все это требует от каждого определенных знаний, умений, навыков, характера поведения, соответствующих определенному образу, статусу, границам социальной приемлемости. Главное, к чему приходит автор в своих размышлениях и с чем нельзя не согласиться: в ходе реализации воспитательной функции обеспечивается социализация не только подрастающего поколения, но и старших членов семьи, их адаптация через детей к изменениям в различных сферах жизни современного общества.

Потенциал семьи, по мнению *Ж.А. Захаровой*, – это реальные воспитательные возможности семьи, готовность ее членов к успешному решению воспитательных задач, способность их к изменениям в соответствии с переменами во внешней среде, внутренних состояниях и внутрисемейных отношениях [6].

Воспитательный потенциал любой семьи образует ряд факторов: биологический (наследственность, генетический код индивида); психологический (семейный климат, тип взаимоотношений в семье, уровень интеллектуального и духовно-нравственного развития родителей); экономический (уровень доходов, наличие и характер жилья, особенности других матери-

альных благ); социальный, который характеризуется принадлежностью к определенной этнической группе и вытекающими отсюда особенностями, традициями семейного воспитания, социальным статусом родителей – природным (социальное происхождение, национальность) и достижимым (образование, квалификация, занимаемая должность, культурный и духовный уровень развития, профессия и т.д.).

Итак, семья – реальное воплощение воспитательного воздействия на формирующуюся личность ребенка. В силу этого в социально-педагогических источниках подчеркивается, что роль семьи велика не только в жизни каждого отдельного человека, но и в жизнедеятельности общества в целом. Она способствует воспроизводству здорового нового поколения, инициирует самоутверждение человека как внутри семьи, так и вне ее, стимулирует производственную, социальную, творческую активность, укрепляет физическое и психологическое самочувствие ее членов, обеспечивает раскрытие творческой индивидуальности каждого. Однако это утверждение остается правильным лишь по отношению к благополучным, внутренне сплоченным, с хорошим морально-психологическим климатом семьям. О них еще говорят, что эти семьи обладают значительным педагогическим потенциалом.

Литература

1. *Азизова А.* Усыновление (удочерение) по советскому семейному праву: дис. ... канд. юрид. наук. М., 1987.
2. *Арнольдов А.И.* Живой мир социальной педагогики. М., 1999.
3. *Гребенников И.В.* Основы семейной жизни. М., 1991.
4. *Дзугаева А., Терновская М.* Новая модель организации работы органов опеки и попечительства над детьми. М., 1999.
5. *Залысина И.А., Смирнова Е.О.* Некоторые особенности психологического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. 1985. № 4.
6. *Захарова Ж.А.* Социально-педагогические основы воспитания усыновленного ребенка в семье: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2001.
7. *Зеньковский В.В.* Педагогика. М., 1996.
8. *Матвейчик З.Я.* Семья и социальная работа // Социальная работа. М., 1993. Вып. 7.
9. Педагогика Российского зарубежья: Хрестоматия. М., 1996.
10. *Прокопьева М.М.* Семья как самоорганизующаяся среда воспитания детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 1999.
11. *Торохтий В.С.* Методика оценки психологического здоровья семьи. М., 1996.
12. *Хоффман Л.* Социально-психологическая реабилитация детей: основные приемы работы с детьми // Защити меня! 1999. № 2.

ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ И НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

*Е.В. Тимофеева, методист,
Е.М. Манакина, педагог-психолог
(Медицинский колледж № 5,
г. Москва)*

Начинающие преподаватели и студенты-первокурсники испытывают сходные проблемы адаптации, основными из которых являются социально-психологические, связанные с вхождением в новый коллектив. Достаточно большое количество начинающих преподавателей и студентов испытывают:

- физическую и эмоциональную усталость;
- сложность общения со студентами и преподавателями;
- неудовлетворенность своей деятельностью;
- недостаточную моральную поддержку со стороны сокурсников и коллег и др.

Проблемы, связанные с успешностью первокурсника и начинающего преподавателя в адаптационном процессе, можно решить при помощи принципа системности, который заключается в организации и обеспечении регулярного информационно-психологического сопровождения, обучения с учетом результатов прошлого опыта обучения и работы, а также новых потребностей.

Успешность — целостная характеристика внутреннего состояния — может проявляться и у взрослого, и у подростка как в деятельности, так и в общении. Достижение успешности начинающими преподавателями и первокурсниками в период адаптации связано не только с такими индивидуальными качествами, как активность, критичность, целеустремленность. Также положительно воздействует на результат адаптации возможность межличностного студенческого общения у первокурсников и возможность педагогического взаимодействия с коллегами — у преподавателей.

В данной статье мы представим результаты нашего опыта работы, демонстрирующего, как может быть организована и согласована система методического и психологического сопровождения деятельности начинающих преподавателей и адаптации первокурсников.

Основой системы методического и психологического сопровождения адаптации, сложившейся в нашем образовательном учреждении, можно считать принцип информированности. Важно, что именно этот принцип позволяет обеспечить профессиональную мобильность работающим преподавателям-медикам, медицинским сестрам, фельдшерам, имеющим медицинское образование и только начинающим педагогическую деятельность. Этим направлением руководит методический отдел. Продуктивность работы со студентами-первокурсниками обеспечивает педагог-психолог.

Благодаря информации, полученной в ходе психологической диагностики первокурсников, методических и психологических наблюдений за деятельностью преподавателей и обучением студентов-первокурсников,

методистом и педагогом-психологом совместно осуществляется проектирование комплексного методического и психологического сопровождения адаптации студентов и преподавателей.

Интересны результаты диагностики и студентов, и преподавателей, нуждающихся в информационно-методическом и психологическом сопровождении. Например, отвечая на вопрос о трудностях в изучении учебных дисциплин, студенты дают такие варианты ответов: плохая школьная база, отсутствие контроля, отсутствие способностей, большое количество самостоятельной работы и т.д., а самый популярный ответ студентов оказался тождественным самому популярному вопросу, который задавали в ходе анкетирования начинающие преподаватели: «Как построить занятие для лучшего восприятия студентами?», а студенты говорили о том, что им сложно воспринимать учебный материал на некоторых занятиях.

Анализ анкетирования преподавателей и студентов показал общность взглядов участников диады «преподаватель — студент» по проблемам оценивания знаний, а также высветил ряд других вопросов, положительное разрешение которых благотворно повлияет на результативность педагогической деятельности преподавателей и достижение учебных компетенций студентами. Взаимодействие системы сотрудничества методической и психологической служб в контексте решения задач адаптации студентов-первокурсников и профессиональной мобильности преподавателей можно представить следующим образом (рис. на с. 34).

Работа методической и психологической служб основывается на постулатах:

1. Поощрение самостоятельности и инициативы.
2. Усиление профессиональной и учебной мотивации.
3. Усиление индивидуализации и рефлексивности.
4. Ориентация участников учебного процесса на конкретные результаты.
5. Использование имеющегося положительного жизненного опыта.
6. Решение возникающих проблем и принятие решений в нестандартных ситуациях.
7. Стремление вызвать энтузиазм, опираясь на лучшее, и т.д.

При анализе информационно-психологического сопровождения адаптации первокурсников и начинающих преподавателей в медицинском колледже было выявлено следующее: менее комфортно ощущают себя те участники учебного процесса, кто не имеет необходимую для работы (учебы) информацию, кто не может быстро сориентироваться в полученной ин-



Рис. Взаимодействие методической и психологической служб

формации и применить ее на практике (в обучении и преподавании). Так ответили 80% начинающих преподавателей и 65% первокурсников. Более уверенно ощущают себя те студенты и преподаватели, кто имеет возможность общаться с сокурсниками и коллегами при сохранении личной автономии (58 и 75% соответственно).

Испытывают потребность в похвале или элементарной положительной оценке своих действий почти 90% проанкетированных преподавателей и 97% участвующих в анкетировании студентов. 15% преподавателей не хотели бы выглядеть некомпетентными в глазах студентов, 40% преподавателей совершенно четко ощущают потребность в профессиональном самосовершенствовании.

Среди студентов были получены такие результаты, которые показывают как наличие критики к своим умениям и усердию (67% опрошенных), так и желание переложить ответственность за успешность своего обучения на преподавателей (14%). Положительные изменения в процессе обучения благодаря информационно-психологическому сопровождению отметили 38% первокурсников и лишь 4% не нашли никаких позитивных моментов в их совместной деятельности с методистами и педагогом-психологом.

Исходя из наблюдений и изучения результатов информационно-психологического сопрово-

ждения адаптации первокурсников и начинающих преподавателей-медиков, можно говорить о позитивных результатах адаптации первокурсников и профессиональной мобильности преподавателей, что положительным образом влияет на учебный процесс в целом и течение адаптационного процесса, расширяя возможности учебного заведения в достижении задач, поставленных перед ним.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2000.
2. *Глинкина О.В.* Адаптация первокурсника // Профессиональное образование. 2002. № 9.
3. *Назарова О.В.* Профессиональная адаптация начинающих учителей гимназии в условиях модернизации образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003.
4. *Плотникова Т.Ю.* Работа школы молодого педагога. Астана: Професионал Казахстана, 2011.
5. *Тихонов М.Ю.* Как повысить статус педагогического работника // Народное образование. 2010. № 6.
6. *Черникова Е.Г.* Психологическая поддержка начинающих педагогов на этапе адаптации к профессиональной деятельности: метод. пособие. М.: ИРПО, 2006.

СУБЪЕКТНОСТЬ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Е.Б. Титаренко
(Московский городской
педагогический университет)*

Введение в действие таких законодательных и нормативных актов, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные предписания, кардинальным образом меняют требования и подходы к управлению образовательными организациями.

Главный акцент в названных документах делается на создание оптимальных условий для повышения качества образования детей и профессионально-творческого роста педагогов. Эти установки напрямую относятся к меняющейся системе управления дошкольной образовательной организацией. Если в прежних условиях обеспечение нормального функционирования дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) в полной мере достигалось на базе традиционного управленческого цикла (анализ достигнутых результатов, планирование работы коллектива, организация работ, контроль исполнения), то в настоящее время грамотное управление требует усиления внимания к аксиолого-потребностной и мотивационно-деятельностной сферам жизни каждого педагога.

Иными словами, без формирования в коллективе наиболее педагогически значимых ценностных ориентаций нельзя построить эффективную систему управления, ориентированную на результат. Здесь на помощь управленцам приходит педагогическая аксиология. Использование аксиологического подхода открывает, на наш взгляд, широкие перспективы в совершенствовании сложившейся системы управления ДОУ.

В методологии подготовки специалиста и обеспечения его профессионального роста аксиологический подход подробно раскрыт в исследованиях *И.В. Блинова, М.В. Богуславского, Р.Б. Вендровской, Э.В. Ильенкова, И.И. Легостаева, В.М. Межуева, Н.Д. Никандрова, В.Б. Новичкова, Н.В. Чавчавадзе* и др.

Педагогическая аксиология рассматривает образовательные ценности с позиции самооценки человека и значимости для него той деятельности, в которую он вовлечен. Таким образом, предметом педагогической аксиологии, по утверждению вышеназванных авторов, является формирование ценностного сознания, ценностного отношения к собственной деятельности и ценностного поведения личности специалиста.

В управленческой деятельности администрации с педагогическими кадрами эти ценностные ориентации должны приобретать характер ключевых. Они несут в себе сущностно иное отношение субъекта к производимой работе, преобразуя исполнительскую деятельность в осмысленную, ценностно-маркированную, творческую.

Существует два ряда значений для субъекта: объективные значения и личностные смыслы. Категория значения отражает действительность независимо

от индивидуального, личностного отношения к ней. Человек находит уже готовую, исторически сложившуюся систему значений и овладевает ею как орудием, выступающим материальным прообразом значения. *А.Н. Леонтьев* писал: «Собственно психологическим фактом моей жизни является то, что я овладеваю данным значением, усваиваю или не усваиваю его, и то, насколько я им овладеваю и чем оно становится для меня, для моей личности, последнее же зависит от того, какой субъективный, личностный смысл оно для меня имеет».

Значение, смысл и ценность — неразделимые понятия. Значение раскрывает объективный элемент в ценности, смысл же отражает активное отношение человека к этому объективному элементу, которое творит и создает личность. Ценность и смысл возникают из взаимодействия объективного мира с потребностями человека. Согласно *В.П. Тугаринову*, ценность — это не только предметы, явления и их свойства, которые нужны людям определенного общества и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей, но также идеи и побуждения в качестве нормы и идеала.

Ценности принято подразделять на предметные и субъективные. К предметным ценностям относятся природные и социально-культурные явления, актуальные или потенциальные предметы человеческой деятельности, оцениваемые по таким критериям, как «добро — зло», «красивое — безобразное», «справедливое — несправедливое». Субъективными ценностями являются те критерии, образцы, социальные стандарты, которые выступают основаниями оценок. Они закрепляются и функционируют в общественном сознании как идеи, идеалы, принципы, цели деятельности и служат ее ориентирами.

Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения ее потребностей. Принципиально важно понять разницу между понятиями ценности и оценки, которая состоит в том, что ценность объективна: она складывается в процессе социальной и исторической практики. Оценка же выражает субъективное отношение к ценности и потому может быть истинной (если она соответствует ценности) и ложной (если она ценности не соответствует). В отличие от ценности оценка может быть не только положительной, но и отрицательной. Именно благодаря оценке происходит выбор предметов, нужных и полезных человеку и обществу.

Педагогическая аксиология — это наука о ценностях образования, в которых представлена система значений, принципов, норм, канонов, идеалов, регулирующих взаимодействие в образовательной сфере и формирующих отношенческий компонент в структуре личности.

Основы педагогической аксиологии в России разрабатывались в трудах таких философов, как *С.Ф. Анисимов, Г.П. Выжлецов, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В.В. Розанов, В.П. Тугаринов* и др. В работах этих ученых анализировались сущность аксиологии, понятие о ценностных ориентациях, их структура и классификации, возможные пути развития аксиосферы личности и социальных групп. Методологические подходы к формированию ценностной парадигмы в образовании, системы ценностных ориентаций сформированы такими исследователями, как *М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, А.М. Бульшин, Б.З. Вульф, В.И. Додонов, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, В.Б. Новичков, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин* и др. Проблемы функционирования ценностной системы в образовании, аксиологические аспекты в подготовке будущего учителя и его творческом росте изучались *И.Ф. Исаевым, В.А. Сластениным, Е.Н. Шияновым* и др. Процесс становления ценностных ориентаций учащихся рассматривался *Е.И. Казаковой, В.А. Караковским, Н.Е. Щурковой* и другими исследователями.

Педагогическая аксиология, изучая особенности ценностных ориентаций, подчеркивает, что их феномен заключается в том, что именно ценности придают устойчивость личности педагога и воспитанника, определяют принципы их поведения, направляют интересы и потребности личности, регулируют мотивационную сферу в системе образования. Таким образом, предметом педагогической аксиологии является развитие культуры отношений личности.

Педагогические ценности зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог, в силу своего мировоззрения, идеалов выбирая способы воспроизводства и развития культуры.

Аксиологическое «Я» как система ценностных ориентаций содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль внутреннего ориентира. В нем ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей.

Таким образом, ценностные ориентации являются важнейшим структурным компонентом личности современного педагога и детерминируют его личностное и профессиональное развитие. Следовательно, развитие духовных идеалов, участие в сохранении и приумножении ценностей дают возможность будущему педагогу актуализировать приобщение к ценностной системе через собственную активность.

Вместе с тем в настоящее время в системе педагогического образования, в том числе повышения квалификации педагогических кадров, очень мало образовательных программ, направленных на формирование компетентности, профессионализма и мастерства педагогов ДОУ на основе аксиолого-педагогического подхода.

С учетом этого нами разработана и в настоящее время проходит апробацию экспериментальная программа «Основы компетентностного роста педагога ДОУ на основе аксиолого-педагогического подхода».

Основные задачи программы:

- актуализировать знания слушателей в области психологии и педагогики личности и показать их значение в профессионально-педагогической деятельности;
- дать знания по теории профессиональной деятельности педагога ДОУ, о требованиях к уровню его компетенций и психолого-педагогических основ компетентностного роста;
- сформировать знания, умения, навыки психодиагностики и формирования личностно-профессиональных компетенций педагога ДОУ;
- сформировать у слушателей направленность на самопознание, саморазвитие, самосовершенствование и формирование личностно-профессиональных компетенций на основе аксиолого-педагогического подхода.

Представим тематический план программы:

- I. Психология и педагогика личности.
 1. Основные современные концепции личности.
 2. Индивидуально-психологические особенности личности.
 3. Методы исследования личности.
- II. Компетентность, профессионализм и мастерство педагога ДОУ.
 1. Личность педагога.
 2. Профессионально-важные качества педагога ДОУ.
 3. Профессиональная компетентность педагога ДОУ.
 4. Компоненты профессионального мастерства.
- III. Аксиолого-педагогический подход к компетентностному росту педагога ДОУ.
 1. Аксиосфера педагога ДОУ.
 2. Личностный рост как условие компетентностного роста педагога ДОУ.
 3. Самоанализ, саморазвитие и саморегуляция педагога ДОУ.

Кроме того, на практических занятиях мы используем тренинги, групповую дискуссию, моделирование и анализ различных педагогических ситуаций, мозговой штурм и деловые игры на различные темы.

Литература

1. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
2. *Новичков В.Б.* Дидактика: генезис целеполагания и задачи определения (к новому содержанию общего образования). 3-е изд., доп. и испр. М.: МГПИ, 2010.
3. *Новичков В.Б., Титаренко Е.Б.* Аксиология дидактики // Педагогика: научно-теоретический журнал. 2011. № 10.
4. Педагогика / *В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко* [и др.]. 6-е изд. М., 2007.

5. *Титаренко Е.Б.* Аксиологический подход в управлении детским садом. М.: АПКППРО, 2009.
6. *Тугаринов В.П.* О ценностях жизни и культуры. Л.: ЛГУ, 1960.
7. *Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов н/Д: Феникс, 1995.

САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА

*Л.А. Волкова, зам. директора
Московского политехнического
колледжа им. Моссовета*

Кадровое обеспечение колледжей, реализующих сегодня программы среднего профессионального образования, в первую очередь связано с решением вопроса, насколько профессионально-педагогическая компетентность преподавателя, мастера производственного обучения или руководителя соответствует реалиям и потребностям не только текущего момента, но и завтрашнего дня. Возрастающие требования к уровню профессионально-педагогической компетентности педагогических кадров, регламентируемые, с одной стороны, нормативными требованиями, а с другой — необходимостью оперативного реагирования на изменения производственной и образовательной среды, удовлетворяются в системе непрерывного образования. Однако, как показывают и психолого-педагогические исследования, и массовая образовательная практика, и наш собственный опыт, без соответствующей работы преподавателя по профессиональному саморазвитию серьезных результатов в обеспечении качества кадрового потенциала получить невозможно.

Утверждение *К.Д. Ушинского* о том, что педагог живет до тех пор, пока учится, в условиях стремительных изменений в системе профессионального образования приобретает особое значение [10]. Ориентация на поиск, проектирование и освоение новых педагогических технологий, моделей подготовки специалистов, основанных на реальном осуществлении всего цикла инновационного процесса — от замысла до реализации разработок на практике, требует непрерывной работы преподавателей по собственному профессионально-педагогическому развитию. В связи с этим можно вспомнить слова *А. Дистервега*, который, подчеркивая значение способности учителя «творить себя», писал: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [2, с. 74].

Считаем уместным обратиться к мысли *Э. Эриксона* о том, что прекращение изменений в себе и в мире — это и есть окончание жизни. Потеря динамизма означает возникновение «стагнации» как негативной линии личностного развития. Только «человек пути» может «сказать себя» в своей своеобразии, раскрыть себя во всей своей неповторимой полноте. В развитие этих мыслей *Т.М. Буякас* пишет: «Изо дня в день, из года в

год мы воспроизводим одни и те же привычки, воспринимаем мир сквозь призму концептуальных стереотипов, действуем, словно марионетки... Такая «жизнь» больше похожа на сон: однородное пространство мысли мирно убаюкивает нас, не побуждая к живой мысли, к живым чувствам, к живым действиям» [1, с. 98].

Главной составляющей психолого-педагогического механизма личностного (*Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев* и др.) и профессионального (*Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина* и др.) развития ученые называют деятельность. Именно она представляет собой и способ, и условие, и форму личностного развития специалиста, которое всегда есть результат действия, активного взаимодействия с окружающим миром. В связи с этим дадим краткую характеристику феномена профессионального развития с позиций деятельности.

Основные структурные компоненты любой человеческой деятельности в научных исследованиях (*А.Н. Леонтьев, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, К.К. Платонов* и др.) представляются как своеобразная цепочка: потребность → мотив → цель → задачи → технология → действие → результат.

Эта цепочка соответствует одному циклу деятельности как любого отдельного человека, так и группы людей. Переноса эти положения на профессиональное саморазвитие как специфический вид деятельности преподавателя, можно сделать вывод, что оно должно включать систему соответствующих потребностей, мотивов, целей, задач, технологий, действий и результатов. В рамках данной статьи мы не имеем возможности охарактеризовать каждую из этих составляющих, поэтому остановимся лишь на важнейшем, с нашей точки зрения, аспекте — самоуправлении как механизме профессионально-педагогического саморазвития преподавателя колледжа.

Самоуправление рассматривается и в философии, и в психологии, и в педагогике как состояние, при котором субъект и объект управления совпадают, а целеполагание осуществляется самим субъектом сообразно своим свойствам.

Пристальное внимание и исследователей, и практиков к проблеме самоуправления личности не случайно. Сегодня требования к способности каждого специалиста самостоятельно принимать решения, вырабатывать

формы поведения, регулировать отношения с другими людьми нашли свое отражение и в образовательных, и в профессиональных стандартах. Очевидно, что формировать эти способности у студентов может только педагог, сам владеющий ими. Однако мы имеем смелость утверждать, что ситуация здесь далека от совершенства. И в первую очередь потому, что формирование у преподавателей способности к самоуправлению практически не рассматривалось в качестве задачи ни непрерывного педагогического образования, ни методической работы колледжа. Более того, проведенное нами теоретическое исследование позволяет заключить, что изучение проблемы самоуправления личности до последнего времени осуществлялось преимущественно в рамках психологической науки.

Не останавливаясь на детализации различных подходов, отметим, что самоуправление личности в психолого-педагогической науке рассматривается как намеренное, осознанное, планомерное, саморегулируемое изменение человеком своего поведения, деятельности, общения. Причем потребность в самоуправлении (первый структурный элемент цепочки деятельности) возникает, когда привычные способы и средства поведения, деятельности, общения оказываются неэффективными. Именно тогда возникает необходимость перейти к рациональному анализу сложившейся ситуации, мотивации и выработке цели, в целенаправленном изменении, т.е. самоуправлении.

Думаем, что доказывать прямое отношение сказанного к профессионально-педагогическому общению, поведению и деятельности преподавателя колледжа нет особой необходимости. Отметим только, что способность к самоуправлению является важнейшей характеристикой личности преподавателя и реализуется на следующих этапах: анализ проблемы, прогнозирование, целеполагание, планирование, принятие решения, оценка результатов деятельности по достижению цели, контроль, коррекция. Причем эти этапы циклически повторяются до тех пор, пока у субъекта не отпадет потребность в развитии, совершенствовании необходимых ему знаний, умений, компетенций и не произойдет переход к саморегуляции, т.е. привычным действиям, совершаемым на основе найденных и освоенных в процессе самоуправления целей, планов, критериев.

Говоря о самоуправлении, невозможно обойти вниманием вопрос о внешних и внутренних источниках активности преподавателя. К внешним источникам относятся требования и ожидания общества, государства, педагогического сообщества, которые формулируются в Федеральном законе «Об образовании в РФ», федеральных государственных образовательных стан-

дартах СПО (ФГОС СПО), основных и дополнительных профессиональных образовательных программах в части кадрового обеспечения, должностных инструкциях, положении об аттестации педагогических кадров на квалификационные категории и пр. Данные документы определяют направление и глубину необходимого самоуправления развитием педагогического работника.

Инициированная извне потребность в самоуправлении в дальнейшем поддерживается внутренним (личным) источником активности (убеждениями, чувством долга, ответственности, здорового самолюбия, кадровыми перспективами и т.п.), который стимулирует этапы самоуправления. Другими словами, когда самоуправление развитием приобретает в глазах преподавателя или мастера производственного обучения личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и появляется потребность в самосовершенствовании, начинается процесс саморазвития.

Таким образом, самоуправление развитием означает способность преподавателя самому себе ставить задание личностного профессионального роста, самому определять путь и способ его осуществления, чтобы таким образом быть тем, кем он призван быть в силу своей профессии.

Литература

1. Буякас Т.М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредованной символами // Вопросы психологии. 2000. № 1.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
3. Казан М.С. Человеческая деятельность. М.: Политиздат, 1974.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
7. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
8. Новиков Д.А. Методология управления. М.: Либроком, 2011.
9. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. М., 1997.
10. Ушинский К.Д. Избранные труды: в 4 кн. М.: Дрофа, 2005. Кн. 1: Проблемы педагогики.
11. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато АСТ, 1996.

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ МОЛОДОЙ СЕМЬИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*А.Э. Сокольский, зам. директора
Центра социальной помощи
семье и детям «Берегиня» (г. Москва)*

В науке существует множество точек зрения относительно функций семьи. Так, например, *А.И. Антоновым* и *А.Г. Харчевым* выделены функции рождения, содержания и воспитания детей. Предлагая обширный перечень выполняемых семейных функций, они разделяют их на специфические и неспецифические.

Специфические функции вытекают из сущности семьи и отражают ее особенности как социального явления (деторождение и социализация — детопроизводство). Данные функции остаются неизменными при всех изменениях общества, хотя «...характер связи между семьей и обществом может изменяться в ходе истории» [1, с. 46].

Под неспецифическими функциями семьи понимают те, выполнение которых происходит в определенных исторических обстоятельствах [3, с. 16]. К таким следует отнести функции, связанные с накоплением и передачей собственности, социального статуса, организацией домохозяйства, отдыха и досуга, с заботой о здоровье и благополучии всех членов семьи и др. [4].

Н.М. Римашевская выделяет репродуктивную функцию семьи как самую важную, обосновывая, что «деятельность семьи связана с ее функциями, направленными на воспроизводство населения» [2, с. 15].

А.Г. Вишневецкий выделяет две основные демографические функции семьи: прокреативную и жизнеохранительную. «На семье лежит главная ответственность за поддержание уровня рождаемости, достаточного для обеспечения непрерывности человеческого рода. Выполнение семьей ее прокреативных функций характеризуется числом рожденных детей, интервалами между рождениями, а также здоровьем родившихся детей». Жизнеохранительная функция, по мнению автора, направлена на сохранение здоровья и жизни родившихся детей, заботу о членах семьи [7, с. 102].

М.С. Мацковский рассматривает функции семьи, с одной стороны, с позиции общества по отношению к семье, с другой — семьи по отношению к обществу, семьи по отношению к личности и личности по отношению к семье. Он подразделяет функции на социальные (по отношению к обществу) и индивидуальные (по отношению к личности), отмечая, что «функции семьи глубоко историчны, тесно связаны с социально-экономическими условиями жизнедеятельности общества, поэтому с течением времени меняется как характер функций, так и их иерархия» [4].

М.С. Мацковский также особо выделяет репродуктивную функцию семьи. По отношению к обществу она выполняет биологическое воспроизводство населения, по отношению к личности — удовлетворяет потребность в детях.

По мнению *С.С. Фролова*, можно выделить семь основных функций семьи: сексуального регулирования, обеспечения репродукции, социализации, эмо-

ционального удовлетворения, статусной маркировки, обеспечения защиты и экономической [5].

Учитывая, что выполнение семьей тех или иных функций неразрывно связано с ее структурой, возникает необходимость изучения функций семьи в разрезе отношения к детям, взаимодействия супругов и их родителей, взаимодействия прародителей и внуков и т.п.

Большинство функций семьи присущи одновременно нескольким отношениям, хотя ряд функций присущ для отношений одного вида. *В.Т. Лисовский* разделяет их на общие и частные [3, с. 70].

К общим относятся функции духовного общения, обеспечение семьи материальными средствами, совместного ведения хозяйства, воспитательная, опекунская, ко вторым — сексуальная, игровая.

Более полному пониманию степени выполнения той или иной функции группой семей способствует классификация семьи. Исходя из задач нашего исследования мы рассматриваем молодую семью, определяемую по возрасту супругов и периоду существования семьи.

Сущностная же сторона семьи заключается в ее функциях, которые, как показывают наши исследования, находятся в постоянном движении, соотношения которых постоянно меняется, что и приводит в конечном итоге к таким глубинным изменениям в семейных отношениях, что объективно переводит семью из одной категории в другую. Именно своеобразное сочетание функций, изменение их структуры и иерархии создает группы семей, существенно отличающиеся друг от друга.

Каждый из перечисленных выше исследователей семьи называет разное количество функций, но если взять за основу функции, которые выделяются всеми названными авторами, то получим следующие основные функции: репродуктивная, воспитательная, экономическая, досуговая, сексуальная (табл.).

Остановимся более подробно на характеристике основных функций молодой семьи.

Во-первых, одна из основных функций, присущая ей с древнейших времен, — функция деторождения, т.е. воспроизводства населения, прежде всего, естественно, биологического его производства. Собственно, даже внебрачное рождение женщиной ребенка уже создаст семью — пусть и неполную. Не вызывает сомнений значимость семьи по отношению к обществу с точки зрения воспроизводства населения, продолжения человеческого рода, а по отношению к личности с точки зрения удовлетворения потребностей супругов в детях. Выполнение данной функции актуально для молодой семьи и семьи среднего супружеского возраста.

Во-вторых, воспитательная функция, которая тесно связана с репродуктивной, когда речь идет о социальном воспроизводстве населения. Так, семья дает первичную социализацию индивиду, ребенку, учит

Сравнительная таблица основных функций семьи

Автор	Функции семьи	Общее
А.Г. Харчев	Репродуктивная; воспитательная	Репродуктивная; воспитательная; экономическая; досуговая; сексуальная
А.И. Антонов	Репродуктивная; воспитательная; функция накопления и передачи собственности; экономического статуса; организация домохозяйства; организация отдыха; забота о здоровье и благополучии всех членов семьи	
Н.М. Римашевская	Репродуктивная	
А.Г. Вишневский	Прокреативная (рождение детей); жизнеохранительная (сохранение здоровья детей)	
М.С. Мацковский	Репродуктивная; воспитательная; хозяйственно-бытовая; экономическая; сфера духовного общения; социально-статусная; досуговая; эмоциональная; сексуальная	
В.Т. Лисовский	<i>Естественно-биологические:</i> 1. Удовлетворение сексуальных потребностей. 2. Воспроизводство населения. <i>Хозяйственно-экономические:</i> 1. Организация быта. 2. Забота об укреплении материального положения. <i>Духовно-нравственные:</i> 1. Организация досуга. 2. Воспитание детей	

его общественной жизни, прививает ребенку основы определенных идейно-политических взглядов, мировоззренческих установок; в семье ребенок познает и осваивает нравственные нормы, здесь же у него вырабатываются первичные навыки и образцы поведения, шлифуются индивидуальные нравственно-психологические черты, особенности. Именно в семье закладывается фундамент физического здоровья и развития ребенка.

В данном случае можно говорить о выполнении воспитательной функции молодой семьей в возрасте до 30 лет, зрелой семьей, имеющей детей, и отчасти пожилой супружеской парой.

В-третьих, выполнение экономической функции, подразумевающей производство средств к жизни, материальное благосостояние семьи, свойственно для молодых семей, семей среднего и старшего супружеского возраста.

При этом выполнение экономической функции молодой семьей, семьей среднего и старшего супружеского возраста выполняется наравне с воспитательной.

В-четвертых, сексуальная функция. Как известно, удовлетворенность семейной жизнью зависит не только от выполнения уже названных функций, психологической совместимости, но и от удовлетворения сексуальной жизнью.

Сексуальная функция семьи, направленная на удовлетворение сексуальных потребностей супругов, актуальна в молодых семьях, а также в семьях среднего и старшего супружеского возраста.

В-пятых, досуговая деятельность играет не менее важную роль в жизнедеятельности молодой семьи. Говоря о досуговой деятельности, мы прежде всего имеем в виду организацию семьей своего свободного времени.

Перемены, происходящие в современном обществе, развитие новых общественных отношений так или иначе отражаются на молодой семье, в то же время молодая семья имеет свои особенности, специфику, которые определяются тем, что она находится в процессе становления, интенсивного развития: наблюдается нестабильность внутрисемейных отношений, происходит освоение каждым членом семьи семейных

ролей, а также социализация семьи как самостоятельного социального субъекта и выполнение ею функций социального института.

Особенности молодой семьи обусловлены объективно недостаточным уровнем материальной обеспеченности, поскольку в большинстве своем молодые супруги не имеют высокой квалификации, отсюда и низкая заработная плата.

Происходящие в стране экономические преобразования привели к тому, что часть молодых семей попала в разряд малообеспеченных, что сказывается на здоровье потомства (3/4 от общего числа детей рождается у людей в возрасте до 30 лет).

Наряду с этой негативной тенденцией есть и еще одна – увеличение числа молодых людей, проживающих без регистрации брака. Еще 20–25 лет назад о таких браках применительно к молодежи вообще не принято было говорить, а сегодня это каждый десятый. В настоящее время в России каждый четвертый ребенок рождается вне брака, и этот процесс имеет тенденцию к росту.

По мнению ряда исследователей, данное обстоятельство влечет за собой еще один негативный факт – отказ от детей, рост количества так называемых «социальных сирот».

Проблемы изучения молодых семей представляются достаточно важными еще и в связи с острым ухудше-

нием демографической ситуации в стране. Активное включение молодежи в важный процесс воспроизводства населения является условием, способствующим более эффективному соблюдению преемственности в замещении уходящих поколений.

Таким образом, актуальность исследований различных функций молодой семьи, сфер ее жизнедеятельности и возможностей развития не вызывает сомнений. Интерес к данной проблематике всегда будет определяться той значительной ролью, которую играет семья в обществе.

Литература

1. Антонов А.И. Современная западная социология: теории, традиции, перспективы. СПб., 1992.
2. Демографические проблемы семьи / под ред. Н.М. Римашевской. М., 1978.
3. Лисовский В.Т. Молодежь. Любовь, брак, семья. СПб., 2003.
4. Мацковский М.С. Социология семьи: проблемы теории, методологии и методики. М.: Наука, 1989.
5. Фролов С.С. Социология. М., 2000.
6. Харчев А.Г. Быт и семья в социалистическом обществе. Л., 1968.
7. Эволюция семьи и семейная политика в СССР / под ред. А.Г. Вишневого. М., 1992.

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

*Н.А. Дронова, ст. преподаватель
Московского государственного университета
путей сообщения*

Педагог XXI в. должен осознавать, что мы живем во времена огромных перемен, и многие из них происходят глобально. Речь идет об изменениях в обществе, которое они затрагивают, а именно об изменениях в промышленности, здравоохранении, политике, бизнесе и, конечно, в образовании. Особенно остро этот вопрос затрагивает преподавателей иностранного языка высшей школы, поскольку мобильность населения проявляется повсеместно в течение всей истории человечества, принося обширный межкультурный контакт посредством владения иностранным языком. Возрастание мобильности вызвано интенсивным ростом путешествий по миру и мгновенными международными коммуникациями, доступными все большему количеству людей. Умение общаться – это залог безопасности и успеха как самого обучающегося, так и окружающего его общества, государства.

Именно умение общаться вне зависимости от культуры, к которой принадлежит человек, позволяет ему удовлетворить свои основные потребности. Фирмы ищут служащих, свободно владеющих более чем одним языком, чтобы выходить на международный рынок. Работодатели все больше желают, чтобы их служащие были межкультурнокомпетентны, и хотят видеть в своих работниках квалифицированных посредников во все более распространенных межкультурных рабочих ситуациях, готовых к межкультурному взаимодействию и международному сотрудничеству.

Учитывая перечисленные тенденции мирового развития, концепция модернизации российского образования провозглашает повышение качества профессионального образования. В концепции подчеркивается, что основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности. Стратегия современного образования нацелена на межкультурное, коммуникативное, информационное и инновационное развитие.

Таким образом, в современных условиях значительно возросли требования общества к формированию межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности у квалифицированных специалистов не только гуманитарных, но и технических специальностей.

Формирование у студентов межкультурной компетентности происходит в процессе преподавания различных дисциплин, и особенно иностранных языков, ведь обучение иностранному языку по определению

является межкультурным. Привнесение иностранного языка в аудиторию означает приобщение обучающихся к миру, который по культуре отличается от их собственного. Поэтому предполагается, что все преподаватели иностранного языка будут использовать этот потенциал и способствовать приобретению межкультурной компетентности у своих студентов. Цель обучения в этом случае уже не ограничивается только приобретением коммуникативной компетентности на иностранном языке. От преподавателей требуется сформировать еще и межкультурную компетентность на иностранном языке. В связи с этим в программы по иностранному языку следует включить межкультурные, языковые и коммуникативные цели.

Способность иметь дело с межкультурными ситуациями требует от студента владения многими компетентностями, которым присущи свои особенности. Эти компетентности и особенности были идентифицированы как готовность заниматься иностранной культурой, как самоуверенность и способность посмотреть на себя со стороны, видеть мир другими глазами, справиться с неуверенностью, действовать как межкультурный посредник, оценивать мнения других, сознательно использовать навыки, необходимые при изучении культуры.

Межкультурный опыт до настоящего времени считался чем-то само собой разумеющимся. Однако сам процесс овладения межкультурным опытом включает в себя изменения в отношениях, убеждениях и ценностях. Он требует от людей пересмотра своей социальной идентичности, пересмотра идей, которые существовали в их социуме, и пересмотра своих позиций относительно других культур.

В контексте обучения иностранному языку межкультурная компетентность тесно связана с иноязычной и коммуникативной компетентностями, поскольку именно язык и коммуникация направлены на обмен информацией и на достижение некоей общности, а именно установление контактов, кооперации, а также процессов межличностного восприятия, включая понимание партнера. Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию студентов на позиции других людей, а также умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с людьми разных возрастов и культур.

Коммуникативная компетентность будущих специалистов подразумевает умение ставить и решать коммуникативные задачи, а именно: определение цели коммуникации, оценка ситуации с учетом намерений и способов коммуникации партнеров, выбор адекватной стратегии коммуникации и готовность к осмысленно-

му изменению собственного речевого поведения. Иначе говоря, коммуникативная компетентность относится к способностям человека общаться на родном или иностранном языке соответствующим образом в лингвистическом, социолингвистическом и практическом аспектах, т.е. коммуникативная компетентность основывается на языковой, в нашем случае – иноязычной компетентности. Межкультурная компетентность в свою очередь основывается на коммуникативной компетентности и расширяет ее.

Межкультурная компетентность, по сути, есть обучение культуре через преподавание иностранного языка. В области обучения иностранным языкам межкультурная компетентность состоит из трех компонентов: знания, навыки и отношения, которые в свою очередь объединены в одну концептуальную основу, включающую шесть видов знаний, которые нельзя рассматривать как изолированные компоненты, а скорее как компоненты, которые объединены и переплетены с различными измерениями коммуникативной компетентности, являющейся в свою очередь одним из видов знаний, а именно знание-общение.

Компонент «знания» включает первый вид знаний, определенный как знание культуры, т.е. знание страны собеседника, а также взаимодействие на личностных и социальных уровнях. Эти виды знаний составляют систему взглядов людей, живущих в конкретной культуре. Слова и жесты, которые люди используют, их поведение, ценности, в которые они верят, символы, которым они поклоняются, и т.д., всегда являются «направляющими» культуры и имеют значение в пределах конкретной культурной основы. Поэтому в межкультурном общении важно всегда быть чутким к возможным различиям.

Кроме особых знаний культуры, межкультурнокомпетентный человек также должен приобрести определенное количество общих знаний культуры, которые позволят ему иметь дело с огромным разнообразием иностранных культур. Иными словами, подобный вид знаний, как знание культуры, включает в себя: 1) специфические и общие знания культуры; 2) знание себя и другого; 3) знание взаимодействия: личностное и социальное; 4) способность проникновения в суть того, какими путями культура влияет на язык и общение.

Второй компонент – «навыки» – включает в себя два вида знаний: знание-умение и знание-понимание. Знание-умение определяет способность изучать культуру и давать характеристику культурным явлениям независимым способом. Иными словами, знание-умение состоит из способности открывать новое и взаимодействовать, руководствуясь приобретенными знаниями. Знание-понимание непосредственно связано со знанием-умением и определяет способность интерпретировать и связывать или соотносить культуры.

Третий компонент – «отношения» – включает три вида знаний: знание-вовлечение, знание-существование и знание-общение. Знание-вовлечение характеризуется критическим отношением к иностранной культуре и своей собственной, а знание-существование – способностью и готовностью отбросить этноцентричные отношения и восприятия, а так-

же способностью устанавливать и поддерживать отношения между собственной и иностранной культурой.

Шестой вид знаний – «знание-общение», а именно непосредственно сама коммуникативная компетентность, подразумевает общую способность действовать межкультурным образом в межкультурных контактных ситуациях, принимая во внимание определенную национально-культурную специфику собеседника в целях уважительного общения во время сотрудничества. Знание-общение, или коммуникативная компетентность, включает в себя: 1) способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми; 2) удовлетворительное владение иностранным языком, определенное нормами общения, поведения, что в свою очередь предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, а именно овладение техникой общения (правилами вежливости и другими нормами поведения).

Из вышеупомянутых описаний межкультурного опыта межкультурнокомпетентного человека и межкультурной компетентности при обучении иностранному языку ясно, что для того, чтобы поддерживать межкультурный процесс обучения, сами преподаватели иностранного языка нуждаются в дополнительных знаниях, отношениях, компетентностях и навыках, тогда как до настоящего времени было достаточным всего лишь владеть иноязычной компетентностью. Развитие у студентов межкультурных навыков, отношений и знаний требует пересмотра профессионализма педагога при обучении иностранному языку.

Преподаватели нуждаются в соответствующих межкультурных коммуникациях, связанных с профессиональной деятельностью их аудитории, например, общение с иностранным коллегой для организации занятия по обмену опытом или общения по электронной почте. Преподаватели должны понимать, что культурные модели различаются и что они сами влияют на отношение обучающихся к жизни и взаимодействию с другими людьми. Педагоги должны быть знакомы с уровнями коммуникации (например, с понятиями, речевыми действиями, невербальными коммуникациями), в которых могут возникнуть межкультурные недоразумения, а также должны быть готовы устранить межкультурное непонимание.

Кроме того, преподаватели являются квалифицированными создателями системы учебных программ по изучению окружающей среды, которые способствуют приобретению учащимися межкультурной коммуникативной компетентности, а именно использованию методов обучения, которые способствуют приобретению следующих видов знаний: знание-умение, знание-понимание, знание-выполнение, знание-вовлечение, знание-существование и знание-общение. Именно преподаватели иностранного языка помогают учащимся соотносить свою собственную культуру с иностранными в целях их сравнения и проникновения в зарубежные культуры. Преподаватели иностранного языка должны быть отлично осведомлены о восприятии своих учащихся и их отношении к иностранным народам и культурам, связанным с иностранным язы-

ком, который они преподают. При проектировании процесса обучения преподавателям следует начать с изучения студентов, поскольку они обязаны знать, с какого материала начать занятие, чтобы избежать любого неверного восприятия со стороны аудитории. Наконец, преподавателям необходимо знать, как оценивать учебные материалы с точки зрения межкультурной перспективы и как адаптировать эти материалы, чтобы они позволили достигнуть цели формирования межкультурной компетентности.

Кроме того, квалифицированным педагогам следует использовать методику, основанную на экспериментальных подходах к языковому и культурному обучению. Что касается формирования иноязычной коммуникативной компетентности в вузах, то преподаватели иностранного языка должны быть готовы к внедрению преподавания межкультурной компетент-

ности в процесс обучения иностранному языку и стремиться к достижению этой цели. Иными словами, они должны быть готовы к формированию межкультурной компетентности и должны знать, как это делать.

Все сказанное предполагает повышение значимости профессионализма педагога при обучении иностранному языку. В процессе обучения иностранному языку, т.е. при формировании у студентов иноязычной компетентности, преподаватель должен основываться на сочетании и формировании двух других компетентностей: коммуникативной и межкультурной.

Литература

1. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation / Lies Sercu with Ewa Bandura, Paloma Castro et al. Multilingual Matters LTD, 2005.

**«БЕРЕГИ СЕБЯ, БЕРЕГИ ПРИРОДУ, БЕРЕГИ ОТЕЧЕСТВО».
РЕГИОНАЛЬНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

*С.Р. Бабаян, директор,
Е.П. Мельникова, зам. директора,
М.Н. Шабарова, методист
(Московский областной
медицинский колледж № 1)*

В Московском областном медицинском колледже № 1 состоялась региональная студенческая научно-практическая конференция с федеральным и международным участием «Береги себя, береги природу, береги Отечество». Цель проведения конференции – развитие научного творческого потенциала студентов, их общих и профессиональных компетенций, обмен опытом работы по реализации инновационных проектов, организации исследовательской работы, расширение взаимодействия студенческой молодежи образовательных учреждений.

Конференция предполагала очное (выступление с докладом) и заочное (публикация тезисов статьи в материалах конференции) участие в работе конференции.

К участию в конференции были приглашены студенты медицинских образовательных учреждений Московской области, студенты медицинских училищ и колледжей других субъектов Российской Федерации и стран СНГ. Доклады и тезисы представили 55 студентов из Московской, Нижегородской, Тюменской

областей, Приморского края, Республики Дагестан и Республики Беларусь (табл. 1).

Таблица 1

**Регионы Российской Федерации и СНГ,
представившие исследовательские работы студентов**

Регион	Количество докладов
Республика Беларусь	2
Республика Дагестан	4
Московская область	25
Нижегородская область	1
Приморский край	1
Тюменская область	5

Доклады были представлены студентами как государственных, так и автономных образовательных учреждений различных территориальных объединений (табл. 2).

Таблица 2

Название образовательного учреждения	Количество докладов
УО «Борисовский государственный медицинский колледж»	2
ГБОУ СПО РД «Буйнакское медицинское училище»	1
Краевое ГБОУ СПО «Владивостокский базовый медицинский колледж»	1
ГБОУ СПО РД «Дагестанский базовый медицинский колледж им. Р.П. Аскерханова»	1
ГБОУ СПО РД «Дербентское медицинское училище»	2
ГБОУ СПО МО «Дмитровское медицинское училище (техникум)»	1
ГБОУ СПО МО «Коломенский медицинский колледж»	2
ГБОУ СПО МО «Люберецкий медицинский колледж»	3
ГБОУ СПО МО «Московский областной медицинский колледж № 1»	7
ГБОУ СПО МО «Московский областной медицинский колледж № 2»	2
ГБОУ СПО МО «Мытищинское медицинское училище (техникум)»	1
ГБОУ СПО МО «Наро-Фоминское медицинское училище»	1
ГБОУ СПО НО «Нижегородский медицинский базовый колледж»	1
ГБОУ СПО МО «Ногинское медицинское училище»	1
ГБОУ СПО МО «Орехово-Зуевский медицинский колледж»	2
ГБОУ СПО МО «Подольское медицинское училище»	1
ГБОУ СПО МО «Пушкинский медицинский колледж»	1

Окончание табл. 2

ГБОУ СПО МО «Русское медицинское училище (техникум)»	1
ГБОУ СПО МО «Сергиево-Посадское медицинское училище (техникум)»	2
ГАОУ СПО ТО «Тобольский медицинский колледж им. В. Солдатова»	2
ГАОУ СПО ТО «Тюменский медицинский колледж»	3

Таким образом, всего было заявлено 38 докладов, из них 20 – для очного выступления на конференции и 18 докладов – для публикации в сборнике материалов. В работе конференции принимали участие представители средств массовой информации, в частности главный редактор журнала «Медицинская сестра» Н.А. Касимовская.

Студенты приняли участие в работе трех секций региональной конференции: «Окружающая среда и здоровье человека», «Природосохраняющие технологии», «Природа как восстановительный ресурс человека». В каждую секцию назначались руководители и технические работники для помощи выступающим при презентации материалов докладов. По результатам работы оформлялся протокол и оценочный лист для обобщения результатов конференции.

При подведении итогов руководители секций проанализировали работу студентов и конференции в целом. Следует отметить, что большинство докладов отразили актуальность тематики конференции (средний балл 9,8 по 10-балльной шкале). Особенно ярко это продемонстрировали выступившие по темам «Воздействие современных социальных сетей на жизнь человека» (Я.А. Ионова, Сергиево-Посадское медицинское училище (техникум)); «Лес и лесопарковые зоны Москвы и Московской области» (В.И. Талалыгина, И.Ю. Кирилук, Московский областной медицинский

колледж № 1); «Проблемы урбанизации и экологии человека» (А.В. Дёгтева, Коломенский медицинский колледж); «Влияние мобильного устройства на здоровье человека: формирование ответственности за собственное здоровье у обучающихся медицинского колледжа» (К.С. Кудейкина, Московский областной медицинский колледж № 2) и др.

Участники конференции отметили нетрадиционные подходы к исследовательской деятельности студентов: учебный фильм «Рио... 20 лет спустя» (А.С. Воронова, А.Д. Туваева, Московский областной медицинский колледж № 1); «Сказкотерапия как средство коррекции психофизического состояния детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья» (М.М. Климович, Е.В. Калинин, Борисовский государственный медицинский колледж); «Тропами здоровья» (Ю.С. Коротченкова, И.И. Чепко, Наро-Фоминское медицинское училище); «Звуки природы как восстановительный ресурс человека» (М.С. Рожкова); «Практикозначимый междисциплинарный проект “Влияние факторов окружающей среды на здоровье. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе”» (С.Х. Шабанова, Коломенский медицинский колледж).

Многие студенты продемонстрировали глубину проработки исследовательской темы. Это А.В. Петрова, С.А. Степанов, В.В. Косова («Микробная загрязнен-

**Оценочный лист выступлений участников региональной студенческой научно-практической конференции с федеральным и международным участием
«Береги себя, береги природу, береги Отечество»**

Секция № 1 «Окружающая среда и здоровье человека» (ауд. № __)

Руководители секции _____

Участники конференции	Критерии оценки (по 10-балльной шкале)							Всего баллов	Примечания
	актуальность темы	форма изложения материала	глубина проработки темы	степень владения материалом	оригинальность подходов в разработке темы	практическое приложение результатов исследования	ораторское мастерство		

Дата _____

Руководитель секции _____

Протокол заседания секции № 1
«Окружающая среда и здоровье человека»

___ 2013

ГБОУ СПО МО МосОМК № 1

Присутствовали: руководители секции _____
участники конференции _____ чел.,
слушатели _____ чел.

Повестка:

Порядок работы секции.
Выступления участников конференции.
Обсуждение выступлений.
Подведение итогов работы секции № 1.

Слушали:

По первому вопросу руководителей секции, которые ознакомили с порядком и регламентом ее работы. Ответили на организационные вопросы участников конференции.

По второму вопросу выступления участников конференции:

(Ф.И.О., тема выступления)

(Вопросы, которые задавали выступающему)

Дата проведения _____

Руководитель секции _____

ность воздуха в помещениях медицинского колледжа», на примере ГБОУ СПО МО «Орехово-Зуевский медицинский колледж»); *М.С. Гузикова* из Нижегородского медицинского базового колледжа («Роль кисломолочных продуктов в жизни современных студентов»), *А.П. Зайцева* из Тобольского медицинского колледжа им. В. Солдатова («Индивидуальные биологические ритмы, их влияние на состояние здоровья и успеваемость студентов-медиков»).

Степень владения материалом на достаточно высоком уровне была отмечена у всех докладчиков (средний балл 9,7), но запоминающимися стали доклады *М.Ю. Романовской* («Черное золото в жизни человека», Московский областной медицинский колледж № 1); *А.Н. Зориной* («Необыкновенное вещество – вода», Мытищинское медицинское училище); *М. Казаковой* («Влияние занятий физкультурой на состояние здоровья студентов 2-го курса», Сергиево-Посадское медицинское училище); *Т.Л. Масленниковой* («Проблема утилизации мусора в России»); *П.Я. Макеева* («Природосохраняющие технологии», Люберецкий медицинский колледж).

Важно отметить практикоориентированность работ студентов, чьи исследования связаны как с будущей профессиональной деятельностью, так и в целом с их социальной ролью граждан России (*Н.В. Котлярова* «Экологическое значение грудного вскармливания. Поддержка и пропаганда грудного вскармливания в Раменском районе», Московский областной медицинский колледж № 2; *К.В. Пальтова, И.В. Богодомова* «Получение эфирного масла из листьев мяты перечной и приготовление косметических средств в лабораторных условиях», Орехово-Зуевский медицинский кол-

ледж; *А.Е. Кельина, А.А. Мусаева* «Инвентаризация минеральных источников города Махачкалы», Дагестанский базовый медицинский колледж им. Р.П. Аскерханова; *М.В. Кормилина* «Влияние условий окружающей среды на состояние опорно-двигательной системы студентов», Ногинское медицинское училище; *Р. Ясмина, О.В. Бороненкова* «Качественная вода – здоровый человек», Рузское медицинское училище; *З.П. Корнева* «Влияние факторов окружающей среды на здоровье населения юга Тюменской области», Тюменский медицинский колледж.

Материалы большинства докладов могут быть полезны не только студентам-медикам, но и всем, кто озабочен проблемами природосохранения («Окружающая среда и здоровье человека», тема, которой занимались студенты *А.А. Асташова* (Люберецкий медицинский колледж), *О. Гаджибекова* (Дербентское медицинское училище), *К.С. Инишева* (Тюменский медицинский колледж), *М.Н. Кузнецова* (Дмитровское медицинское училище); «Влияние загрязнения окружающей среды на организм человека» – *М.И. Рашитханова* (Буйнакское медицинское училище), *Д.А. Сергушева* (Тюменский медицинский колледж); «Водные ресурсы Сибири и их экология» – *Н.В. Напалкова* (Московский областной медицинский колледж № 1); «Природа как восстановительный ресурс человека» – *Э.Э. Сулейманов* (Люберецкий медицинский колледж), *О. Гаджибекова* (Дербентское медицинское училище), *Н.В. Седина* (Московский областной медицинский колледж № 1)).

Важным показателем научно-практического характера конференции стали уникальные проекты, которые были разработаны студентами и их методически-

ми руководителями («Эпикант и разрез глаз как малые аномалии развития» (*М.А. Каримова, Р.А. Картатаева*, Тобольский медицинский колледж им. В. Солдатова); «Использование скрининговых тестов для прогнозирования риска развития болезней системы кровообращения» (*А.Н. Панковец*, Борисовский государственный медицинский колледж); «Визуальная среда современного городского жителя» (*А.А. Иванова, А.О. Ураева*, Пушкинский медицинский колледж); «Исследования влияния лечебно-профилактических соединений природного происхождения с антиоксидантными свойствами на элементы крови, иммунные клетки и свертывающую систему у больных с сахарным диабетом в сочетании с физиотерапией» (*Т.В. Андрунас, О.Т. Дремкова, О.В. Захарнева, М.Ю. Солоненко, Д.И. Фирсов*, Владивостокский базовый медицинский колледж)).

В день проведения конференции участники получили возможность не только обсуждать доклады на заседаниях секций, но и свободно общаться друг с

другом, обмениваться мнениями о встрече. Организаторами была проведена экскурсия по колледжу, в ходе которой можно было ознакомиться с современным оборудованием учебных аудиторий, в том числе уникальными медицинскими фантомами и муляжами для отработки медицинских манипуляций.

По окончании конференции состоялось подведение итогов, где участники конференции и гости смогли высказать свои впечатления о проведенном мероприятии, ответить на вопросы анкеты организаторов.

Участники конференции были награждены дипломами, а их методические руководители получили сертификаты участников конференции. Все, кто участвовал в работе конференции очно или заочно, — слушатели, гости, получили в подарок сборник материалов региональной студенческой научно-практической конференции с федеральным и международным участием «Береги себя, береги природу, береги Отечество».

ОБ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

*И.В. Текучева, профессор
Московского городского
педагогического университета,
канд. филол. наук*

Обращение к истории развития методики обучения чтению, осознание основных направлений в развитии этой отрасли методики преподавания русского языка могут помочь определить цели и содержание современных исследований в данной области.

К началу XX в., по словам *М.Р. Львова*, вопросы обучения чтению разрабатывались в нескольких направлениях: а) создание «книг для чтения» (хрестоматий) для начального обучения; б) развитие интереса к чтению (выразительное чтение, творческое чтение); в) воспитание читателя [5, с. 128–129].

В методической литературе были сформулированы требования к навыкам чтения: правильность, беглость, сознательность (*Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, Н.А. Корф, И.И. Паульсон* и др.).

В этот период уже были определены некоторые методы обучения чтению: объяснительное чтение, реальное чтение, воспитательное чтение, внеклассное чтение (*И.И. Срезневский, И.И. Паульсон, К.Д. Ушинский, Н.А. Корф, Н.Ф. Бунаков, Д.Н. Тихомиров, Ц.П. Балталон* и др.) [11].

Начало следующего этапа в развитии методики преподавания русского языка (1900–1917) связано с проходившим в конце 1903 г. в Петербурге съездом преподавателей русского языка военно-учебных заведений. На съезде выступили видные методисты и лингвисты: *Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, Н.К. Кульман, И.А. Бодуэн де Куртенэ* и др. Дискуссия по основным вопросам методики преподавания русского языка в школе, решения, принятые съездом, оказали огромное влияние на дальнейшее развитие теории и практики преподавания русского языка.

По вопросам обучения чтению выступили: *К.В. Ельницкий* «Цели классного (объяснительного) чтения словесных произведений и общие требования относительно ведения его», *И.В. Мальшев* «Значение и общий характер ведения уроков объяснительного чтения в младших классах кадетских корпусов», *А.Н. Муратовский* «Выразительное чтение и средства к подъему этого искусства» [12].

В обсуждении докладов приняли участие *Ц.П. Балталон, И.А. Вертоградский, Н.Н. Гусев, А.Л. Липовский* и др. Целью уроков объяснительного чтения, по мнению *К.В. Ельницкого*, является формирование сознательного отношения к изучению родного языка. В то же время он указывал, что объяснительное чтение способствует воспитанию учащихся, а также развивает грамматический строй речи [12, с. 215].

Ц.П. Балталон отмечал неоправданную многозначность «объяснительного чтения», под которым подразумевали и пересказ содержания, и составление плана прочитанного, и заучивание наизусть, и др. [12, с. 215].

По мнению выступивших на съезде, тексты для чтения не должны адаптироваться, должны быть художественными и содержательными, способствовать развитию мышления детей и давать возможность вести заинтересованную беседу, побуждая учащихся к самостоятельности [12, с. 186].

А.Н. Муратовский высказывался против уроков объяснительного чтения и предлагал заменить их уроками выразительного чтения, а также создать специальные курсы по обучению выразительному чтению для преподавателей средних учебных заведений [12, с. 220].

Определенным этапом в развитии представлений о целях, содержании и методах обучения чтению стало обсуждение данных вопросов на Первом Всероссийском съезде преподавателей русского языка средней школы (1916–1917). Участники съезда предлагали выделять такие виды чтения, как классное, выразительное и внеклассное (домашнее). Целью классного чтения, по мнению выступавших, должна быть активизация мыслительной деятельности, а также духовно-нравственное воспитание учащихся. В процессе организации классного чтения выделяли несколько этапов: 1) подготовку учащихся к восприятию текста; 2) чтение текста; 3) беседу на основе прочитанного в целях выявления того, какие впечатления вызвало чтение данного произведения; 4) работу с непонятными словами и предложениями текста; 5) составление плана текста; 6) выполнение работ творческого характера; 7) обсуждение работ учащихся.

Вопросы обучения выразительному чтению рассматривались в докладах *А.М. Пешковского* «Роль выразительного чтения в обучении знакам препинания», *Н.Н. Шапошниковой* «Педагогическое выразительное чтение». Главной задачей обучения выразительному чтению, по мнению авторов докладов, должно быть развитие умения понимать и формулировать основную мысль текста. Для обучения выразительному чтению рекомендовали использовать методы инсценировки, хорового чтения и чтения текста по ролям.

Вопросы внеклассного чтения связывались с вопросами организации школьных и классных библиотек, выявления и формирования читательских интересов, контроля за внеклассным чтением (*А.Л. Липовский, Н.М. Мендельсон, Е.Д. Домашевская*).

Проблемам развития активного эмоционального отношения к тексту был посвящен доклад *В.А. Флерова* «Метод активного чтения».

Основные направления развития методики обучения чтению в период 1900–1917 гг. нашли свое отражение и в учебных пособиях по методике преподавания русского языка в школе (*А.Д. Алферов, П.О. Афанасьев, А.А. Климентов, А.В. Попов, А.Н. Бунаков, Н.К. Кульман, В.Я. Смирнов* и др.). В этих работах были сформу-

лированы: 1) цели и методы ведения объяснительного чтения; 2) требования к составлению хрестоматий для проведения объяснительного чтения; 3) цели и методы обучения выразительному чтению; 4) требования к организации внеклассного чтения учащихся.

В результате анализа методической литературы периода 1900–1917 гг. можно говорить о том, что методика обучения чтению развивалась в таких направлениях, как: 1) определение видов чтения, их целей и методов обучения; 2) организация внеклассного чтения; 3) формирование читательских интересов.

Период 1917–1930 гг. – это время становления методики преподавания русского языка для массовой школы. После революции 1917 г. борьба за всеобщую грамотность стала одной из решающих предпосылок коренных преобразований в обществе. Ликвидация неграмотности рассматривалась как непереносимое условие обеспечения сознательного участия всего населения в политической и хозяйственной жизни страны. За 1920–1940 гг. было обучено грамоте около 60 млн человек взрослого населения. Серьезным образом изменялось содержание образования и воспитания, методы работы, разрабатывались новые программы и учебники. Общеобразовательная школа сближалась с жизнью, учение увязывалось с трудом и общественной работой учащихся.

Рассматриваемый период (1917–1930) не был однородным как в постановке целей обучения, так и в определении содержания обучения русскому языку. Так, 1917–1921 гг. – это время первых советских программ, реализовавших основные идеи методистов начала XX в. В 1922–1930 гг. обучение осуществлялось по комплексным программам. В 1931 г. появилась программа, построенная на основе метода проектов. В 1933 г. выходит первый вариант стабильной программы, в которой представлен систематический курс русского языка.

Несмотря на разнородность содержания, изложенного в программах, в методической литературе этого времени все же можно выделить общие направления в развитии методики обучения чтению.

Обучение чтению осознается как общепредметная цель. По мнению ученых, чтение выступает в нескольких ролях: 1) выполняет задачи воспитания (через получаемый читателями материал и воспринимаемые образцы); 2) приучает к логическому мышлению; 3) знакомит с современной действительностью, отраженной в тексте; 4) обогащает язык; 5) развивает память и воображение учащихся; 6) дает стимул к творческой словесной работе [4, с. 133].

В связи с поставленными целями исследователи активно разрабатывали *содержание обучения чтению*. Были определены виды чтения, которым необходимо учить в школе. В методической литературе предлагались классификации видов чтения, построенные на разных основаниях. Так, выделялись громкое чтение (чтение вслух) и молчаливое, тихое чтение (чтение про себя). Вопросы о преимуществах и недостатках данных видов чтения активно обсуждались на страницах печати.

Методика обучения тихому (про себя) чтению получила дальнейшее развитие после выхода перевода кни-

ги С. Брукса «Стандарт в школе» (были опубликованы работы Е.Е. Соловьева, П.О. Афанасьева, К.Б. Бархина и др.). Некоторые педагоги, по словам П.О. Афанасьева, воспринимали этот вид чтения даже как единственный его вид [1, с. 185], другие – как неизбежное зло при необходимости работать с несколькими группами учащихся [4, с. 134].

Внимание ученых было привлечено и к *развитию методики обучения выразительному чтению*. Выразительное чтение понималось учеными-методистами того времени как чтение, при котором надо не только понять текст (обычно художественный), но и передать слушателям свое понимание текста. При обучении выразительному чтению предлагали использовать такие приемы, как наблюдение над интонацией, над пунктуацией и смыслом текста. В то же время в методической литературе обращалось внимание, что если в начальной школе при обучении выразительному чтению преобладает метод имитации с элементами разъяснения соотношения произношения и смысла, то в старших классах – это метод интерпретации (истолкования) текста.

Второе направление в развитии методики обучения чтению в данный период – это *разработка системы работы над техникой чтения*. Во многом это связано с тем, что обучали чтению не только школьников, но и малограмотных и неграмотных взрослых людей.

По мнению И.Р. Палея, развитие техники чтения должно было вестись в трех направлениях: 1) выработка правильности в чтении; 2) выработка осмысленности; 3) выработка выразительности [7, с. 272].

Ученых-методистов в рассматриваемый период интересовал вопрос о стандартах чтения. Критериями оценки чтения они считали скорость чтения и степень понимания текста. Отмечалась взаимосвязь скорости чтения и общей успеваемости учащихся. В то же время указывали на зависимость скорости чтения от психических особенностей учащихся, от их общего умственного развития, от знания предмета текста и других факторов.

В методической литературе отмечалось, что при работе над скоростью чтения не должно страдать понимание текста. Учеными-методистами выработывались способы проверки понимания текста: предлагалось передать прочитанное своими словами, сделать вывод, озаглавить текст и др. [4, с. 141].

Третье направление в развитии методики обучения чтению – *разработка общих вопросов, связанных с формированием умений и навыков работы с книгой*. В указанный период появилось множество работ, освещавших данную проблему. Это работы А. Павловича «О системе развития навыков работы с книгой» (1927), И. Ребельского «Азбука умственного труда» (1926), Никифорова «История работы с книгой» (1926), Невского «Как работать с книгой» (1927), Базилевича «Работа с книгой» (1926) и др.

В работе А. Павловича была предложена развернутая программа обучения работе с книгой для средней школы. В этой программе выделены пять групп формируемых навыков: 1) овладение механизмом чтения; 2) понимание текста; 3) проработка данного источника

как материала; 4) критицизм в чтении; 5) целевой выбор книги и беглое с ней ознакомление [6, с. 258–266]. Данная программа была предложена, но в полной мере не могла реализоваться в школе по многим причинам, которые требуют отдельного исследования. В ней для нас ценно то, что показаны многие направления работы по чтению и работе с книгой, которые разрабатывались в этот период развития методики преподавания русского языка в школе.

Многое в области методики обучения чтению сделал *К.Б. Бархин*: он подробнейшим образом описал систему работы по формированию умений и навыков чтения, опираясь на опыт предшественников и современников, а также учитывая труды американских и европейских исследователей [3; 4].

Подводя итоги, подчеркнем следующее: многие вопросы обучения чтению в рассматриваемый период (первая треть XX в.) были поставлены и разработаны учеными, они в определенной степени реализовывались в практике преподавания. Можно говорить о серьезных достижениях ученых-методистов в разработке таких направлений методики обучения чтению, как: 1) определение видов чтения и методов обучения видам чтения; 2) методика обучения технике чтения; 3) методика обучения работе с книгой; 4) методика формирования читательских интересов. В течение последующих десятилетий обозначенные направления получили свое развитие в большей или меньшей степени.

В современной школе обучение чтению приобретает новое звучание в методике преподавания русского языка. В Примерной программе по русскому языку для основной школы, составленной на основе фундаментального ядра содержания общего образования и требований к результатам основного общего образования, представленных в федеральном государственном стандарте, одним из основных показателей функциональной грамотности, имеющей метапредметный статус, названы коммуникативные универсальные учебные действия. Умение читать и адекватно воспринимать читаемый текст — одно из коммуникативных универ-

сальных действий [9]. Уточнение путей овладения этим универсальным действием — задача современной методики обучения русскому языку.

Отечественная методика имеет богатый опыт в области обучения чтению. Как писал *П.О. Афанасьев*: «Ближайшее знакомство с этим опытом не просто удовлетворяет историческую любознательность, но дает ключ к открытию многих методических течений современности и к освещению ряда практических приемов преподавания, которыми школа пользуется сегодня» [1; 2].

Литература

1. *Афанасьев П.О.* Тихое чтение // Родной язык в школе. 1927. № 3.
2. *Афанасьев П.О.* Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка. М., 1941.
3. *Бархин К.Б.* Развитие речи и изучение художественных произведений. М., 1927.
4. *Бархин К.Б., Истрина Е.С.* Методика русского языка в средней школе. М., 1937.
5. *Львов М.Р.* Русский язык в школе. История преподавания: курс лекций для студентов педвузов и колледжей. М.: Вербум, 2007.
6. *Павлович А.* О развитии навыков работы с книгой // Родной язык в школе. 1927. № 3.
7. *Палей И.Р.* Работа над техникой чтения в школе взрослых // Родной язык в школе. 1927. № 3.
8. Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве. М., 1917.
9. Примерные программы основного общего образования. Русский язык. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010.
10. *Рыбникова М.А.* Изучение родного языка. М., 1921.
11. *Светловская Н.Н.* Из истории методики обучения читателя в России: лекционно-практ. курс. М., 2000.
12. Труды 1-го съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях. СПб., 1904.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ БАШКИРИИ

*Т.А. Магсумов, доцент
Набережночелнинского института
социально-педагогических технологий и ресурсов,
канд. ист. наук*

В монографии доктора педагогических наук, доцента Башкирского госпединститута *Т.М. Аминова* [1] на примере дореволюционной Башкирии освещается уникальный исторический опыт создания и развития системы профессионального образования, который, несмотря на рост исследовательского интереса к данной проблематике, еще недостаточно изучен.

История образования в России является одним из приоритетных направлений отечественной исторической науки, так как позволяет понять и раскрыть важные стороны социальных явлений и процессов развития общественных отношений, движений и идей, деятельности правительственных органов, культуры народов многонациональной страны. Появление работы вызвано потребностью в синтезе имеющегося опыта по реализации моделей профобразования, дающего возможность достичь высокого качества подготовки специалистов.

Заслуга исследователя состоит в том, что он, собрав буквально по крупицам материал, рассеянный в громадной совокупности источников, и аналитически обработав его, дал целостное представление о сложившейся в дореволюционной Башкирии полиморфной, разноуровневой и вариативной системе профобразования. Реализовано это на базе построенной автором концепции историко-образовательного исследования, в основе которой — логика и структура целостного образовательного процесса.

Основная часть работы посвящена анализу становления и развития системы профессионального образования дореволюционного Башкортостана в проблемно-хронологическом порядке. Исследователем проведен историко-педагогический анализ деятельности профессиональных учебных заведений всех типов, показан их богатый позитивный опыт в подготовке будущих специалистов; предложена классификация и дана характеристика многообразия типов и видов профессиональных учебных заведений Башкортостана; выявлена специфика целей и задач, принципов, содержания, форм, методов и средств организации в них образовательного процесса.

Т.М. Аминов одним из первых обратил внимание на спонтанность роста числа учебных заведений, разнообразие источников их финансирования, взаимодополняющую роль государства и общества (в лице органов городского самоуправления, благотворителей, общественных формирований) в развитии профшколы, отсутствие государственной монополии и жесткого контроля в процессе создания системы профобразования, параллельно протекавшие децентрализацию и сохранение единого образовательного пространства. Считаю, что эти факторы были предопределяющими в создании огромного количества новых и развития

старых профессиональных школ, наблюдавшихся на рубеже XIX—XX вв. [2, с. 68; 3, с. 59].

Для верификации выводов автором был выявлен и привлечен широкий круг разнообразных неопубликованных и опубликованных источников. Следует подчеркнуть, что многие источники, в особенности регионального характера, вводятся в научный оборот впервые. В работу активно вовлечено более 40 фондов восьми тематически и географически разнообразных архивохранилищ. Отметим, что полученные *Т.М. Аминовым* результаты, отражая общероссийские процессы, высвечивают специфику на локальном уровне.

В работе показан широкий спектр мнений и оценок, а опубликованные в приложении разнообразные документы позволяют читателю убедиться в достоверности выводов автора или же аргументированно высказать иную точку зрения. Представленные хронологическая таблица истории профобразования Башкирии и адреса учебных заведений Уфы еще раз наглядно подтверждают тезис о длительности и системности развития профессионального образования в Уфимской губернии.

Делая успешную попытку построить концептуальные подходы к изучению темы, автор выводит определение профессионального образования, обосновывает его системность, раскрывает методы, функции и принципы историко-педагогического знания в контексте исследования. Среди прочих достоинств рецензируемого сочинения следует назвать прекрасный литературный язык. *Т.М. Аминов* активно высказывается по внушительному перечню дискуссионных вопросов. Его суждения и выводы носят новаторский характер и позволяют во многом по-новому взглянуть на историю профессионального образования. Безусловно, нельзя не согласиться с автором в его тезисе о частом отсутствии в современных работах по истории педагогики и образования системности в интерпретации педагогических явлений и настолько эклектичной подаче исторических фактов, зачастую без должной аналитики, что они наслаиваются и противоречат друг другу.

Несмотря на постоянное декларирование, особенно в диссертационных исследованиях, историко-образовательные изыскания обычно не имеют прямой практической значимости, хотя и раскрывают перед современными управленцами и работниками образования опыт решения школьных проблем, зачастую неуспешный. В четвертой главе *Т.М. Аминов* попытался преодолеть этот стереотип, выявив конкретные актуальные успехи и проблемы развития дореволюционной профшколы, а также рассмотрев их игнорирование в советском образовании. Целостное концептуальное обобщение и систематизация дореволюционного опыта, вскрытие ведущих линий развития системы профессионального образования должны стать научной основой для беспристрастной оценки ее нынешнего

состояния, определения перспектив и создания региональной модели подготовки кадров.

Кроме того, исследователь предпринял во многом успешную попытку доказательства, что к началу XX столетия в Башкирии существовала система профобразования, а не просто сеть школ, что сняло с повестки дня вопрос об адекватности формулировки названия работы.

Конечно, не все положения работы бесспорны, некоторые из них нуждаются в дальнейшем изучении и уточнении, что во многом является следствием масштабности проведенного изыскания, которое, на наш взгляд, стирает большую лауну в изучении истории

образования в Башкирии, да и на Урале в целом в дореволюционный период.

Литература

1. *Аминов Т.М.* История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – 1917 год. Уфа: Изд-во БГПУ, 2012.
2. *Корнилова И.В.* Подготовка педагогов в Казанской губернии в дореволюционный период. Saarbrücken: LAP, 2012.
3. *Магсумов Т.А.* Средняя профессиональная школа Казани в конце XIX – начале XX века. СПб.: Инфо-да, 2010.

СЫЗРАНСКОМУ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМУ КОЛЛЕДЖУ – 70 ЛЕТ

*А.В. Незговоров, директор, канд. техн. наук,
Т.Е. Пидодня, зам. директора по учебной работе*

Политехнический колледж по праву можно назвать кузницей кадров машиностроителей для всех предприятий города и, конечно, в первую очередь для ОАО «Тяжмаш». История учебного заведения и завода слиты воедино, и их первые шаги на сызранской земле были сделаны вместе.

В Сызрань, в глубокий тыл, были эвакуированы крупные предприятия из районов, близких к фронту. Им предстояло в рекордно короткие сроки наладить производство и выпуск продукции, необходимой фронту. Самым крупным предприятием, эвакуированным в Сызрань, стал Людиновский локомобильный завод. Завод нуждался в квалифицированных кадрах. Для того чтобы решить кадровую проблему, Народным комиссариатом тяжелого машиностроения 19 июля 1943 г. издается приказ № 362, в котором говорится о переименовании эвакуированного в г. Сызрань Людиновского машиностроительного техникума в Сызранский с постоянным местопребыванием в нашем городе.

В 1943/1944 учебном году в техникуме открыты три отделения по специальностям: обработка металлов резанием, сборочно-монтажное дело, литейное дело. План приема в техникум (120 человек) на 1943/1944 учебный год был полностью выполнен. Выпуск первых специалистов состоялся в 1945 г. Все окончившие техникум по распоряжению Народного комиссариата тяжелого машиностроения были направлены на работу на Бийский котельный завод и Сызранский локомобильный завод.

В 1950-х гг. начала создаваться крепкая материально-техническая база учебного заведения. Много труда и энергии вложили в подготовку квалифицированных специалистов опытные педагоги и мастера производственного обучения: *А.М. Алексеев* (бывший директор техникума), *А.Н. Вьюгин, И.Е. Карпеев, И.А. Ноготкова, П.П. Бухтияров, Т.А. Агафонова, П.А. Рябов, В.Н. Осипов и Е.Е. Осипова, А.И. Беляков, позднее – Н.В. Галкина, Т.Н. Мазина, Р.П. Вострцова, А.А. Трофимов, Н.М. Филиппов* и др. Выпускники техникума были востребованы на предприятиях машиностроения страны.

В 1991 г. учебное заведение получило статус колледжа, а спустя год – свое нынешнее название.

В настоящее время учебное заведение располагает всем необходимым, чтобы вести подготовку специалистов среднего звена. Учебно-лабораторная база колледжа – 27 кабинетов, 10 лабораторий, компьютерные классы, учебно-производственный и информационно-производственный центры, библиотека, спортивный зал. Обучение ведется по следующим специальностям: 220703 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)»; 150415 «Сварочное производство»; 150406 «Литейное производство черных и цветных металлов»; 151901 «Технология машиностроения»; 230113 «Компьютерные системы и комплексы»; 230115 «Программирование в компьютерных

системах»; 230401 «Информационные системы (по отраслям)»; 080114 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)». Возглавляет учебную работу колледжа заместитель директора, почетный работник среднего профессионального образования РФ *Т.Е. Пидодня*.

За 70 лет существования у колледжа сложились свои традиции, сформировался дружный и квалифицированный педагогический коллектив, уже много лет возглавляемый кандидатом технических наук *А.В. Незговоровым*. Преподаватели и мастера производственного обучения дают глубокие теоретические знания, практические и профессиональные навыки, прививают студентам высокие нравственные качества. Более 20 лет трудятся в стенах родного учебного заведения преподаватели и сотрудники: *Т.Е. Пидодня, Н.В. Каган, Л.А. Андреева, М.А. Графская, Н.В. Иванова, Л.М. Крылова, И.И. Мещерякова, Е.В. Сивирина*.

Основу любого образовательного процесса составляет учебно-методическая работа, координатором которой является методист, почетный работник общего образования РФ *Л.И. Савицкая*.

Личность студента формируется во многом личностью самого преподавателя. В связи с этим определены стратегические задачи инновационной педагогической деятельности преподавателей колледжа:

- повышение качества образования;
- обновление его содержания и структуры;
- динамическое формирование компетентности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи и производить оценку результатов своей деятельности.

В связи с этим были определены основные составляющие педагогического труда: это сознательный анализ собственной профессиональной деятельности, открытость среде и профессиональным новшествам, стремление к творческой самореализации, воплощению своих профессиональных намерений.

Система научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов предусматривает:

- непрерывность самообразования;
- осмысление собственных действий и их результатов;
- развитие креативных способностей преподавателей, мастеров производственного обучения и воспитателей колледжа.

Формы научно-методической деятельности, используемые педагогами, разнообразны и соответствуют содержанию работы, профессиональным возможностям, образовательным потребностям и интересам каждого. Педагогический коллектив колледжа постоянно совершенствует свой профессионализм, успешно реализует поставленные перед ним стратегические задачи. Свидетельством этому может

служить состоявшаяся в этом году областная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена в условиях реализации ФГОС», проведенная по инициативе колледжа.

На конференции обсудили проблемы организационно-управленческого и учебно-методического обеспечения подготовки специалистов в условиях ФГОС. Был представлен опыт педагогов по разработке основных профессиональных образовательных программ, контрольно-оценочных средств для основных массовых профессий и специальностей, региональные методические рекомендации по формированию вариативной части ОПОП.

Преподаватели колледжа являются разработчиками региональных профессиональных программ и модулей по специальностям СПО: 150415 «Сварочное производство» (базовая подготовка), 150406 «Литейное производство черных и цветных металлов» (базовая подготовка), 230113 «Компьютерные системы и комплексы» (углубленная подготовка), 230401 «Информационные системы (по отраслям)» (углубленная подготовка), 220703 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (углубленная подготовка).

Обучение в колледже – это не только лекции, семинары и производственная практика, но и наполненная множеством событий студенческая жизнь. Она проходит под руководством заместителя директора по воспитательной работе *Н.В. Каган*, которая награждена грамотой Министерства образования РФ. Проводятся традиционные праздники: «День знаний», «Посвящение в студенты», «Алло, мы ищем таланты», «День учителя», «23 Февраля и 8 Марта», «День Победы», «Вручение дипломов». На счету наших студентов множество полезных дел: участие в добровольческой акции «Важное дело» – оказание помощи пенсионерам, ветеранам и инвалидам войны и труда, благоустройство территории пансионата для ветеранов; экологическая акция «Сызранский уезд»; участие в городской квест-игре студенческих отрядов «неТРУДно» и других; победы в городском конкурсе «Студенческая весна», в областном фестивале эрудитов «Созвездие талантов-2013» (2-е место).

Библиотекой учебного заведения (заведующая – *Г.А. Щукина*) проводится большая работа по популяризации чтения. Мероприятия отличаются разно-

образием форм и актуальностью содержания: читательская конференция по повести В. Распутина «Живи и помни», ежегодный конкурс чтецов «Преображение», урок мужества «Между жизнью и смертью» по рассказу А. Толстого «Русский характер» и повести Э. Казакевича «Звезда», литературно-музыкальный вечер «Моим стихам, как драгоценным винам, настанет свой черед...» к 120-летию со дня рождения М. Цветаевой, литературный час «История одной любви» (к 130-летию со дня рождения А. Толстого), встречи с местными писателями и поэтами.

Важной задачей является обеспечение условий успешной адаптации студентов, мотивация их на учебу. Эту работу курирует педагог-психолог *Т.В. Кравчук*. Она проводит психологические тренинги, занятия, индивидуальную работу – все это помогает формировать и развивать профессионально значимые, социально-психологические и личностные качества студентов.

У колледжа славные спортивные традиции. Под руководством преподавателя физического воспитания *Н.П. Табакова*, награжденного знаком «Отличник физкультуры и спорта», организована работа секций легкой атлетики, волейбола, баскетбола.

Для иногородних студентов родным домом на время учебы стало общежитие колледжа (заведующая *М.Н. Исмятова*), где действует студенческое самоуправление. В 2007 г. коллектив общежития был награжден дипломом Министерства культуры и молодежной политики Самарской области за 1-е место в смотре-конкурсе общежитий учебных заведений СПО и ВПО Самарской области.

Подходя к своему 70-летию юбилею, Сызранский политехнический колледж продолжает развиваться. Сегодня мы ставим своей целью дальнейшее совершенствование материально-технической базы, программного и методического обеспечения образовательного процесса для реализации новых федеральных образовательных стандартов, выпуск востребованных на рынке труда специалистов, укрепление и развитие кадрового потенциала.

Приглашаем всех желающих на наш юбилей. Мы всегда открыты для сотрудничества.

E-mail: gou-spo-spc@yandex.ru
Syzran Polytechnic College

ХАБАРОВСКОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ КОЛЛЕДЖУ – 90 ЛЕТ

*Г.М. Гостев, директор колледжа,
канд. пед. наук, заслуженный учитель РФ*

В 2013 г. исполняется 155 лет столице Дальневосточного федерального округа городу Хабаровску, 75 лет – Хабаровскому краю. 11 сентября 2013 г. – знаменательная дата и в истории одного из старейших средних специальных учебных заведений Дальнего Востока и России. В этот день Хабаровский педагогический колледж отмечает свой 90-летний юбилей. Техникум, училище, колледж – этапы длинного пути становления и развития образовательного учреждения, основанного постановлением Дальревкома в 1923 г.

Шли годы и десятилетия, одно поколение учащихся, студентов и преподавателей сменялось другим, и каждое оставляло неизгладимый след в истории колледжа. Все события, которые переживала страна, – Гражданская война, Великая Отечественная война, годы перестройки – так или иначе оказывали влияние на судьбы студентов и преподавателей.

За эти годы колледж подготовил около 15 тыс. специалистов для системы образования и социальной сферы края. Это учителя начальных классов, информатики, математики, технологии, музыки, иностранных языков, мастера производственного обучения, воспитатели дошкольных учреждений, специалисты по коррекционной педагогике, психологи, специалисты по гостиничному сервису, рекламе, дизайнеры, юристы, менеджеры.

Современный колледж – многопрофильное и многоуровневое учебное заведение. Сохранив старые добрые традиции и развиваясь в инновационном пространстве, колледж осуществляет подготовку по программам среднего и начального профессионального образования.

Перед руководством и педагогическим коллективом учебного заведения стоят серьезные задачи по созданию условий, обеспечивающих качественную подготовку квалифицированных специалистов в соответствии с потребностями края при реализации ФГОС СПО. В колледже и филиале работают 6 кандидатов наук, 6 аспирантов и соискателей; государственные и отраслевые награды имеют более 68% педагогов, свыше 75% преподавателей имеют высшую и первую квалификационные категории.

Показатели эффективности научно-исследовательской работы педагогического коллектива колледжа включают участие и победы во всероссийских и региональных смотрах, конкурсах, конференциях.

За 10-летнюю историю существования ежегодного конкурса на присуждение премии губернатора Хабаровского края в области высшего и среднего профессионального образования девять преподавателей колледжа стали ее лауреатами.

В течение многих лет в колледже работают краевые экспериментальные площадки, студенческое научное общество, осуществляется подготовка диссертационных исследований. Результатом научно-исследовательской деятельности явилось участие в

проведении мероприятий международного, всероссийского, краевого уровней и внесение инновационного педагогического опыта в копилку передового опыта Хабаровского края.

Современная ресурсная база колледжа – мультимедийное и интерактивное оборудование, учебно-аудиторный фонд, библиотечно-информационный центр, оснащенный современным компьютерным, мультимедийным оборудованием и программным обеспечением к нему, беспроводным доступом Wi-Fi, что позволяет осуществлять непрерывное совершенствование педагогического процесса.

Особое внимание руководством колледжа уделяется обновлению содержания и технологий образования, созданию условий для формирования инновационного поведения участников образовательного процесса. В сотрудничестве с социальными партнерами и работодателями осуществляют свою деятельность лаборатории «Начальное образование» и «Дошкольное образование».

Одним из приоритетных направлений модернизации инфраструктуры образовательного учреждения является обеспечение здорового питания обучающихся. Хабаровский педагогический колледж выбран в качестве стартовой площадки не случайно, ведь будущие педагоги продолжают эти начинания и создадут в своих школах такие же комфортные условия для себя и своих воспитанников. В колледже проведена полная модернизация системы питания, установлено высокотехнологичное оборудование.

Для успешной адаптации абитуриентов и поддержания морально-психологического здоровья студентов и преподавателей создана комната психологической разгрузки. Вновь открыт лицензированный медицинский центр, где внедрена система профилактической медицины. В целях обобщения опыта и дальнейшего развития здоровой образовательной среды начала свою работу лаборатория «Здоровьесберегающие технологии».

Одна из важнейших перспективных задач – создание условий для комфортного проживания студентов. На сегодняшний день проведен ремонт общежития с прилегающей территорией, оснащены два тренажерных зала, оборудованы библиотека, комната самоподготовки, социальная гостиная, актовый зал, комнаты для кружковой работы. К радости всех студентов появился беспроводной интернет.

В колледже разработана эффективная система социальной защиты, включающая именные стипендии и материальную помощь студентам, материальное стимулирование преподавателей и сотрудников колледжа. На протяжении многих лет в колледже присуждаются именные стипендии – им. графа М. Амурского, им. проф. Л.Н. Куликовой, директорская. В ежегодном фестивале педагогических специальностей соревнуются в педагогическом мастерстве студенты выпускных курсов. Они проводят открытые учебные

занятия на базе образовательных учреждений, представляют свои визитные карточки и защищают творческие проекты.

Традиционной для коллектива является международная деятельность. В соответствии с Протоколом о намерениях между министерством образования и науки Хабаровского края и управлением образования г. Пекина Китайской Народной Республики, подписанным 21 сентября 2010 г. в целях совершенствования системы подготовки кадров для различных отраслей экономики государств, повышения качества и эффективности профессионального образования в социально-экономическом развитии государств, 13 июня 2011 г. колледж заключил Договор о сотрудничестве со Школой внешних связей г. Пекина. На основании приглашения директора Школы внешних связей г. Пекина в 2011 г. колледжем организована стажировка студентов специальности «Гостиничный сервис» и преподавателя специальных дисциплин.

Колледж совместно с ФГБОУ ВПО «ДВГГУ» участвует в российско-французском проекте Tempus (грант) по подготовке бакалавров-магистров социальной психологии, специализирующихся на работе с мигрантами в России. В рамках данного проекта преподаватели колледжа проходят стажировки в Софийском университете Болгарии, изучая опыт образовательных учреждений и социальных служб. В 2013 г. в колледже открыт ресурсный центр, основной задачей которого является оказание практической помощи учителям и воспитателям дошкольных учреждений в вопросах адаптации и социально-психологического сопровождения детей из семей мигрантов.

Выпускники колледжа востребованы в учреждениях образования Хабаровского края, и более 80% из них работают по избранной профессии. Успешно применяя приобретенные в колледже компетенции на практике, многие добиваются высоких профессиональных результатов. Например, выпускник 2004 г. *Александр Шадрин* прошел путь от учителя начальных классов до главы муниципального образования с. Мичуринское Хабаровского района. Выпускница 2000 г. *Анна Выдря* участвовала в конкурсе «Учитель года-2006», а в 2009 г. стала победителем приоритетного национального проекта «Образование»; выпускница колледжа *Наталья*

Емельянова, получив высшее образование, победила в краевом конкурсе «Учитель года-2010». Выпускница *Инна Писарева*, учитель начальных классов, признана победителем в номинации «Лучший учитель года» в объединенном конкурсе «Учитель года Хабаровского края-2011». В 2013 г. в очередной раз дипломантом I степени стала выпускница 1986 г. *Галина Зорина*, отличник народного просвещения, победитель приоритетного национального проекта «Образование-2007». Одиннадцать выпускников колледжа разных лет работают сегодня в родном учебном заведении.

В 2010 г. колледж удостоен звания лауреата Всероссийского конкурса и награжден Золотой медалью в номинации «100 лучших образовательных учреждений среднего профессионального образования России». В 2011 г. колледж стал лауреатом 12-го краевого конкурса в области качества.

Важным моментом в вопросах развития учебного заведения является сохранение и преумножение традиций колледжа. Это творческое отношение к делу, понимание и поддержка студентов, помогающая им стать настоящими профессионалами, активное развитие научно-методического потенциала колледжа, внедрение современных информационных технологий, рациональное использование выделяемых ресурсов.

Славная 90-летняя история колледжа богата многими событиями, и ее продолжает писать современное поколение. Сегодня в колледж приходят более свободные, информационно грамотные студенты, и преподаватели колледжа стремятся быть для своих студентов учителями в лучшем понимании этого слова.

«Я люблю свой колледж. Колледж — это не просто здание... Колледж — это маленькая страна, покинув которую, тебе хочется возвращаться снова и снова...» — пишет в письме учитель в четвертом поколении, выпускница 2011 г., финалистка краевого конкурса «Лучший выпускник ссуза-2011» *Светлана Константиновна Левитан*.

Поздравляем студентов и коллектив сотрудников со знаменательным событием — 90-летним юбилеем колледжа!

E-mail: hpk2911@list.ru
Khabarovsk Pedagogical College

АННОТАЦИИ

Алексеева Ольга Александровна

Педагогический потенциал современной семьи

В статье представлен анализ различных определений семьи. С точки зрения педагогики семья показана как институт воспитания, где ребенок приобретает социальный опыт, необходимый для успешной адаптации в современное общество.

Ключевые слова: семья, воспитательная функция, педагогический потенциал, родители, дети.

Alekseyeva Olga Aleksandrovna (Moscow Center of Social Help to Family and Children «Bereginya»)

Pedagogical potential of a modern family

The article presents the analysis of various definitions of the notion "family". From the standpoint of pedagogics the family is depicted as the educational institute where a child gains social experience essential for successful adaptation in the modern society.

Keywords: family, educational function, pedagogical potential, parents, children.

E-mail: notest1@mail.ru

Бабаян Саркис Рафикович, Мельникова Елена Павловна, Шабарова Марина Николаевна

«Береги себя, береги природу, береги Отечество». Региональная студенческая научно-практическая конференция

Статья содержит информацию об организации и проведении Региональной студенческой конференции с федеральным и международным участием «Береги себя, береги природу, береги Отечество», на которой были рассмотрены исследовательские работы студентов медицинских колледжей Московской, Нижегородской, Тюменской областей, Приморского края, Республики Дагестан и Республики Беларусь. Конференция проводилась в рамках Года окружающей среды, объявленного в 2013 году Указом Президента РФ В. Путина.

Ключевые слова: конференция, окружающая среда, исследовательская деятельность, студенческая научно-практическая конференция.

Babayan Sarkis Rafikovich, Melnikova Elena Pavlovna, Shabarova Marina Nickolaevna (Moscow Regional Medical College № 1)

"Take care of yourself, take care of the nature, take care of the native land". Student regional scientific and technical conference

The article presents the information about organizing and holding Students' Regional Conference "Take care of yourself, take care of the nature, take care of the native land" with federal and international participants. Research works of students from the regions of Moscow, Nizhniy Novgorod, Tumen, Primorsk Territory, the Republic of Daghestan and the Republic of Belarus were presented at the Conference.

The Conference was held in the context of the Year of the Environment, declared in 2013 by the Decree of the President of the Russian Federation Vladimir Putin.

Keywords: conference, the environment, research activity, student scientific and technical conference.

E-mail: melnikova13.elena@mail.ru

Белокобыльская Екатерина Сергеевна

Особенности организации воспитания и обучения детей до 10 лет в деревенских яслях-приютах в Воронежской губернии (1897–1906)

В статье рассматриваются вопросы организации воспитания и обучения детей в деревенских яслях-приютах в Воронежской губернии в 1897–1906 гг.

Ключевые слова: деревенские ясли-приюты, воронежское земство, благотворительность.

Belockobilskaya Ekaterina Sergeyevna (Voronezh State University)

Peculiarities of managing education and training children up to 10 years in village shelter-nurseries in Voronezh province (1897–1906)

The article considers issues of organizing education and training children in village shelter-nurseries in Voronezh province (1897–1906).

Keywords: village shelter-nurseries, Voronezh zemstvo, charity.

E-mail: cato57@mail.ru

Бережная Ирина Федоровна

Проектная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки

В статье рассматриваются вопросы сущности и содержания проектной деятельности студентов, которая направлена на изменение позиции студента в образовательном процессе и способствует повышению качества профессиональной подготовки будущего специалиста.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, профессиональная подготовка.

Berezhnaya Irina Fyodorovna (Voronezh State University)

Students' project activities in the course of the vocational training

The article reveals the issues of substance and contents of students' project activities. The latter are intended to change the students' stand in the educational process and contributes to raising the quality of the vocational training of specialists-to-be.

Keywords: project, project activities, vocational training.

E-mail: beregn55@mail.ru

Волкова Людмила Алексеевна

Самоуправление как механизм профессионального саморазвития преподавателя колледжа

Автор рассматривает на теоретическом уровне сущность самоуправления как механизма профессионально-педагогического развития преподавателя колледжа. В статье предложено определение понятия «самоуправление», названы этапы цикла самоуправления профессионально-педагогическим развитием, его внешние и внутренние источники.

Ключевые слова: колледж, непрерывное образование, профессионально-педагогическое развитие преподавателя колледжа, самоуправление развитием.

Volkova Ludmila Alekseyevna (Moscow Polytechnic College after Mossovet)

Self-administration as a motion of college teacher's professional self-development

On a theoretical basis the author considers the nature of self-administration a motion of college teacher's professional-pedagogical self-development. The article suggests the definition of the term "self-administration"; the stages of self-administrating the professional-pedagogical process are named; its' inner and outer sources are listed.

Keywords: college, continuous education, professional-pedagogical development of a college teacher, self-administrating the development.

E-mail: metodolog08@mail.ru

Дронова Наталья Александровна

Актуальность формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических вузов

В статье обосновывается актуальность формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности у студентов технических вузов. Представлены основные компоненты межкультурной компетентности. Приводятся требования к современному преподавателю иностранного языка в высшем образовании.

Ключевые слова: актуальность, формирование, межкультурная компетентность, иноязычная компетентность, коммуникативная компетентность, знания, навыки, отношения, знание-общение.

Dronova Natalya Aleksandrovna (Moscow State University of Railway Engineering)

The actuality of forming intercultural foreign language communicative competence of technical university students

The actuality of forming intercultural foreign language communicative competence of technical university learners is substantiated in this article. The main components of intercultural competence are defined. The requirements to modern foreign language teachers in higher education are stated.

Keywords: actuality, forming, intercultural competence, foreign language competence, communicative compe-

tence, knowledge, skills, attitudes, knowledge-communication.

E-mail: tasha05.05.05@mail.ru

Дюжакова Марина Вячеславовна

Совершенствование поликультурной подготовки современного учителя

В статье рассматриваются возможности системы профессионального образования в подготовке учителя к работе в поликультурном классе (школе), реализуемые через предметную подготовку, интеграцию поликультурного содержания в производственную практику, элективный компонент учебного плана и организацию научно-исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: поликультурная подготовка, поликультурное образование, профессиональное образование.

Dyuzhakova Marina Vyacheslavovna (Voronezh State Pedagogical University)

The improvement of modern teacher's multicultural training

The article touches upon possibilities of vocational education system in training teachers to work in a multicultural class (school), being implemented through subject training, integration of multicultural content into pedagogical practice, elective component of the curriculum and organizing students' research scientific work.

Keywords: multicultural training, multicultural education, professional education.

E-mail: marina_dyuzhakova@mail.ru

Есенина Екатерина Юрьевна

Концептуальные изменения в системе профессионального образования как отражение ценностно-целевых оснований в педагогической теории

Статья посвящена анализу концептуальных изменений в теории современного профессионального образования, определяющих изменения в понятийно-терминологической системе.

Ключевые слова: аксиологический подход, парадигма образования, знаниевый подход, компетентностный подход.

Yesenina Ekaterina Yurjevna (Center of Professional Education FGAI "Federal Institute for Development of Education")

Conceptual changes in the system of professional education as the reflection of value-goal bases of the pedagogical theory

The article is dedicated to analysis of conceptual changes in the theory of the modern vocational education, specifying changes in the conceptual terminological system.

Keywords: axiological approach, education paradigm, knowledge approach, competence-based approach.

E-mail: kate604@yandex.ru

Иванова Алла Равильевна, Лигатюк Полина Вячеславовна

Формирование межличностной толерантности медицинских сестер в системе повышения квалификации

В статье рассмотрены основные аспекты формирования межличностной толерантности медицинских сестер в образовательном пространстве учебного заведения. Дается краткая характеристика межличностной толерантности как основного качества личности медицинских сестер.

Ключевые слова: толерантность, межличностная толерантность, медицинская сестра.

Ivanova Alla Ravilyevna, Ligatyuk Polina Vyacheslavovna (Immanuel Kant Baltic Federal University)

The formation of nurses' interpersonal tolerance in the advanced training system

The article deals with the main aspects of forming the interpersonal tolerance of nurses in the educational field of a school. A brief description of interpersonal tolerance as a basic personality character of nurses is given.

Keywords: tolerance, interpersonal tolerance, nurse.

E-mail: opkmed@mail.ru

Кокорина Ольга Рафаиловна, Никитин Юрий Владимирович

Самостоятельная работа как средство организации учебно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа

Самостоятельная работа — это высшая форма учебной деятельности студента, которая является компонентом целостного педагогического процесса. Ей присущи такие функции, как воспитательная, образовательная, развивающая, представленные в данной статье.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учебно-познавательная деятельность, организация учебного труда.

Kokorina Olga Rafailovna, Nikitin Yuri Vladimirovich (Sakhalin State University)

Self-study as the method of organizing educational-cognitive activity of pedagogical college students

Self-study is the top level of educational activity of a student, which is the component of the integral pedagogical process. Its inherent functions are pedagogical, educational, developmental functions, presented in this article.

Keywords: self-study, educational-cognitive activity, organizing the educational work.

E-mail: kokorinaolga@mail.ru
sky_owl@mail.ru

Крылова Любовь Николаевна, Газизов Микаттис Бариевич
Взаимодействие предприятия и образовательного учреждения при подготовке специалиста среднего звена

Успех и перспективы обучения конкурентоспособного специалиста среднего звена связаны с разработкой

и внедрением в учебный процесс общих и профессиональных компетенций, в частности применения новых средств обучения, с использованием современных комплексов учебно-методических материалов, в сочетании с новыми формами взаимодействия преподавателя, работодателя и студентов на основе ориентации решения профессиональных задач в реальных условиях.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист среднего звена, общие и профессиональные компетенции, работодатели, формы взаимодействия, решение профессиональных задач.

Krylova Lyubov Nickolaevna (Almetyevsk Polytechnic College, Republic of Tatarstan), Gazizov Mickattis Barievich (Kazan Technical Sciences Research University)

Manufacturing firm and educational institution cooperation in educating middle ranking professional

The success and prospects of training a competitive middle rank specialist are related to the development and implementation of general and professional competence in educational process, in particular the application of new teaching techniques, with using modern kits of educational-methodical materials, in conjunction with the new forms of teacher-employer-students interaction, on the basis of the orientation on coping with professional tasks in real-life environment.

Keywords: competitive middle rank specialist, general and professional competences, employers, forms of interaction, coping with professional tasks.

E-mail: Lyubov_krylova_58@mail.ru

Ладоненко Иван Юрьевич

Роль благотворительности в становлении женского образования в Воронежской губернии во второй половине XIX века

Статья посвящена благотворительной деятельности жителей Воронежской губернии, направленной на развитие женского образования.

Ключевые слова: женское образование, Воронежская губерния, женское училище первого разряда, женское училище второго разряда, благотворительность.

Ladonenko Ivan Yuryevich (Voronezh State University)

The role of charity in forming women's education in Voronezh province in XIX century

The article considers Voronezh province residents' charity, which was aimed at support the women's education.

Keywords: women's education, Voronezh province, first class women's school, second class women's school, charity.

E-mail: lismothic@bk.ru

Леванова Елена Александровна, Калмыкова Елена Сергеевна

Профилактика вандализма в молодежной среде

Стремительные изменения, происходящие в настоящее время в окружающем социуме, обосновали целый

ряд проблем, особенно острой из которых является девиантное поведение подростков. В статье рассматриваются различные виды такого поведения, его истоки, причины, поведенческие проявления и последствия.

Ключевые слова: молодежь, вандализм, девиантное поведение.

Levanova Elena Aleksandrovna (Moscow Pedagogical State University), Kalmykova Elena Sergeevna (Moscow Social-Pedagogical Institute)

Youth vandalism prevention

Rapid changes taking place nowadays in the social environment have caused a number of problems of which the deviant behavior of teenagers is particularly nagging. The article considers different types of that behavior, its beginnings, motives, behavior outpouring and consequences.

Keywords: youth, vandalism, deviant behavior.

E-mail: dekanmospi@mail.ru

Магсумов Тимур Альбертович

Профессиональное образование в дореволюционной Башкирии

Рецензируется монография Т.М. Аминова «История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – 1917 год» (Уфа: Изд-во БГПУ, 2012. 296 с.). Это исследование стирает большую лауну в изучении системы подготовки кадров среднего и низшего звена, ее специфики в условиях многонациональной Уфимской губернии.

Ключевые слова: образование, Российская империя, Башкирия.

Magsumov Timur Albertovich (Naberezhnye Chelny Social-Pedagogical Technologies and Recourses Institute)

Professional education in Bashkiria before the revolution

The monography "The history of vocational education in Bashkiria. Beginning of the XVII century – 1917" (Ufa: Publishing house of Bashkir State Pedagogical University, 2012. 296 p.) by T.M. Aminov is reviewed. This research fills up a large gap in the study of training personnel and supervisors system, its specificity in the context of multinational Ufa province.

Keywords: education, the Russian Empire, Bashkiria.

E-mail: nabonid1@yandex.ru

Мотунова Людмила Николаевна

Создание положительного имиджа будущего специалиста как стратегия формирования его конкурентоспособности

В статье анализируется проблема создания положительного имиджа студентов как основа их будущей профессиональной успешности и раскрывается понятие имиджа как социально-психологического феномена.

Ключевые слова: конкурентные преимущества, положительный имидж, личностный и профессиональный

имидж, имидж как социально-психологический феномен, результативный имидж.

Motunova Ludmila Nickolaevna (Voronezh Institute of High Technologies)

Creation of the future specialist's positive image as the strategy of his competitiveness development

The article is dedicated to the problem of university students' positive image development as the basis of their future professional success. Image as socio-psychological phenomenon is set out in the article.

Keywords: competitive strengths, positive image, personal and professional image, image as socio-psychological phenomenon, effective image.

E-mail: motunova@mail.ru

Орлов Тимур Андреевич

Возрастной ценз видеоигр

В последние годы в киберпространстве нередко преобладают изображения сцен насилия, смертей, демонстрация употребления наркотиков, действий сексуального характера и т.п. Особенно это касается видеоигр, в которых игрок как субъект деятельности не только является наблюдателем, но и сам становится участником данного процесса. От таких сцен чрезвычайно важно оградить детей, не способных критически воспринимать такую информацию. В статье поднимается проблема возрастного ценза и его отражение в законодательстве.

Ключевые слова: видеоигра, компьютерная игра, возрастной ценз.

Orlov Timur Andreevich

(Family and Children Social Help Center "Blagopoluchiye" ("Well-being"), Moscow)

Video games age requirement

In recent years depicting violence scenes, deaths, drug use, actions of sexual character, etc. prevails in cyberspace. Especially it refers video games in which the player as the subject of activity is not only an observer, but becomes the participant of this process himself. It is extremely important to protect children not capable to percept this information critically from these scenes. The article raises the problem of age requirement and its legislation fixation.

Keywords: video game, computer game, age requirement.

E-mail: supigle@gmail.com

Пушкарева Татьяна Владимировна

Конкурентоспособность социального педагога: теория и практика

В статье определены основные характеристики конкурентоспособности педагогов, рассматриваются методы и способы ее формирования в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: конкурентоспособность, профессиональная подготовка, компетентность.

Pushkareva Tatyana Vladimirovna (Moscow Pedagogical State University)

Competitiveness of a social teacher: theory and practice

In the article the main characteristics of teachers' competitiveness are defined, methods and ways of its formation in the course of vocational training are considered.

Keywords: competitiveness, vocational training, competence.

E-mail: kafppmospi@mail.ru

Серякова Светлана Брониславовна, Галакова Ольга Владимировна

Критерии оценки социальной компетентности младших школьников

Статья посвящена критериям оценки социальной компетентности младших школьников в соответствии с определенными структурными компонентами.

Ключевые слова: социальная компетентность, структура и содержание социальной компетентности, критерии оценки.

Seryakova Svetlana Bronislavovna, Galakova Olga Vladimirovna (Moscow Pedagogical State University)

Criteria for primary school pupils' social competence evaluation

The article considers criteria for primary school pupils' social competence evaluation in accordance with certain structural components.

Keywords: social competence, structure and content of social competence, evaluation criteria.

E-mail: umkped@mail.ru

Leltschik@yandex.ru

Сокольский Андрей Эдуардович

Основные функции молодой семьи в современных исследованиях

В статье представлены различные модели функций семьи. По результатам анализа получены следующие основные функции: репродуктивная, воспитательная, экономическая, досуговая, сексуальная. Более подробно рассмотрены значение той или иной функции для молодых семей.

Ключевые слова: молодая семья, функции семьи, социальный статус, воспитание.

Sokolsky Andrey Eduardovich (Center of the Social Help to Family and Children "Bereginya", Moscow)

The main functions of a young family in modern researches

Various models of family's functions are presented in the article. According to the analysis, the following main functions are defined: reproductive, educational, economic, lei-

sure, sexual. Meanings of some functions for young families are described in more details.

Keywords: young family, family functions, social status, education.

E-mail: notest1@mail.ru

Текучева Ирина Викторовна

Об основных направлениях развития методики обучения чтению на уроках русского языка в первой трети XX века

В статье рассматриваются вопросы обучения чтению в общеобразовательной школе в первой трети XX в., выделяются направления в развитии методики обучения чтению в данный период.

Ключевые слова: история методики преподавания русского языка, обучение чтению, методы обучения.

Tekucheva Irina Victorovna (Moscow City Pedagogical University)

On main directions in evolution of developing reading skills methodology at Russian lessons in the first third of the XX century

The article deals with issues of developing reading skills at comprehensive school in the first third of the XX century, main fields of evolution of developing reading skills methodology in this period of time are distinguished.

Keywords: the history of Russian teaching methodology, developing reading skills, training methods.

E-mail: sovet_mgpi@mail.ru

Тимощеева Евгения Витальевна, Манакина Екатерина Михайловна

Информационно-психологическое сопровождение адаптации первокурсников и начинающих преподавателей в медицинском колледже

В среднем профессиональном образовательном учреждении проблемы, возникающие в период социально-психологической адаптации, испытывают не только студенты, но и начинающие преподаватели. В статье изложены пути методического и психологического сопровождения адаптации участников учебного процесса на основе принципа информированности.

Ключевые слова: адаптация, методическое и психологическое сопровождение, принцип информированности, профессиональная мобильность.

Timofeeva Evgeniya Vitalyevna, Manakina Ekaterina Mikhaylovna (Medical College № 5, Moscow)

Information-psychological follow-up of the first year students' and entry-level teachers' adaptation at medical college

Not only students but as well entry-level teachers face problems during the process of social-psychological adaptation at secondary vocational educational institution. The article describes the ways of methodological and psychological

support for educational process participants based on the principle of information awareness.

Keywords: adaptation, methodological and psychological follow-up, principle of information awareness, vocational mobility.

E-mail: timofeevgeniya@yandex.ru

Титаренко Екатерина Борисовна

Субъектность ценностных отношений в педагогическом образовании

В статье с позиций педагогической аксиологии рассматриваются система ценностных ориентаций педагога, предметные и субъективные ценности, образовательные ценности, аксиологическое «Я» педагога. Также представлена программа «Основы компетентностного роста педагога ДОО на основе аксиолого-педагогического подхода».

Ключевые слова: педагогическая аксиология, предметные и субъективные ценности, компетентностный рост педагога.

Titarenko Ekaterina Borisovna (Moscow City Pedagogical University)

The subjectness of axiological relationships in pedagogical education

In the article the system of teacher's axiological orientations are considered, objective and subjective values, educational values, axiological "ego" of a teacher are examined. Also the program "The principles of competence-based growth

of a teacher at children's educational institution based upon axiological-pedagogical approach" is presented.

Keywords: pedagogical axiology, objective and subjective values, competence-based growth of a teacher.

E-mail: dimacreator@mail.ru

Уманская Елена Геннадьевна

Психологические особенности развития подростков в условиях депривации

Развитие подростков в условиях депривации имеет свою специфику и обуславливает искажение «Я-концепции», составляющей ядро личностного становления, нарушает всю систему их отношений с другими людьми.

Ключевые слова: депривация, самосознание, диссоциированное одиночество.

Umanskaya Elena Gennadyevna (Moscow Pedagogical State University)

Psychological characteristics of adolescent development in conditions of deprivation

Development of teenagers in the conditions of deprivation has its own specifics and causes distortion of the "self-conception" which is the center of personality formation, breaks all the system of their relations with other people.

Keywords: deprivation, self-actualization, dissociative loneliness.

E-mail: elena.umanskaya@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К НАУЧНЫМ И МЕТОДИЧЕСКИМ ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ

Высшая аттестационная комиссия РФ утвердила систему критериев для включения изданий в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, выпускаемых в РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Требования к содержанию

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной проблеме, начинаться с формулировки целей и завершаться четко сформулированными выводами, рекомендациями по внедрению результатов и оценке перспектив дальнейшего развития проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания.

Технические требования


1. Текст статьи высылается по электронной почте в форматах DOC или RTF редактора MS Word. Параметры страницы: левое поле – 3 см, правое поле – 1,5 см, верхнее и нижнее поле – 2 см. Шрифт документа – Times New Roman. Размер шрифта (кегель) – 14. Междустрочный интервал – 1,5.
2. Объем статьи должен быть не менее 5 и не более 16 страниц машинописного текста.
3. Отдельные элементы текста могут содержать курсивное, полужирное выделение.
4. Рисунки, диаграммы, схемы необходимо продублировать в виде отдельных графических файлов (в формате TIFF или JPG).
5. Статья в журнале может сопровождаться цифровыми фотографиями (от 600 dpi) и, при необходимости, иллюстрациями к публикации.

Порядок оформления статей

- фамилия, имя и отчество (полностью) автора (на русском и английском языках);
- место работы автора (полное название образовательного (научного) учреждения), должность, ученое звание и степень (если есть), контактный телефон (факс), адрес электронной почты, почтовый адрес (домашний и рабочий) с индексом (отметив адрес, по которому автор предпочитает получить экземпляр журнала);
- название статьи (5–7 слов) на русском и английском языках;
- текст статьи на русском языке, оформленный в соответствии с техническими требованиями;
- библиография (литература), содержащая только публикации, цитируемые в тексте статьи;
- аннотация статьи (не более 450 знаков) с обоснованием новизны и результатов исследования, методов, использованных при его проведении, на русском и английском языках;
- ключевые слова (5–6) на русском и английском языках.

Отдельным файлом высылается рецензия, данная на статью кандидатом или доктором наук, компетентным в соответствующей отрасли науки, содержащая оценку актуальности, степени детализации изложения и разработанности проблемы, новизны и методической ценности представленного материала, логики изложения и структурированности статьи, а также рекомендацию по ее публикации.



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

Редактор Т.М. Соловьева
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 23.08.2013. Тираж 3000 экз. Формат 60 x 90 1/8.
Объем 8,5 печ. л. Уч.-изд. л. 7,90.

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

Заказ ____