

**СРЕДНЕЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

ЯНВАРЬ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ  
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****А.А. Скамницкий**, доктор пед. наук, профессор**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**П.Ф. Анисимов**, проректор Российского государственного геологоразведочного университета, доктор экон. наук, профессор

**О.И. Воленко**, профессор Московского городского педагогического университета, доктор пед. наук

**В.М. Демин**, президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор

**В.М. Жураковский**, академик Российской академии образования, зав. кафедрой Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, доктор техн. наук, профессор

**А.И. Иванов**, профессор Московского городского педагогического университета, доктор пед. наук

**В.Ф. Кривошеев**, член-корреспондент Российской академии образования, доктор ист. наук

**Е.А. Ливанова**, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

**И.А. Медведева**, ректор Чувашского государственного института культуры и искусства, доктор пед. наук, профессор

**И.П. Пастухова**, доцент Московского городского педагогического университета, канд. пед. наук

**А.Н. Рощин**, сотрудник Института геохимии и аналитической химии им. В.И. Вернадского Российской академии наук, канд. пед. наук

**В.В. Рябов**, член-корреспондент Российской академии образования, президент Московского городского педагогического университета, доктор ист. наук, профессор

**С.Ю. Сенатор**, профессор Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук

**Г.П. Скамницкая**, профессор Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук

**Ю.В. Шаронин**, зам. директора Института текстильной и легкой промышленности Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, 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](mailto:redakciya_06@mail.ru)

## Содержание

<p style="text-align: center;"><b>Проблемы и перспективы</b></p> <p>Компетентностно-ориентированное наставничество как часть целостного учебного процесса в профессиональном образовании – <b>О.И. Воленко, Е.Н. Фомин</b>..... 3</p> <p style="text-align: center;"><b>Вопросы воспитания</b></p> <p>Социализация и воспитание студентов в системе профессионального образования – <b>И.Д. Левина</b>..... 6</p> <p style="text-align: center;"><b>Учебный процесс</b></p> <p>Отбор профессионально ориентированных текстов и разработка комплекса упражнений при обучении навыкам чтения в неязыковом учебном заведении – <b>А.Г. Охлопкова</b>..... 10</p> <p style="text-align: center;"><b>Качество образования</b></p> <p>Управление качеством профессионального педагогического образования на основе сетевого партнерства – <b>Е.В. Головинская, Е.А. Пивчук</b> ..... 13</p> <p>Независимая сертификация как инструмент успешности профессиональной образовательной организации – <b>Р.Ю. Евсеев, Т.К. Кириллова</b>..... 17</p> <p style="text-align: center;"><b>Научно-методическая работа</b></p> <p>Основные компетенции преподавателя музыки по сохранению здоровья обучающихся с особыми образовательными потребностями – <b>А.А. Смирнов</b> .....23</p> <p>Культурологическая направленность в подготовке современного студента-библиотековеда – <b>Н.А. Туралина, М.Ф. Хасанова</b> .....25</p> <p>Реализация принципа систематизации грамматического материала при формировании языковой компетенции у иностранных учащихся (довузовское обучение) – <b>И.И. Гадалина</b> .....27</p>	<p style="text-align: center;"><b>Научно-исследовательская работа</b></p> <p>Технологическая организация образовательного процесса на воспитательно-трудовой основе – <b>С.Ю. Черноглазкин</b> .....31</p> <p>Процесс профессионального роста как научная проблема – <b>Н.И. Ляленкова</b> .....34</p> <p>Системный подход при изучении музыкальной культуры – <b>Е.М. Панферова</b> .....38</p> <p style="text-align: center;"><b>Психологическая практика</b></p> <p>Возможность самореализации и самоутверждения как мотивация самостоятельной и творческой работы студентов – <b>А.А. Скорынина</b>.....41</p> <p>Социально-психологические и педагогические предпосылки профилактики дезадаптации подростков в новом коллективе – <b>Ф.Р. Мавлеткулова</b> .....43</p> <p>О специфике индивидуального стиля деятельности соматически ослабленных студентов – <b>Р.А. Каракетов</b>..... 45</p> <p style="text-align: center;"><b>Социальное партнерство</b></p> <p>Экономико-правовое обоснование целесообразных организационных форм социального партнерства – <b>В.С. Верхотурцев</b> .....48</p> <p>Практика социального партнерства в деятельности строительного колледжа – <b>М.А. Казакова, Н.Л. Андреева</b>.....49</p> <p style="text-align: center;"><b>Школа педагога</b></p> <p>Пропозиционально-фреймовое моделирование имплицитно мотивированных лексических знаков французского языка – <b>А.Е. Лупина</b> .....52</p> <p style="text-align: center;"><b>Из истории образования</b></p> <p>Идеи патриотизма в практике становления системы военно-профессионального образования России XIX – начала XX века – <b>Р.В. Зинькевич</b> .....57</p> <p><b>Аннотации</b> ..... 60</p>
---	---

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

## КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ЧАСТЬ ЦЕЛОСТНОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*О.И. Воленко, профессор  
Московского городского педагогического  
университета, доктор пед. наук,  
Е.Н. Фомин, ассистент  
Московского государственного  
индустриального университета,  
канд. пед. наук*

Современные реалии социально-экономического развития общества предполагают усиление производственной подготовки студентов. Несмотря на стремление учреждений среднего и высшего профессионального образования отвечать запросам современного работодателя, проблема профессионального становления студенческой молодежи по многим аспектам до сих пор не решена. Новые федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-3) успешно реализуются в профессиональной школе и дают положительные результаты. Однако отметим, что компетентностно-ориентированным должно стать и производственное обучение студентов в период прохождения ими производственной практики как части целостного учебного процесса, включая все системы его обеспечения, что в полной мере относится и к системе наставничества [1; 2; 3].

Несмотря на то, что процесс наставничества в традиционном понимании является практически бесплатным ресурсом, данное понятие преимущественно ассоциируется с процессом профессионального сопровождения сотрудников в первый год работы. При этом предприятия и компании зачастую активно используют тренинги, стажировку и переподготовку, что, бесспорно, является ценной формой профессионального развития специалиста, но которая, как показывает практика, не имеет того социально-педагогического потенциала, которым обладает целевое наставничество, направленное на формирование и непрерывное развитие компетенций и социально важных качеств молодых кадров.

Определяя специфику проблемных организационно-педагогических задач процесса наставничества, мы рассматриваем структуру данного феномена, обратившись к их классификации, которые по временному признаку можно сгруппировать на стратегические (вытекающие из общей цели наставничества – формирование компетентностной и общекультурной целостной личности), тактические и оперативные (определяются текущими задачами, встающими перед наставником в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности).

*В.П. Ковалевский и Т.В. Сорокина-Исполотова* выделяют следующие ведущие организационно-педагогические виды наставничества в производственных условиях: институциональный (административное, командное, ограничивающее, принуждающее); мотивационный (управление, побуждающее управляемых субъектов к совершению требуемых действий); информационный (основывающееся на сообщении

информации, формировании убеждений, представлений) [3; 4].

Для оценки процесса наставничества в динамике мы выделяем рефлекторное (ситуационное) и опережающее наставничество. При рефлекторном процессе наставник реагирует на изменения или внешние воздействия по мере их появления, не пытаясь прогнозировать их или влиять на них. Опережающее наставничество основывается на прогнозе условий и требований наставника к деятельности воспитанника. В зависимости от числа воспитанников можно выделять такие формы наставничества, как индивидуальное и коллективное. От того, учитывает ли наставничество индивидуальные особенности молодых специалистов, можно выделить его формы: унифицированная – когда одни и те же методы и средства наставничества применяются к группе молодых специалистов; коллективная или групповая (в малых группах); персонифицированная (индивидуальная) форма, когда методы и средства наставничества зависят от уровня профессиональных компетенций и индивидуальных качеств личности молодого специалиста [5].

В условиях реального производства формы наставничества зачастую сочетаются друг с другом, образуя смешанную – индивидуально-групповую форму. Соотношение форм наставничества составляет отдельную организационно-педагогическую проблему. Смещая фокус от просто обучающегося к обучающему на рабочем месте, на новом этапе – этапе развития отечественной индустрии – мы переформулируем концепцию «ученик – наставник» и приходим к концепции «компетентностный специалист – наставник».

Алгоритм организации индивидуальных образовательных траекторий наставничества состоит из нескольких этапов:

- 1) подготовительный (знакомство, установление контакта, определение временных рамок данного процесса – краткосрочное, длительное наставничество, заключение формального и нормативно-организационного соглашения);
- 2) основной (диагностика текущего состояния профессиональной подготовки, мотивация и целеполагание, выбор рабочего места, планирование и проектирование (включает следующие уточнения: мероприятие – цель – время – ожидаемый результат), реализация планов и проектов);
- 3) заключительный (контроль, коррекция, определение перспектив и др.).

Таким образом, мы можем сделать вывод о бесценном социально-педагогическом воздействии на студенческую молодежь высококвалифицированных специалистов – наставников, которые обеспечивают согласование между теоретической и производственной подготовкой. Производственная же составляющая обеспечивается ими через специальные задания, так как студенты имеют полноправное положение на предприятии, а также:

- 1) заполняют штатные должности и имеют полную заработную плату;
- 2) имеют стипендию;
- 3) зарабатывают себе рабочий стаж;
- 4) пользуются социальным пакетом работающего персонала;
- 5) полноценно пользуются льготами заводских работников.

Проанализированные исследования дают основание для выводов о том, что через процедуру наставничества в рамках консолидации профессиональной школы и производства можно решить такие важные вопросы, как обеспечение подготовки высококвалифицированных специалистов для базовых предприятий с учетом потребности в них на целевом рынке труда. Это достигается благодаря непосредственному контакту учебного заведения с кадровыми службами базовых предприятий без привлечения региональных центров занятости. Также происходит существенное улучшение материального положения студентов за счет оплаты их трудовой деятельности базовыми предприятиями дополнительно к стипендии.

Обеспечивается формирование у студентов практических навыков работы в трудовом коллективе, знакомство их со спецификой производства, что позволяет выпускникам работать не только на инженерных, но и на руководящих должностях с первого дня после окончания вуза без длительной адаптации. Происходит сокращение затрат на производственные практики и материально-техническое обеспечение учебного процесса, поскольку, с одной стороны, к руководству инженерно-производственной подготовкой, курсовому и дипломному проектированию привлекаются ведущие специалисты предприятий, а с другой – во время инженерно-производственной подготовки студенты имеют возможность работать на уникальном дорогостоящем оборудовании, приобретение которого для нужд учебного процесса выходит за пределы финансовых возможностей учебных заведений.

И наконец, за счет интегрированной системы обучения на базовых предприятиях частично решаются проблемы дефицита в кадрах рабочих профессий, поскольку на первом этапе инженерно-производственной подготовки продолжительностью один год студенты обучаются рабочей профессии в отделах технического обслуживания базовых предприятий, получают рабочий разряд и далее работают по полученной специальности.

Таким образом, наставничество студенческой молодежи на современном предприятии не следует рас-

сматривать как новое обособленное направление производственной подготовки студентов, а как новый смысл компетентностно-ориентированного наставничества, предполагающего его новую миссию – трансформацию и передачу современных знаний, умений и практического опыта специалиста с учетом требований компетентностно-ориентированных стандартов профессиональной школы.

Итак, под компетентностно-ориентированным наставничеством студенческой молодежи в условиях современного производства следует понимать структурированный, открытый, динамичный социально-педагогический процесс, представляющий совокупность целенаправленных воздействий на молодые кадры, начинающие свою трудовую деятельность, в целях формирования у них профессиональных (производственно ориентированных) компетенций; социально значимых качеств личности, определяемых нами как социально-личностные компетенции; сокращение адаптационного периода студента на рабочем месте и усиление мотивации к качественному выполнению определенных трудовых функций, ответственности сформированных многолетней практикой ценностей и коллективных достижений предприятия.

Новая миссия наставничества может быть представлена:

- главной целью – социально-педагогическое содействие в обеспечении качества профессиональной подготовки будущих специалистов для конкретной отрасли;
- главной задачей – формирование профессиональных компетенций и социально значимых качеств у студента в рамках основных требований федеральных государственных стандартов подготовки в высшей школе, а также трансформация и передача ключевой (корпоративной) компетенции предприятия;
- надсистемными функциями: социальными, экономическими, производственными и общекультурными;
- системными функциями: целевое производственное обучение студенческой молодежи на рабочем месте; интенсификация производственной адаптации студенческой молодежи и ее мотивации к качественному выполнению трудовых функций;
- под системными функциями: конструктивное участие в решении кадровой политики предприятия как связующего звена в процессе смены поколений и проводника культуры организации.

В связи с изложенным профессиональная компетентность наставника может трактоваться как трудовая деятельность высокого качества, основывающаяся на высоком уровне профессионализма и профессиональных компетенций, характеризующаяся наличием достаточного опыта в определенной отрасли и продуктивным социально-педагогическим участием в передаче ключевых (корпоративных) компетенций предпри-

ятия и отраслевых ценностей начинающим трудовую деятельность молодым кадрам.

В итоге можно сказать, что социально-педагогический феномен наставничества студенческой молодежи на современном предприятии заключается в особом методе моделирования результатов ее производственной подготовки – формировании профессиональных компетенций и социально значимых качеств личности, соответствующих современным требованиям государства, общества и работодателя, который подтверждается историей и социологией развития, содержанием, принципами организации данного процесса и его инновационной направленностью.

#### *Литература*

1. *Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
  2. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
  3. *Ковалевский В.П.* Формирование учебно-научно-производственного комплекса // Интеграция образования. 2003. № 1.
  4. *Сорокина-Исполатова Т.В.* Многофакторный структурный анализ педагогической системы // Альманах гуманитарных исследований. 2007. № 4.
  5. *Тарасюк О.В., Осипова И.В.* Управление процессом повышения квалификации мастеров профессионального обучения. М.: МГИУ, 2006.
  6. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
- 
-

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*И.Д. Левина, директор  
Социального института  
Московского городского  
педагогического университета,  
канд. пед. наук, доцент*

Важной задачей профессионального педагогического образования на современном этапе является подготовка такого учителя, который был бы способен обеспечить инновационное развитие педобразования через выпускников школ и вузов, способных к инновационной деятельности. Необходимость решения этой задачи требует коренного изменения существующего педагогического образования, которое в том виде, в котором оно функционирует в наши дни, уже не способно с этой задачей справиться.

Сегодня мы вправе заявить о давлении стихийных процессов, которое приводит к серьезным проблемам в молодежной среде – росту преступности, нравственному беспределу, тунеядству. Эти негативные явления в итоге приводят к несамостоятельности, боязни вступления в профессиональную деятельность, где молодых людей, испытывающих чувство неуверенности в завтрашнем дне, ожидает жесткая конкуренция.

Сильный психологический прессинг на молодежь, ее неустойчивое сознание и поведение оказывают средства массовой информации, активно проповедующие насилие, свободные сексуальные отношения, оголтелый анархизм.

Что касается студенческой молодежи педагогических вузов – здесь картина намного оптимистичней, хотя и у будущих учителей имеются свои проблемы в период обучения.

Известно, что социализация – сложный и многогранный процесс становления человека как члена современного общества, для которого характерно принятие и наследование его ценностей, моральных и этических норм, культуры, овладение необходимыми социальными навыками, правами и обязанностями в многообразных социальных взаимодействиях. Как правило, социализирующее влияние на человека оказывают три взаимосвязанных системы: стихийная социализация, специально организованная социализация и самосоциализация (самовоспитание) личности.

В этих условиях важным институтом общества, планомерно и грамотно осуществляющим социализацию молодежи, может и должна оставаться система образования в целом и высшего в частности. Показателем правильного осуществления социализации является не только учебный процесс, передающий информацию об общественно необходимых требованиях в виде определенных знаний, умений, навыков, но и специально организованный процесс педагогического воздействия на становление осознанного индивидуального отношения студентов к социальным требованиям, овладение ими. Именно уровень овладения требованиями вуза определяет степень социальной зрелости личности студента.

Социальная зрелость – внутренне сложная подструктура личности, включающая следующие элементы: система интересов, желаний и устремлений личности; способность к осуществлению определенных устремлений и намеченных целей; личная жизненная программа; степень осознания своего единства с общественным бытием, сопричастность к общественному созиданию; система внутреннего долга и доминирующих мотивов личности в жизнедеятельности; деловые и волевые качества; уровень достигнутого самовоспитания.

Несомненно, становление социальной зрелости зависит прежде всего от самого человека, от его индивидуальности, характера, психологических особенностей, интересов, поведения, принятия или отрицания воспитательного воздействия общества. Так, если молодой человек, ставший студентом вуза, обладает высоким уровнем социальной зрелости, это обеспечивает его успешную адаптацию к образовательному процессу, гарантирует активное отношение к приобретению необходимых качеств социально-профессиональной деятельности.

С другой стороны, стихия индивидуального самостроительства не создает устойчивых, прочных, глубоких оснований для сознательной регуляции поведения личности в обществе. Именно поэтому мы убеждены, что процессом социального роста личности студента можно и необходимо управлять путем регулирования объективных условий ее социализации, адекватной системной организацией воспитательного процесса, расширением ответственной самостоятельности в подготовке к профессиональной деятельности. Это важно еще и потому, что, как показывает практика, чем выше степень социальной зрелости студента, тем значительнее уровень и шире диапазон его социальной активности.

Итак, высшее образование должно давать молодежи высокую общеобразовательную подготовку, воспитывать ответственность и гражданственность, установку на труд, на самостоятельность, инициативу, расширять спектр возможностей профессионально-социальной мобильности и тем самым задать параметры и динамику социальной активности.

Однако прохождение в вузе этого важнейшего этапа социализации молодежи осложняется сегодня рядом факторов. Одним из них является сложное материальное положение студента (или его семьи) во время учебы. Снижение материального уровня жизни студентов повлекло увеличение числа «подрабатывающих» обучающихся. По некоторым данным, в целом по стране подрабатывают более 45% первокурсников и 80% студентов старших курсов. При этом постоянную

работу имеют 65% студентов, их среднее рабочее время – 30 часов в неделю.

Кроме того, влияет на процесс социализации социальное расслоение в обществе, которое повлекло за собой очевидные различия в материальном положении студентов. А это создает ситуацию социально-психологической напряженности в стенах вуза и ставит студентов в разные условия своих стартовых возможностей в будущей профессиональной деятельности.

Сказывается на социализации будущее негарантированное трудоустройство по специальности. Ситуацию с трудоустройством усугубляет имеющееся противоречие между фактическим выпуском вузом специалистов и наличием достойных рабочих мест по аналогичной специальности на рынке труда.

Еще одним фактором, влияющим на социализацию, является снижение качества обучения и профессиональной подготовки, связанное с недофинансированием вузов, индифферентностью к освоению новых технологий, отсутствием инновационных процессов, старением преподавательского состава, незаинтересованностью студентов в получении качественного высшего образования, которые ориентируются на формальный статус диплома или на конъюнктурные выгоды на рынке образовательных услуг и пр.

Влияет на социализацию и неосознанный выбор вуза и специальности. Сюда можно отнести отсутствие призвания к будущей профессии, прагматичность интересов (кажущаяся легкость обучения, уклонение от службы в армии, равнодушие к какой-либо специальности вообще).

Проблема социализации представляется важной, поскольку наличие в обществе большого числа людей, не удовлетворенных своей работой, не реализовавших своих потребностей, не нашедших себя в жизни, не может не вызывать беспокойства в целом, а для учителя, пришедшего работать в школу, такие качества особенно нежелательны.

С другой стороны, изучение проблемы социализации открыло и рост рейтинга мотивов молодежи, связанных с овладением культурой, самосовершенствованием, самореализацией, что указывает на то, что мотивация на получение высшего образования вышла за рамки овладения профессией.

Сейчас под воспитанием студента все чаще понимается процесс социализации, приобщения молодежи к высокой культуре социальной самореализации; приобретения качеств личности, востребованных обществом; осуществления природных и индивидуальных способностей, личностного предназначения, творческого потенциала и др. Можно сказать, что речь идет о высоком образце, стандарте, идеале социальной самореализации личности. Безусловно, самореализация включает такие понятия, как самоопределение, самоорганизация, самовоспитание и саморазвитие как различные моменты социального становления индивидуальности, ее социализации [4]. И если воспитание студенческой молодежи в вузе рассматривается как процесс ее приобщения к высокой культуре социальной самореализации, то акцент делается на развитии

общественной индивидуальности как на решающем факторе всей жизни общества. Это не умаляет значения общественного содержания, но подчеркивает значимость реалистической, конкретной постановки дела воспитания в вузе.

Одним из первых систематизировал концепции воспитания студентов *В.Т. Лисовский*, профессор СПбГУ, который определил следующие положения организации воспитательной работы со студентами, связанные с ее целями, условиями, средствами, организацией и управлением в учреждениях высшего профессионального образования [3]:

- качественное преобразование функционального содержания системы воспитания студентов (при отказе от в корне неправильной позиции в автономизации воспитания от обучения в целостном процессе социально-профессионального образования специалиста высшей квалификации);
- необходимость представления конкретного социального и социально-психологического портрета современного студента, в связи с чем проведение постоянного социологического мониторинга направленности его интересов, ценностей, мотивов;
- постоянная подготовка студента к реальной послевузовской ситуации, помощь в его профессиональной самореализации и трудоустройстве, создание специальной службы маркетинга вузовских услуг в специалистах высшей квалификации;
- устойчивая ориентация на конечный результат высшего образования, с опорой на создаваемые для этого объективные условия подготовки и использования специалиста;
- непрерывное и системное осуществление воспитательной работы как на уровне преподавателя, кафедры, органов академического и административного руководства на факультетах и в масштабе вуза, так и студенческого самоуправления, исключая ее формальный характер.

Отметим, что социализация студента охватывает не только его подготовку к жизни вообще, но профессиональное становление (самоопределение) и в большей степени – оптимальную гармонизацию личностного и профессионального. И если исходить из того, что для конкретного человека профессия – это целенаправленная деятельность, посредством которой он участвует в жизни общества, реализует себя как личность, то профессиональная подготовка – вхождение в социальную группу с ее средствами действия и обособления в социальной структуре, что предполагает овладение орудиями труда, технологиями, формами межличностного и межгруппового общения.

Под профессиональным самоопределением следует понимать определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых им) критериев профессионализма.

Обращаясь к соотношению социализации и профессионализации, можно отметить, что в целом про-

фессионализация — одна из сторон социализации, подобно тому как становление профессионала — один из аспектов развития личности.

Проанализировав труды *Н.Н. Нечаева, И.С. Кона, А.К. Марковой* и других, мы пришли к выводу, что профессиональное и личностное находятся у личности в разном соотношении. Так, можно существовать рядом, не пересекаясь (формальное отношение к своей работе или учебе, отбывание времени и уверенность в его бессмысленности); эффективно совмещать личное с профессиональными требованиями; частично идентифицировать себя как личность со своей профессиональной ролью; абсолютно принимать профессиональные ценности в личное пространство — значительно более широкое и многомерное понимание как социализации, так и профессионализации.

Наиболее гармоничным, на наш взгляд, является вариант принятия профессиональных ценностей в свое личное пространство. Признание учреждением высшего профессионального образования этой позиции в качестве стратегии своей деятельности влечет за собой не только осознанный выбор форм и методов соединения личностного (социализация) и профессионального (профессионализация) самоопределения в процессе обучения, но и органичное подключение к этому возможностей внеучебной сферы, в том числе дополнительного образования или дополнительного профессионального образования (внеучебного по отношению к основной образовательной профессиональной программе, обязательной для студентов).

Программы дополнительного образования, с одной стороны, позволяют компенсировать известную односторонность специализации института или факультета, способствуя «гармонизации» профессионализации. С другой стороны, дополнительное образование становится фактором реабилитации личности студента, его неуверенности в своих силах, сомнения в правильности выбора будущей профессии за счет компенсации неудач достижениями в других областях деятельности или науки.

Многие учреждения профессионального образования создали свои структуры дополнительного образования, позволяющего обучающимся получать одновременно с основным образованием профессиональные навыки по другим видам деятельности, наиболее актуальным в условиях рыночной экономики; реализовать свой творческий потенциал в каком-либо виде искусства, спорта или повышать уровень своей профессиональной подготовки в целом; в вузах — получать второе высшее образование одновременно с первым по соответствующей специальности и в установленном порядке.

Можно сказать, что социализация — естественный процесс становления личности в обществе (несоциализированных людей нет), связанный с необходимостью усвоения и активного воспроизводства определенной системы ценностей, знаний, норм, без которых индивид никогда не включится в общение и деятельность социума.

Отметим, что у образования много общего с воспитанием, но они не тождественны друг другу. Воспитание как более широкий процесс есть целенаправленная (управляемая, организованная, регулируемая) социализация индивида. В социализации, наряду с регулируемыми со стороны воспитателя, социума, самого индивида (самовоспитание) процессами, действуют и спонтанные. Воспитание может лишь способствовать социализации человека.

Современная педагогика исходит из того, что процесс воспитания представляет собой не прямое воздействие на воспитанника (как традиционно считалось), а социальное взаимодействие различных субъектов: индивидуальных (конкретных людей), групповых (микрогрупп и коллективов) и условно социальных институтов воспитания.

В целом взаимодействие — диалог воспитателей и воспитанников, а его воспитательная эффективность определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем общаются. Реальные цели воспитания всегда специфичны не только для определенной эпохи, но и конкретных социальных систем, а также конкретных институтов. Отсутствие между институтами воспитания достаточно отработанной и четкой системы связи делает процесс воспитания дискретным (прерывным) в отличие от непрерывности процесса социализации. Это приводит к неоднозначности и относительной противоречивости воспитывающих влияний на человека в каждом конкретном случае.

Но как бы ни были разнообразны трактовки понятия воспитания, все они признают социальную направленность педагогических воздействий на воспитанников и освоение человеком в процессе воспитания комплекса социальных ролей, его социальное самоопределение. Поэтому организация воспитания студентов в вузе как целенаправленное педагогическое воздействие в системе внеучебной деятельности должна включать молодых людей в реальные социальные отношения — учебу как деятельность, общение, самопознание и их самореализацию в процессе социального взаимодействия — как предоставление возможностей более полного раскрытия себя в разнообразии отношений с другими людьми для осознания своих жизненно важных профессиональных перспектив.

Как показывает практика, именно учреждения профессионального образования как институты социализации могут обеспечить подготовку специалистов, конкурентоспособных на рынке труда и востребованных обществом. Поэтому для реализации цели подготовки социально значимой личности содержание образования, формы и методы работы должны иметь социализирующее начало, быть социально обусловленными.

#### *Литература*

1. *Бондаревская А.И.* Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: монография. Ростов н/Д: Булат, 2010.



2. Колесникова Е.И. Роль межличностных отношений в развитии интеллекта студентов // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 2.
  3. Основы концепции и программы воспитания студентов вузов: метод. пособие / под. ред. В.Т. Лисовского. СПб.: С.-Петерб. ун-т, 1999.
  4. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Большая рос. энцикл., 1993.
  5. Солонищикова Т.В. Развитие социальной активности студентов профессиональных учебных заведений в современных условиях // Вестник Чувашского университета. 2006. № 5.
  6. Харламов И.Ф. Педагогика. 4-е изд., перераб. М., 2007.
- 
-

## ОТБОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ И РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НАВЫКАМ ЧТЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

*А.Г. Охлопкова, преподаватель  
Московского государственного  
университета путей сообщения*

Все больше внимания привлекает проблема отбора профессионально ориентированных текстов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Опираясь на определение текста, следует иметь в виду, что «текст — это результат говорения или письма, продукт речевой деятельности, основная единица коммуникации, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности» [1, с. 303]. Таким образом, как представляется, текстом будет являться любой материал в аудио-, видео- или письменном формате, включая формулы, графики, схемы, а также реалии стран изучаемого языка, например, железные дороги Великобритании.

Учитывая рассматриваемый нами этап обучения (1-й и 2-й курсы) в неязыковом вузе, мы придерживаемся мнения тех исследователей, которые предлагают компромиссное решение: составление текстов авторами учебников с учетом всех параметров аутентичного речевого произведения и одновременно методических требований к нему (*И.В. Киселевская, Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд, Н. Besseu, J. Harmer, R. Holme, M. Lewis, Sc. Thornbury* и др.). На наш взгляд, аутентичные тексты, созданные носителями языка для обучения профессионально ориентированному языку, или упрощенные оригинальные тексты с учетом требований учебной задачи являются наиболее приемлемыми в наших условиях.

Вопрос о том, на каком материале следует обучать, до сих пор остается спорным. Некоторые исследователи отдают предпочтение оригинальным текстам, которые написаны носителями языка для носителей языка, не ставя перед собой цель, возможность их использования в процессе обучения (*Е.К. Прохорец, В. Tomlinson* и др.). Другие считают эти тексты слишком сложными, так как полагают, что они будут раздражать обучающихся сложностью грамматических конструкций и обилием незнакомой лексики (*Е.И. Васильевых, Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд, Н. Besse, M. Lewi* и др.).

На основе анализа различной литературы по данной проблеме приведем те факторы при отборе текстового материала, которые играют немаловажную роль в процессе обучения профессионально ориентированному языку.

1. Профессиональная ориентированность текстов. Как мы уже говорили ранее, данный фактор имеет первостепенное значение при обучении языку специальности. Данный фактор должен включать в себя элементарные понятия, термины, факты, которые понадобятся студентам в их профессиональной деятельности.

2. Степень сложности материала и уровень студентов. Ведь зачастую студенты не обладают высоким уровнем владения языком после школы, поэтому

на начальном этапе текст не должен быть перегружен сложными грамматическими конструкциями и профессиональной лексикой [4, с. 270]. От соблюдения этого критерия зависит возможность понимания и перевода профессионально ориентированных текстов, а также возможность практики устной речи.

3. Отбор текстов также должен подразумевать новизну и актуальность содержания на данный момент. Данное условие способствует вызову дополнительного стимула у студентов для прочтения текста.

4. Одним из важных факторов является аутентичность текстов. Аутентичность означает, что текст является реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптирован согласно уровню обучающихся [1, с. 26].

Данный фактор играет важную роль, так как аутентичность создает и показывает реальное употребление различных конструкций и приближает их к пониманию иноязычной культуры. В отбираемых текстах должны быть сохранены такие свойства, как связность, цельность, информативная насыщенность, соответствие логико-композиционной и логико-смысловой особенностям, свойственным жанрам оригинальных текстов, в нашем случае — научному и производственно-техническому стилям речи.

Отсутствие аутентичных материалов приводит к таким последствиям, как непонимание речи на слух в бытовых, а также рабочих ситуациях, в деловой переписке, и к значительному количеству затруднительных ситуаций [3, с. 11]. Также не будем забывать, что технические специальности, такие как железнодорожный транспорт, имеют дело с большим количеством технической документации, неправильное толкование которой может обернуться проблемой.

5. Преимущество материала и содержания текстов. Тексты должны быть построены таким образом, чтобы последующие тексты и упражнения опирались на предыдущие, чтобы они повторяли и развивали дальше ранее изученный материал в целях успешного формирования, закрепления и совершенствования речевых умений и навыков; информация должна поступать по принципу «от простого — к сложному» [2, с. 282].

Например, знакомство со специальностью мы начинаем с чтения на первом курсе научно-популярных текстов. Они знакомят студентов с основными понятиями железнодорожной отрасли, с историей железных дорог России, а также Великобритании, историей возникновения компании ОАО «РЖД», ее структурой. На втором курсе студенты переходят уже к чтению узкопрофильных текстов по изучаемой специальности. Таким образом, тексты отбираются с учетом специальности студентов. Этот вид текстов содержит не столько общенаучную, сколько узкоспециальную терминологию.

6. Речевая направленность текстового материала. С первых уроков стоит неуклонно наращивать удельный вес упражнений, предназначенных для формирования и развития речевых умений на основе отобранных текстов, которые позволяют организовать дискуссию по изучаемой проблеме.

7. Материал страноведческого и социокультурного характера. В нашем случае это могут быть некоторые факты из биографии знаменитых конструкторов железных дорог, различия между железнодорожным сообщением в различных странах и просто актуальные факты железнодорожной отрасли за рубежом. Такой материал способствует ведению диалога культур — своей национальной и культуры народа страны изучаемого языка.

8. Особое значение придается наличию иллюстраций к текстовому материалу. Реализуя принцип наглядности, тексты должны содержать рисунки или схемы. На наш взгляд, принцип наглядности необходимо рассматривать в качестве одного из основных принципов обучения, когда оно преследует практические цели. Наглядность благоприятствует лучшему запоминанию обучающимися учебного языкового материала. Графическое изображение (наглядное пояснение), ситуативная иллюстрация к иноязычному речевому материалу способствуют не только качественному усвоению языкового материала, но и одновременно развивают речевые навыки. Зрительная наглядность применяется в качестве стимулирующего и мотивирующего речевую деятельность средства.

9. Критерий функционально-стилистической и жанровой соотнесенности должен существенно влиять на отбор специальной литературы для обучения чтению текстов профессионального характера. Что касается железнодорожной отрасли, то данный критерий означает включение такой литературы, как инструкции, справочники по различным образцам техники, описания производственных процессов и технологий.

10. Немаловажное значение имеет такой критерий отбора текстового материала, как взаимодействие специальности с другими науками и техническими отраслями знаний. В сфере железнодорожного транспорта можно пользоваться данными таких дисциплин, как «Управление эксплуатационной работой и качеством перевозок» (УЭР и КП), «Железнодорожные станции и узлы» (ЖДСУ), «Управление грузовой и коммерческой работой» (УГКР), «Транспортно-грузовые системы» (ТГС), «Условия перевозок и тарифы в международных сообщениях», «Автоматика и телемеханика». Однако не стоит забывать, что специализация студентов начинается только со второго, а то и с третьего курса, что означает, что тексты должны быть ориентированы преимущественно на этап обучения.

На сегодняшний момент большинство учебников и учебных пособий для неязыковых вузов железнодорожной специальности пока не отвечают данным требованиям. Поэтому при отборе текстового материала для обучения чтению студентов железнодорожной специальности следует помнить о требовании методической аутентичности учебных материалов, которая предполагает создание в учебных целях материалов,

заданий и ситуаций, максимально приближенных к естественным условиям.

Примером практического применения профессионально ориентированного материала может стать текст «Bridge Building». Данный текст ориентирован на обучение чтению студентов железнодорожного профиля в рамках изучения темы «Виды мостов и технологии постройки» и составлен с учетом всех изложенных факторов для обучения студентов профессионально ориентированному языку. Он — профессионально ориентирован, аутентичен, имеет коммуникативную направленность, несет в себе страноведческую информацию и включает элементы, затрагивающие смежные науки. Также данный текстовый материал был адаптирован под уровень студентов, сложные грамматические конструкции заменены на более доступные и подходящие для данного этапа обучения, что вызывает бесспорный интерес обучающихся к его содержанию и стремление к работе с данной лексикой и последующими упражнениями.

Однако учебные материалы должны включать в себя не только собственно аутентичные материалы (письменные тексты, аудио- или видеоматериалы), несущие определенное содержание (contentmaterials), но и упражнения и задания к ним (processmaterials), обеспечивающие отработку речевых навыков и их использование в ситуации коммуникации, имитирующей естественную. В связи с этим создаваемые упражнения и задания должны содержать проблемную ситуацию, которая является стимулом к переходу от автоматического использования речевых навыков к свободному незапланированному владению коммуникативными средствами в контексте реальных жизненных ситуаций.

Упражнения и задания можно условно разделить на три блока: предтекстовый (подготовительный), текстовый и послетекстовый.

Первый подготовительный этап работы с текстом может включать в себя различные виды заданий коммуникативного характера, целью которых является вовлечение студентов в тему обсуждения, например, наводящие вопросы, касающиеся самых известных и красивых мостов в мире. Целью таких вопросов будет подготовка студентов к восприятию иноязычной речи по заданной теме. Вопросы могут быть следующие: «Как Вы считаете, какова основная функция моста?», «Какие критерии влияют на выбор типа моста при строительстве?», «Какие известные мосты Вы знаете в Великобритании, США, России?» и т.д.

Текстовый и послетекстовый этапы работы с профессионально ориентированным текстовым материалом могут включать в себя следующие упражнения: раскройте скобки, используя правильную форму смыслового глагола; вставьте в следующие предложения вместо пропусков данные выше слова/словосочетания; продолжите предложения, используя лексику текста; придумайте предложения с указанными глагольными формами и т.д.

Также можно использовать упражнения и задания, направленные на формирование навыков оформления монолога-рассуждения. Например:

- составьте предложения, используя приведенные вводные слова;
- прочитайте текст, выберите из данных предложений те, которые следует вставить в текст, чтобы заполнить имеющиеся пропуски в соответствии с логикой изложения (одно предложение является лишним);
- перечислите указанные факты в логической последовательности, согласно содержанию прочитанного текста и т.д.

Упражнения на цитирование текста являются также важным этапом в работе: найдите и назовите ключевые элементы (слова) в абзаце (тексте); найдите и назовите абзац, в котором выражена главная мысль. Данный тип упражнений свидетельствует о глубине понимания текста.

В процессе работы с текстом мы развиваем у студентов способность видеть его композиционно-структурное оформление, правильно соотносить его содержание с коммуникативными целями, определять корректность использования языковых средств. Однако текст не является единственным образцом для усвоения иноязычных лексико-грамматических средств, композиционной структуры высказывания. Их закреплению способствуют как условно коммуникативные упражнения, так и подлинно коммуникативные упражнения, а также задания, направленные на поиск и репродукцию основной информации прочитанного текста.

Таким образом, как представляется, проблема отбора профессионально ориентированных текстов при

обучении иностранному языку в неязыковом вузе весьма значима и должна занимать одно из центральных мест. Приведенные выше требования к отбору текстового материала позволяют утверждать, что уровень сформированности иноязычной устной и письменной речи студентов по профилю специальности окажется более высоким в результате их внедрения. Тщательно структурированный материал, отвечающий всем требованиям и критериям отбора, разработанный и апробированный комплекс упражнений и заданий позволяют повысить уровень владения всеми видами речевой деятельности, включая навыки устной и письменной речи по специальности, а также мотивируют студентов на самостоятельное изучение вопросов, касающихся актуальных сторон их будущей специальности, в различных источниках информации.

#### *Литература*

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов [и др.]. М.: Высш. шк., 1982.
3. *Носонович Е.В., Мильруд Р.П.* Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1.
4. *Охлопкова А.Г.* Выбор учебника как ведущего средства обучения в неязыковом вузе в условиях обновления языкового образования // Вестник ЛНУ им. Тараса Шевченко. 2012. № 22 (257).

## УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ПАРТНЕРСТВА

*Е.В. Головинская, директор, канд. пед. наук,  
Е.А. Пивчук, руководитель ресурсного центра,  
канд. пед. наук  
(Педагогический колледж № 4,  
г. Санкт-Петербург)*

Проблема достижения современного качества профессионального педагогического образования в условиях нарастающего многообразия социальных отношений и усложняющихся экономическо-правовых моделей взаимодействия требует институционального решения для становления новых возможностей управления изменениями и обновления содержания образования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил новые установившиеся отношения в сфере образования, выделив в качестве ведущих идеи:

- конкурентность образовательных программ и результатов их реализации на рынке образовательных услуг;
- образовательная и социальная мобильность обучающихся на каждом из уровней образования, обозначенных в законе;
- создание единого образовательного пространства в условиях преемственности и вариативности образовательных программ;
- новые, в том числе сетевые, возможности решения проблем доступности и качества образования;
- взаимозависимость качества образования от внешних и внутренних его заказчиков, партнеров, потребителей;
- усиление роли общественных институтов в управлении изменениями и оценке качества образования, включая общественно-профессиональную аттестацию специалистов и аккредитацию образовательных программ и организаций;
- открытость образования, лежащую в основе управленческих стратегий, форм и методов управления качеством образования.

Эти идеи могут стать основой для обсуждения и консенсуса сетевых партнеров организаций профессионального педагогического образования, ключевой основой для взаимодействия которых является качество результатов реализации соответствующих образовательных программ, качество подготовки специалистов. В связи с этим решение проблемы качества профессионального педагогического образования лежит в плоскости вышеперечисленных идей и предполагает установление правил игры во взаимодействии тех, от кого зависят эффективные решения.

К числу задач, заявленных в распоряжении Правительства РФ от 22.11.2012 № 2148-р «Об утверждении государственной программы Российской Феде-

рации «Развитие образования» на 2013–2020 годы», относятся:

- формирование гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного профессионального образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации;
- создание современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия.

Вместе с тем, как указывается в документе, «во многих регионах не решены задачи разработки и реализации эффективных моделей развития региональных систем начального и среднего профессионального образования, усиления роли местных сообществ и работодателей в развитии этих систем».

Среди наиболее актуальных проблем рынка труда педагогического образования можно выделить следующие тенденции, обозначившиеся в последние годы, среди которых:

1. Увеличение потребности дошкольных образовательных учреждений в профессиональных кадрах, способных работать в условиях новых требований федеральных государственных образовательных стандартов.
2. Изменение запроса на качество специалистов системы дополнительного образования детей, связанное с необходимостью проектировать и реализовывать программы социализации детей.
3. Изменение знаниевой парадигмы в профессиональном образовании на компетентностную, обуславливающую новый формат взаимоотношений между образовательной организацией и работодателем.
4. Усиление тенденции борьбы за качество подготовки студента в связи с принятием новых профессиональных стандартов.
5. Развитие институциональной инфраструктуры педагогического образования, в том числе негосударственного сектора, требующей развития и совершенствования системы управления качеством образования в условиях сетевого партнерства.

Немаловажным фактором обеспечения качества профессионального педагогического образования является участие работодателей и профессионального сообщества в выработке компетентностных требова-

ний к выпускникам, отражающих потребности современной экономики и регионального рынка труда. Роль профессионального сообщества может быть усилена в самом учебном процессе путем привлечения успешных руководителей образовательных организаций к преподаванию, руководству выпускными квалификационными работами, обеспечению прохождения обучающимися практик разного вида, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами профессионального педагогического образования.

Повышение качества подготовки педагогических кадров для системы образования не может быть проблемой одной-двух образовательных организаций в рамках одного региона. Она является общей проблемой профессионального сообщества специалистов в области подготовки кадров для системы образования, т.е. всей системы профессионального педагогического образования России.

Об этом говорили участники Всероссийского совещания директоров педагогических колледжей, состоявшегося 20–22 мая 2013 г. в г. Санкт-Петербурге на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования Педагогического колледжа № 4. Руководители отметили, что именно система среднего педагогического образования, обладая гибкой структурой подготовки кадров, конструктивно и продуктивно настроенными педагогическими коллективами, способными к быстрым изменениям, позволяет эффективно реагировать на образовательный заказ государства и работодателей. Именно среднее профессиональное педагогическое образование может решать проблемы как профессиональной, так и социальной мобильности студентов.

Отличительной чертой педагогических колледжей является то, что они ориентированы на подготовку педагога-практика, умеющего осуществлять рефлексию собственной деятельности, методически грамотно выстраивая педагогический процесс. Выпускники педагогических колледжей востребованы в начальной школе, в дошкольных образовательных учреждениях, в сельской школе, в учреждениях дополнительного образования. Однако если раньше обмен опытом был основной идеей сетевого взаимодействия, то сегодня ситуация принципиально иная.

Ключевой проблемой, в рамках которой может быть организовано взаимодействие представителей образовательных организаций, является проблема согласования критериев качества реализации программ профессионального педагогического образования в условиях вариативности, а также проблема уровневой разобщенности образования, где проблема качества педагогических кадров в условиях преемственности стандартов является основной. Обе эти проблемы напрямую зависят от возможностей учета требований работодателей и рынка труда, с одной стороны, и от возможностей горизонтальной кооперации усилий самих образовательных организаций для сравнительного анализа и экспертной деятельности в условиях взаимодействия — с другой.

Одна из ключевых идей развития Некоммерческого партнерства «Совет директоров педагогических училищ и колледжей РФ» видится в создании эффективной модели управления качеством педагогического образования в части согласования содержания основных образовательных программ и организации образовательного процесса. Участники совещания поддержали инициативу о создании Ассоциации образовательных организаций профессионального образования, целью которой может стать расширение потенциала системы профессионального педагогического образования в условиях развивающейся конкуренции образовательных услуг.

Критериальность требований к педагогу, студенту — выпускнику колледжа есть дело не только профессионального стандарта педагога, это вопрос возможности влияния профессионального сообщества на его компетентностные характеристики, на способы управления его развитием, на решение проблемы преемственности качества педагогических кадров — как выпускников организаций профессионального педагогического образования, так и педагогов — специалистов образовательных организаций.

Профессиональное педагогическое образование в условиях открытой и конкурентной образовательной среды имеет собственный ресурс для обеспечения социокультурной модели установившихся социальных, экономических, правовых и иных отношений в обществе. С принятием нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» профессиональное педагогическое образование оказалось в принципиально иной ситуации. Ответственность за качество подготовки специалиста лежит не только на организации, реализующей государственную заданию, но и на профессиональном сообществе, способном сформулировать требования конкурентоспособного образования, на сообществе работодателей, готовом включиться в совместную деятельность по обновлению содержания образования.

Качество педагогических кадров стало определяться требованиями профессиональных педагогических сообществ в большей степени, нежели только требованиями профессиональных стандартов. Принципы и механизмы этой ответственности лежат в плоскости практических профессиональных решений, где общественная составляющая неформальных способов оценки играет не меньшую роль, чем государственный контроль (аккредитация, лицензирование, мониторинг и др.). Основаниями для усиления общественной составляющей в управлении качеством профессионального педагогического образования являются следующие факторы:

- рамочный характер образовательных стандартов;
- преемственность требований к образованию на всех его ступенях (дошкольное, общее, среднее и высшее профессиональное педагогическое образование);
- переход от нормы содержания к нормам качественных характеристик и критериям качества образования.

Для организаций повышается открытость с точки зрения использования возможностей сети, контактов с работодателями с позиции важности и необходимости решения общих проблем, касающихся качества педагогических кадров. К числу оснований для сетевой интеграции можно отнести:

1. Создание единого понятийного языка с образовательными учреждениями, реализующими образовательные стандарты.
2. Необходимость преемственности между ступенями образования как система методических проблем, среди которых следует назвать умения управлять:
  - средой;
  - самостоятельной работой обучающихся;
  - коммуникациями.
3. Системный характер партнерских связей между организацией и работодателями, между организациями, между организацией и студентами.

В условиях сетевого взаимодействия появляются новые возможности для открытости организаций и обсуждения острых и важных вопросов. Это поощрение междисциплинарных исследований в области образования (непрерывное образование, развитие профессиональной карьеры, оценка отдельных программ и учреждений, анализ рынка труда, новые методы преподавания и обучения, вопросы экономики образования). Это расширение самостоятельности образовательных организаций профессионального педагогического образования в построении образовательных программ за счет увеличения вариативного компонента. Это возможности для общественной оценки деятельности организаций, сформулированные в ст. 96 Закона «Об образовании в Российской Федерации», касающиеся аккредитации программ и организаций.

Современные институты управления качеством образования, такие как институт общественной аккредитации организации и профессионально-общественной аккредитации программ, закрепляют сложившиеся устойчивые формы отношений, проявляют их в ценностях и традициях, конкретизируют в правилах, нормах, обеспечивают критериальную основу для функционирования и развития различных учреждений и организаций.

Аккредитация (от лат. *accedo* – доверять) – процесс, в результате которого приобретает официальное подтверждение соответствия качества предоставляемых услуг некоему стандарту. Аккредитационные процедуры осуществляются в сфере оказания профессиональных услуг, к примеру, для оценки качества образования, когда потребитель (родители, учащиеся), как правило, не обладают достаточными компетенциями. Как говорят экономисты, наблюдается асимметрия в оценке качества услуги.

Профессионально-общественная аккредитация программ – доверие профессионального сообщества к способности образовательной организации отвечать условиям и результату качественного образования. Поэтому она служит гарантией качества образования и отражает способность образовательной программы

решать проблемы человека в условиях отсутствия нормирования содержания образования. Аккредитация в условиях сетевого партнерства выступает в роли института регулирования образовательного рынка с позиций внешнего потребителя или внешнего эксперта. Этот механизм предоставляет возможность легитимизировать программы и организации с точки зрения качества образовательных услуг и конкурентоспособности программ и организаций.

Статья 96 Закона «Об образовании в Российской Федерации» говорит о возможности реализации двух типов общественной аккредитации: институциональной и программной.

Институциональная аккредитация – аккредитация всего учебного заведения в целом. При проведении институциональной аккредитации основное внимание обращено на оценку и анализ тех характеристик, которые обеспечивают качество условий обучения. Анализ критериев такой аккредитации, проводимой независимым агентством, – это способ выстраивания своей стратегии развития, построение сценариев, обеспечивающих требования государственных стандартов, поиск путей повышения конкурентоспособности организации, повышение ее рейтинга.

Специализированная (программная) аккредитация – это анализ и оценка учебных программ и деятельности по подготовке специалистов данной профессии, которые проводятся в основном профессиональными общественными ассоциациями, профессиональными сообществами, сообществами работодателей. Аккредитация в этом случае – это признание со стороны работодателей качества полученного образования по аккредитованной специальности.

Закон «Об образовании в РФ» закрепляет обе аккредитации в качестве возможности для общественного признания и доверия. В частности, для профессионально-общественной аккредитации программ указывается, что «работодатели, их объединения, а также уполномоченные ими организации вправе проводить профессионально-общественную аккредитацию профессиональных образовательных программ, реализуемых организацией, осуществляющей образовательную деятельность» (ст. 96, п. 3).

Кроме этого, «профессионально-общественная аккредитация профессиональных образовательных программ представляет собой признание качества и уровня подготовки выпускников, освоивших такую образовательную программу в конкретной организации, осуществляющей образовательную деятельность, отвечающими требованиям профессиональных стандартов, требованиям рынка труда к специалистам, рабочим и служащим соответствующего профиля» (ст. 96, п. 4).

Программная аккредитация имеет вполне социальные значимые цели и связана с повышением ответственности в реализации образования как общественно значимого блага, выполнением социальных функций образования, государственных и общественных требований к их результатам. Кроме этого, она призвана:

- создать механизм реализации права граждан на свободное получение достоверной информации и технологий обратной связи;

- предоставить достоверную информацию работодателям, населению, потребителям образовательных услуг об уровне и качестве подготовки специалистов;
- совершенствовать деятельность организации за счет распространения положительного опыта.

Система управления качеством профессионального педагогического образования призвана стать интегрирующей идеей, где согласование методов, принципов управления качеством образования, согласованность требований к обучающимся и педагогам призваны стать объединительным консенсусным трендом для образовательных организаций системы педагогического образования.

В условиях распределенной ответственности за результаты образования общими для качества образования являются следующие принципы:

- перехода от обучения и усвоения материала к формированию компетенций (развитию и продуктивности действия обучающихся);
- ответственности самих обучающихся за свой образовательный маршрут;
- ответственности педагогов за регулирование, сопровождение и обновление содержания образования в контексте компетентностных результатов;
- ответственности профессионального сообщества и сообщества работодателей за результаты образовательной деятельности организации.

Направления сетевого партнерства и деятельности профессионального сообщества связаны сегодня с методологией независимой системы управления и оценки качества профессионального педагогического образования. Они позволят каждой организации решать новые задачи, связанные с определением тенденций развития образовательной организации с учетом требований современной экономики и рынка труда, интеграции содержания программ подготовки студентов с программами учреждений практики и образовательного процесса с практикой, оценкой и совершенствованием организационной структуры образовательного учреждения; повышением эффективности системы управления с позиции повыше-

ния качества образовательной инфраструктуры развития.

Опыт сотрудничества с работодателями у Педагогического колледжа № 4 уже есть. К числу основных направлений взаимодействия с Советом работодателей относятся:

- согласование требований к качеству образовательных программ в соответствии со стандартами и рынком труда;
- участие работодателей в подготовке специалистов профессионального образования;
- сбор, анализ и систематизация аналитических, учебно-методических, научно-исследовательских разработок и технологий;
- проведение образовательными организациями совместных научно-практических и учебно-методических конференций, выставок, семинаров и круглых столов;
- обеспечение содержания практической деятельности студентов;
- создание системы независимой оценки качества образования в условиях сетевого взаимодействия.

Взаимодействие позволяет гармонизировать стандарты организаций, предложить варианты инновационных проектов студентов на базах практики, организовывать дискуссионные площадки с руководителями образовательных учреждений по поводу проблем ответственности, т.е. повышать эффективность управления качеством образования.

Кроме того, сетевое партнерство в рамках Некоммерческого партнерства «Совет директоров педагогических училищ и колледжей Российской Федерации» позволит профессиональным организациям не только расширить возможности для повышения качества специалистов, но и использовать новые механизмы независимой оценки качества профессионального педагогического образования, институционально обеспечив основные направления гарантий его качества.

#### *Литература*

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.base.garant.ru/70291362/>



## НЕЗАВИСИМАЯ СЕРТИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Р.Ю. Евсеев, директор, канд. пед. наук,  
почетный работник СПО,  
Т.К. Кириллова, зам. директора по учебно-методической  
работе, почетный работник СПО  
(Елецкий промышленно-экономический техникум,  
Липецкая область)*

Современный этап развития российской системы профессионального образования характеризуется кардинальной сменой образовательной парадигмы, смещением акцентов в содержании образовательных программ, утверждением принципа многовариантности моделей образовательного процесса, а также усилением инновационных тенденций в педагогической и управленческой деятельности. Очевидным становится тот факт, что эффективность функционирования и развития как конкретного образовательного учреждения, так и всей системы профессионального образования в целом, а следовательно, и уровень подготовки специалистов в большей степени зависит от того, как организовано управление качеством образования, насколько объективно оцениваются достигнутые результаты и насколько они адекватны социально-экономическим целям страны.

Говоря об управлении качеством образования, позволим себе заметить, что в основу развития системы образования сегодня положены такие принципы, как:

- открытость к внешним запросам;
- применение комплексных (не только новейших) методов обучения;
- конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике;
- адресность ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений.

Все эти принципы призваны обеспечить решение проблемы качества образования, которая оказалась сегодня в центре внимания государства, работников образования и российской общественности. Создание моделей управления и контроля качества образования, системы сертификации квалификаций выпускников стали одним из главных направлений современной российской образовательной политики, научных исследований, деятельности органов управления образованием и экспериментальной работы образовательных организаций. Это диктуется необходимостью обеспечения, во-первых, государственных гарантий гражданам России на получение качественного образования, во-вторых, заинтересованностью потребителей в соответствующем образовании и, в-третьих, востребованностью высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов на рынке труда.

Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и принятые Министерством образования и науки подзаконные акты направлены на совершенствование системы и приведение ее в соответствие с требованиями современного производства,

экономики и сферы обслуживания, что в свою очередь должно стать фактором повышения качества образовательных услуг и подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена.

Вопрос качества в Елецком промышленно-экономическом техникуме – вопрос не новый, и качество управления неразрывно связано с качеством образовательных услуг. Сегодня мы ставим задачу совершенствования процессов внутренней и внешней независимой сертификации обучения.

Начальный этап – это, безусловно, качественный (насколько это возможно) прием в образовательное учреждение. Показателем качества на данном этапе является конкурс при приеме в среднее профессиональное образовательное учреждение, так как обучение в соответствии с требованиями ФГОС требует не элементарных, а хотя бы удовлетворительных знаний. Отбор обучающихся начинается на этапе профориентационной работы: муниципальная экспериментальная площадка, организованная совместно с Управлением образования города Ельца по теме «Формирование образовательного кластера “школа – техникум – предприятие”», позволяет повысить заинтересованность выпускников 9-х классов и подобрать абитуриентов, стремящихся к обучению в техникуме, учитывая ключевой законодательный тезис доступности профессиональной образовательной программы при зачислении, и в то же время провести для себя независимый срез (будем называть это независимой сертификацией при приеме) основных общих компетенций обучающихся общеобразовательных школ. К ним относятся: умение работать с письменными и электронными источниками, поиск, изучение, компоновка материала, умение подготовить учебно-исследовательскую работу, реферат, создать презентацию. Будущие абитуриенты показывают умение публично выступать перед аудиторией, демонстрируя навыки памяти, развитой речи, экспериментальной деятельности (рис. 1 на с. 18).

Прием в техникум на основе среднего балла аттестата абитуриента также является независимой сертификацией школьных знаний, которые будут проверены на следующем этапе контроля качества образования – входном контроле. Этот этап нередко показывает, что оценка школьных знаний, мягко говоря, завышена. Таким образом, приходится работать с обучающимися, имеющими в большей степени удовлетворительные знания, нежели хорошие, и редко отличные.

Анализ абитуриентов при поступлении в техникум на 2013/2014 учебный год представляет следующую картину (рис. 2 на с. 18).

## ЭП «Формирование образовательного кластера «Школа-Техникум-Предприятие»



Рис. 1

## Средний балл аттестатов абитуриентов при поступлении

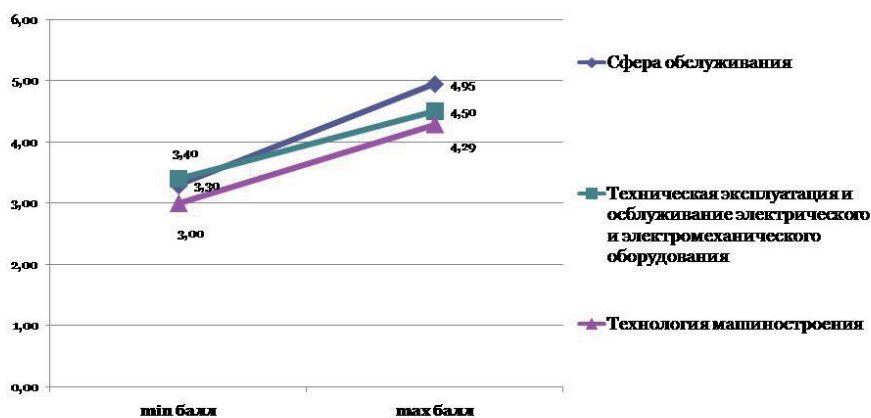


Рис. 2

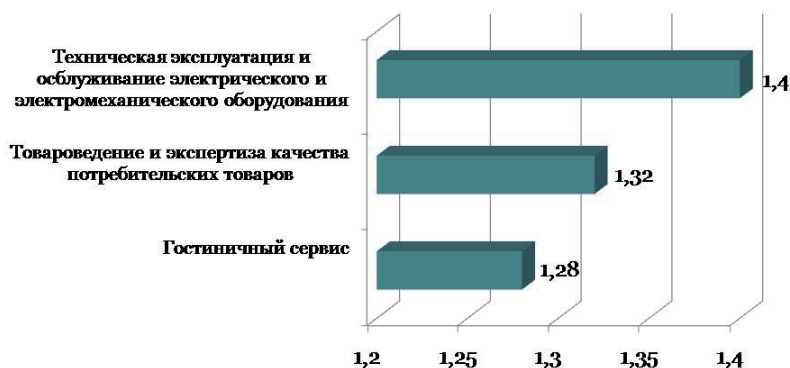
Максимальный конкурс (отношение числа поданных заявлений к числу зачисленных абитуриентов) был по следующим специальностям, отраженным на рисунке 3.

В таких условиях нашей задачей в первую очередь является научить студентов качественно учиться, с чем мы, безусловно, успешно справляемся. Забегая вперед, можно с твердой уверенностью сказать, что

«средние» выпускники профессиональных образовательных организаций более способны к обучению, нежели «средние» выпускники общеобразовательных школ.

Процесс формирования качества профессионального образования складывается из множества этапов процедуры как внутритехникумовской, так и внешней независимой сертификации. Эффективным методом

### Максимальный конкурс был по следующим специальностям:



отношение числа поданных заявлений к числу зачисленных абитуриентов

Рис. 3

является текущий контроль: в техникуме используется такой вид контроля, как ежемесячная аттестация, которая способствует дисциплинированности обучающихся, а также обнаружению негативных явлений в их среде на самом первом адаптационном этапе. Как правило, студент, не аттестованный за сентябрь, становится объектом контроля учебно-воспитательной комиссии, впоследствии (в самом худшем варианте) – совета профилактики. На данном этапе к контрольным мероприятиям подключается, помимо классного руководителя, не только администрация, но и родительская общественность. Ведь нередко бывает, что студент не может продолжать обучаться по самым прозаичным причинам, например нежеланию учиться.

Важным этапом внутренней сертификации является промежуточный контроль: зачеты, дифференцированные зачеты, экзамены и квалификационные экзамены. На этапе квалификационных экзаменов к системе контроля подключается работодатель, который активно участвует в проведении учебной и производственной практики, подготовке контрольно-оценочных средств и аттестационных листов на студентов. Подходя к заключительному этапу – государственной итоговой аттестации, представители наших работодателей, как правило, знают выпускников не только в лицо, но и знакомы с их общими и профессиональными компетенциями, что, безусловно, способствует их дальнейшему трудоустройству (рис. 4).

### Охват студентов контрольными мероприятиями

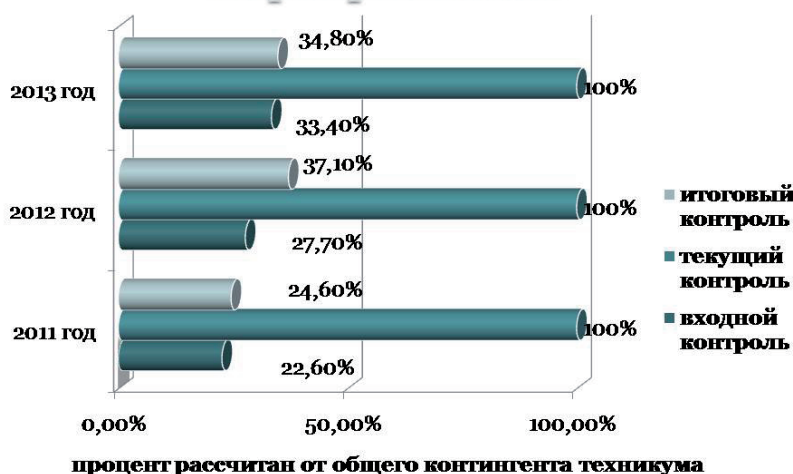


Рис. 4

Важным видом внешней оценки качества является процедура независимой сертификации выпускника. В техникуме был проведен мониторинг влияния процедуры сертификации на мотивацию студентов. Не все специальности техникума охвачены на этапе выпуска процедурой независимой сертификации профессиональных квалификаций и не по всем рабочим профессиям можно получить сертификат соответствия рабочему разряду, так как данная деятельность

для студентов является добровольной и осуществляется в формате эксперимента. Если сравнивать успеваемость студентов в группе, участвующей в экспериментальной сертификации с условным обозначением «группа А», и в группе с условным обозначением «Б», не участвующей в ней, то можно увидеть четко выраженные тенденции к увеличению заинтересованности студентов в получении более высоких результатов в обучении (рис. 5).

### Влияние процедуры сертификации на мотивацию студентов

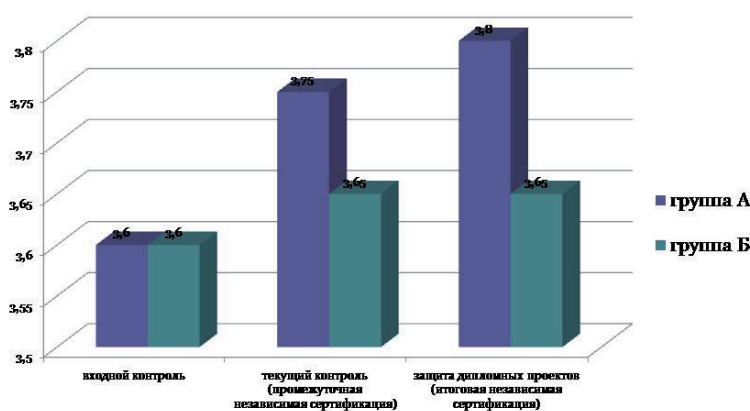


Рис. 5

На момент текущего контроля студенты проходят промежуточную независимую сертификацию, к которой готовятся заранее. Они заинтересованы в получении более высоких результатов, так как это напрямую влияет на то, какой рабочий разряд им предстоит под-

тверждать (а проходить процедуру сертификации для низкого разряда нецелесообразно), какое впечатление они произведут на будущих работодателей (участие которых в процедуре независимой сертификации обязательно) (рис. 6).

### Количество повышенных разрядов

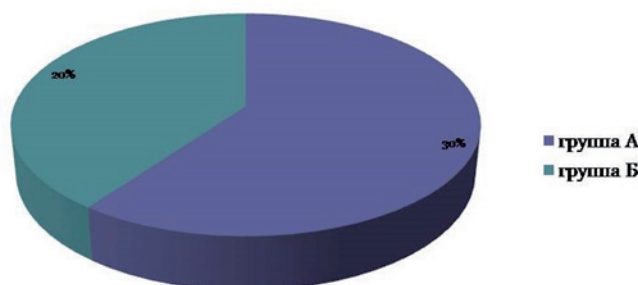


Рис. 6

Востребованность выпускников подтверждена договорами с работодателями, и желание получить более высокооплачиваемую должность является четкой мотивацией для качественного участия в процедуре неза-

висимой сертификации (рис. 7). Процедура сертификации на базе нашего ресурсного центра представляет собой общественное признание тех достижений выпускника, которых они достигли (рис. 8).

### Количество договоров с предприятиями, подтверждающих востребованность выпускников

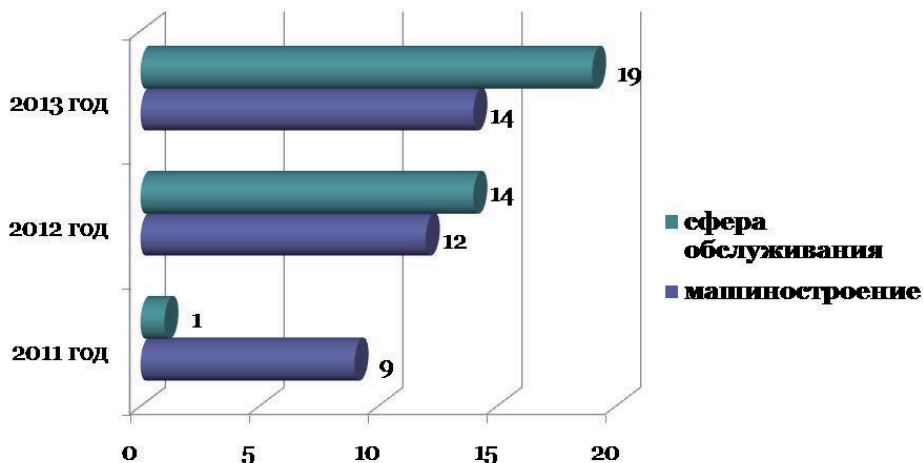


Рис. 7

### Количество студентов, прошедших процедуру сертификации профессиональных квалификаций

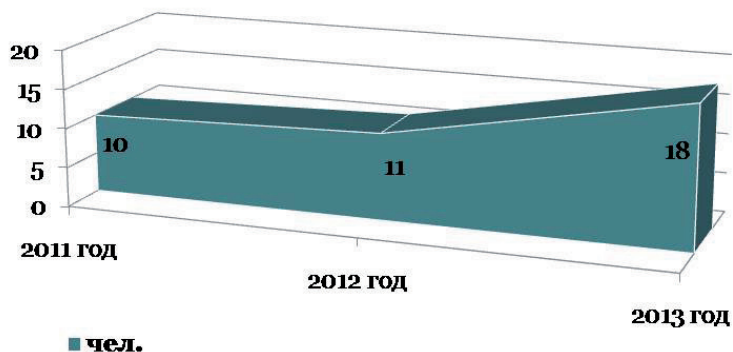


Рис. 8

Сертификация профессиональных квалификаций сегодня рассматривается в качестве значимого общественно-государственного инструмента обеспечения качества рабочей силы и механизма стимулирования развития рынка труда. Елецкий промышленно-экономический техникум с 2010 г. выступает инициатором создания регионального Центра сертификации профессиональных квалификаций. Подготовлен ряд учредительных и нормативных документов, создана учебно-методическая база, имеется опыт проведения таких процедур для студентов техникума по профессиям «Токарь», «Слесарь-ремонтник», «Электромонтер», «Продавец продовольственных (непродовольственных) товаров».

*Проделанная работа имела логическое завершение: приказом от 17.10.2013 № 959 Управления образования и науки Липецкой области на базе Г(О)БОУ СПО Елецкий промышленно-экономический техникум создан региональный Центр сертификации профессиональных квалификаций в машиностроении для уровня подготовки спе-*

*циалистов среднего звена и квалифицированных рабочих (служащих).*

#### **Литература**

1. *Анищева Л.И.* Качество среднего профессионального образования как основной фактор совершенствования подготовки специалистов в условиях модернизации российского образования. Воронеж: ВГПГК, 2005.
2. *Герасимов Б.И.* Управление качеством: резервы и механизмы. М.: Форум: Инфра, 2014.
3. *Лейбович А.* Независимая сертификация отвечает интересам работодателя // Волжская коммуна. 2013. 5 дек.
4. *Мухаметзянова Г.В.* Качество профессионального образования: проблема управления, обеспечения, мониторинга. Казань: ИСПО РАО, 2002.
5. *Щепотин А.Ф.* Качество среднего профессионального образования: проблемы и пути обеспечения. М.: Изд-во ИПК СПО, 2003.

## ОСНОВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МУЗЫКИ ПО СОХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

А.А. Смирнов, преподаватель  
Московского областного  
базового музыкального колледжа  
им. А.А. Скрябина (г. Электросталь)

Цель преподавателя, осуществляющего инклюзивное музыкальное обучение, не ограничивается передачей знаний, умений и навыков. Важно, чтобы педагог мог организовать образовательный процесс так, чтобы он не приводил обучающихся к потере физического здоровья и нарушениям эмоционально-психологической сферы. Эти вопросы, безусловно, необходимо решать любому преподавателю, вне зависимости от того, относятся ли его подопечные к категории обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) или они представляют нормативный контингент и практически здоровы.

Однако в системе инклюзивного обучения эти требования приобретают особую остроту, поскольку в этот процесс включены дети и молодые люди, которые уже изначально имеют образовательные проблемы, чаще всего обусловленные недостаточным уровнем физического или психологического здоровья. И в данном случае очень уместным для преподавателей может быть девиз, обычно обращенный к врачу: «Не навреди!».

Как же совместить это условие с необходимостью для музыканта, будучи склоненным над музыкальным инструментом, по многу часов находиться в напряженной статичной позе или, собрав всю волю в кулак, холодеющими от напряжения и волнения пальцами стремиться передать в процессе исполнения прелесть, красоту и изящество музыкального произведения, заключенные в замысловатых последовательностях аккордов, чередующихся со стремительными пассажами? Или следует обучать музыке лишь тех, у кого для этого изначально достаточно здоровья?

Конечно, на эти далеко не праздные вопросы ответы не могут быть одномерными. Мне представляется, что в процессе музыкального обучения, впрочем, как и при освоении любой другой профессии, нельзя ставить задачу достижения результата *любой ценой*, а надо исходить из соображений *рациональности и целесообразности*, учитывая при этом реальные возможности ученика, его потенциал и, наконец — его здоровье, в самом широком значении этого слова.

Понятие «здоровье» имеет весьма обширный спектр толкований. Многие годы мы твердили, что только в здоровом теле может быть здоровый дух, пока до нас не дошел полный перевод слов: «Ogandum est ut sit mens sana in corpore sano», сказанных древнеримским поэтом Ювеналом: «Надо молить богов, чтобы в здоровом теле был и здоровый дух».

Речь идет о том, что нужно стремиться к гармонии между телом и духом, поскольку в реальности она редко встречается. А в нашем случае нужно не только, чтобы Дух был здоровым, но и требуется приложить

немало усилий, чтобы сберечь Тело. Что же может сделать для решения этих задач преподаватель, взявший на себя смелость обучать учащихся и студентов, имеющих особые образовательные потребности, и где он получит совет, в каком источнике прочитает о том, как методически организовать процесс инклюзивного обучения в своей отдельно взятой школе, колледже или вузе?

К сожалению, пособий по этому вопросу практически нет, а процесс создания методики инклюзивного обучения если и происходит, то очень медленно. Еще хуже обстоят дела с *музыкальным инклюзивным обучением*. Учитывая эти обстоятельства, я хочу поделиться некоторыми своими соображениями, возникшими в процессе более чем двадцатилетней работы в музыкальном колледже со студентами, имеющими особые образовательные потребности, обусловленные состоянием здоровья (в том числе имеющими инвалидность), или рядом других факторов, относящих их к категориям ООП. Среди них студенты с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, страдающие логоневрозом, бронхиальной астмой, сердечными заболеваниями, а также выходцы из детских домов, неблагополучных семей с тяжелой социальной или экономической ситуацией, кроме этого — переселенцы и иностранцы, имеющие проблемы в обучении, обусловленные незнанием или плохим знанием русского языка.

Рекомендации и советы, которые я предлагаю, не являются образовательными догмами, они лишь демонстрируют мой собственный опыт и отражают результаты исследований, связанных с этой практикой. В статье мы ограничимся рассмотрением одной из сторон инклюзивной работы — взглядом на здоровьесберегающие компетенции инклюзивного обучения.

Какими же компетенциями должен обладать преподаватель инклюзивного обучения, чтобы, обучая, не навредить?

Прежде всего он должен быть хорошим профессионалом, опытным педагогом. Без этого все усилия будут напрасны. А хороший профессионал должен постоянно находиться в развитии. Мною разработана специальная технология инклюзивного обучения, которую я называю *полиморфной*, поскольку она многокомпонентна по своей сути и содержанию методов, обусловленных многоплановым составом обучающихся, имеющих особые и в то же время разные образовательные потребности.

К примеру, студент, имеющий проблемы с опорно-двигательной системой, не нуждается в такой степени как страдающий бронхиальной астмой в проветрива-

нии помещения, ему необходимы удобные ступени и перила на лестнице и в коридоре, а в некоторых случаях, если он перемещается на инвалидной коляске, потребуются пандусы и специальный лифт или подъемник. Слабовидящему или незрячему необходимо в некоторых случаях дополнительное освещение, а в других – возможность пользоваться приборами звукозаписи лекции (урока), которую он не сумеет заспектировать, как это делают другие студенты. От студента, страдающего логоневрозом, не следует требовать бойкого устного рассказа о жизненном и творческом пути того или иного композитора – лучше предложить ему выполнить ответ на поставленный вопрос в письменном виде.

Студент-детдомовец, имеющий психологические сложности, обусловленные предшествующим длительным пребыванием в ограниченном пространстве «казенного дома», нуждается в определенной адаптации к среде росших в домашних условиях раскованных и избалованных родительским вниманием сверстников. Проблемы коммуникации встают и перед студентом-иностранцем, и решать их необходимо не вместе с остальными студентами, а прежде всего на дополнительных, а лучше индивидуальных занятиях по русскому языку и русской литературе.

В профессиональном музыкальном учебном заведении координатором инклюзивной работы со студентом категории ООП целесообразнее всего быть преподавателю по главной творческой дисциплине, именуемой обычно *специальностью*. Именно преподаватель по специальности выполняет центральную задачу инклюзии, начиная от участия во вступительных экзаменах, где осуществляется первичная педагогическая диагностика абитуриента. А в случае выявления особых образовательных потребностей у будущего студента именно преподаватель специальности становится его главным «попечителем», именно он должен будет составить для этого студента адаптированную программу, именно ему предстоит налаживать контакты с родителями или, если их нет, близкими родственниками, или же представителями социальных служб.

Особое место занимают вопросы, связанные со здоровьем инклюзивного студента. В документе, именуемом «индивидуальный план», у этого обучающегося должен быть назван диагноз (если он имеется) или характеристика, отражающая особенности студента. Все вопросы, связанные с качеством здоровья, необходимо рассматривать на основании медицинских рекомендаций, имеющих в медицинском заключении, или выявлять во время личных бесед со студентом и его ближайшим окружением.

Если медицинские документы отсутствуют, а основания для ООП очевидны, необходимо поставить вопрос о причинах отсутствия документации, поскольку ясное представление о здоровье студента необходимо для составления образовательного маршрута. Понятие «образовательный маршрут» в условиях нашей технологии инклюзивного процесса синтезирует в себе целый ряд компонентов:

- предпрофильный период обучения будущего студента: наблюдение, консультации и методи-

ческая помощь преподавателям музыкальной школы в процессе подготовки учащегося к поступлению в профессиональное музыкальное учебное заведение (если такие контакты имеются);

- педагогическая диагностика в период поступления абитуриента с ООП в колледж, налаживание контактов с социальным окружением студента;
- составление адаптированной программы обучения;
- привлечение студента к творческой деятельности в колледже и за его пределами и к мероприятиям, необходимым для социализации обучающегося с ООП;
- переход от адаптированной программы обучения к общим требованиям;
- подготовка к дипломным испытаниям и государственные экзамены;
- послепрофильное (последипломное) сопровождение, включающее помощь при поступлении в вуз и трудоустройство по профессии.

Преподаватель по основной творческой дисциплине должен ясно представлять роль и значение этих этапов в образовательном процессе студента, имеющего ООП. Он должен также находиться в постоянном взаимодействии с ближайшим окружением такого студента, включая не только родственников, но и студентов колледжа, находящихся в контакте с таким обучающимся. Необходимо также взаимодействие с лечащим врачом.

Однако этого может быть недостаточно. Преподавателю полезно самому иметь ясные представления об основаниях, послуживших причиной потери здоровья обучающихся у него студентов, и обладать общими знаниями в области медицины и психологии. Среди наиболее важных вопросов можно выделить:

- знания по возрастной анатомии, физиологии и гигиене;
- представления о моторных функциях организма и профилактике нарушений опорно-двигательного аппарата;
- представления о значении правильной осанки, подборе мебели и других принадлежностей, необходимых для проведения учебных занятий с учетом физического развития и состояния здоровья обучающихся;
- знания о сенсорных функциях организма, профилактике нарушений органов слуха и зрения, гигиенических нормах оформления наглядных пособий, распределении обучающихся, учитывающем световой режим в аудиториях;
- представления о проблемах сердечно-сосудистой системы, дыхательных путей, нервной системы;
- понятие о функциях работоспособности и утомлении, знание мер по профилактике утомления;
- создание оптимального режима дня для студента с ООП как для учебного, так и для внеучебного (домашнего) периода занятий.



Кроме этого, преподаватель, осуществляющий обучение в условиях инклюзии, должен иметь общие представления о *высшей нервной деятельности* и быть знаком с общими положениями психофизиологических аспектов поведения ребенка и молодого человека. Это один из главных аспектов в работе со студентами категории ООП. Источниками информации по этому и другим названным вопросам могут стать практикумы-консультации, проводимые квалифицированным врачом, а также научная литература.

Эти знания помогут преподавателю организовать учебно-воспитательный процесс в соответствии с возрастом и особенностями студента, предупреждать возможные функциональные нарушения и осуществлять дифференцированный подход в решении педагогических задач, а также составлять расписания занятий с учетом возрастных особенностей обучающихся, их характерологических особенностей и состояния здоровья.

Таким образом, обучение и воспитание в условиях инклюзии должно носить ярко выраженный щадящий лично-ориентированный характер. Компетентный подход к вопросам, связанным со здоровьем и характерологическими особенностями студентов, целесообразная организация учебной и творческой деятельности создадут условия для достижения реальных результатов при формировании личности вступающего в жизнь молодого человека – сбалансированного отношения к миру, основанного на гармоничном со-

четании активного творческого процесса и сохранения здоровья.

#### *Литература*

1. *Антропов Ю.Ф.* Психосоматические расстройства у детей и подростков. Клиника, патогенез, систематика и дифференцированная терапия. М., 1997.
2. *Белик И.С.* Музыка против глухоты. М.: Владос, 2000.
3. *Бехтерев В.М.* Мозг и деятельность: избр. произведения. М.; Л., 1928. URL: <http://www.gazym.ru/91511-izbrannye-proizvedeniya-bexterev-vm.html>
4. *Митчелл Д.* Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М.: Перспектива, 2011.
5. *Обреимова Н.И., Петрухин А.С.* Основы анатомии, физиологии и гигиены детей и подростков: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.
6. *Сеченов И.М.* Рефлексы головного мозга. М.: Вира-М, 2009. (Электронное изд. Формат: MP3.)
7. *Смирнов А.А.* Инклюзивное музыкальное обучение как путь к профессии: из опыта практической работы // Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика: монография. Новосибирск, 2013.

### КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА-БИБЛИОТЕКОВОДА

*Н.А. Туранина, профессор, доктор филол. наук,  
М.Ф. Хасанова  
(Белгородский государственный  
институт искусств и культуры)*

Задача возрождения духовной культуры стала одной из насущных для всех народов России в условиях переходного периода, когда в национальных взаимоотношениях возникло много проблем. Общеизвестно, что духовная культура охватывает сферу сознания, нравственности, познания, воспитания, просвещения, включая право, философию, этику, эстетику, науку, искусство, мифологию, религию. Подлинное возрождение национальной жизни – это прежде всего утверждение самобытных ценностей и создание неповторимой этнической культуры. Возрождение самобытной культуры начинается с изучения ее истоков, поднимаясь до самых высоких духовных и материальных вершин. Но действительность порождает новые формы духовности, новые идеалы и новые идеи, которые станут неотъемлемой частью духовного возрождения.

Культурологическая направленность просматривается на стыке многих наук, таких как культурфилософия, культурная и социальная антропология, социоло-

логия культуры, этнология, семантика и семиотика, синергетика, культурпсихология, история культуры, филология. В силу этого знания различных наук о культуре интегрируются в целостную систему, формулируются представления о сущности, функциях, структуре и динамике культуры как таковой, моделируются культурные конфигурации различных эпох, народов, сословий, выявляются и систематизируются черты своеобразия различных культурных миров.

Одной из важнейших задач, стоящих перед нашим обществом в настоящее время, является его духовное, нравственное возрождение, которое невозможно осуществить, не усваивая культурно-исторический опыт народа, создаваемый многими поколениями и закрепленный в традициях, обычаях, обрядах русского народа. Бережное отношение к национальной культуре, традициям духовного общения – одно из условий преемственности опыта народа, воссоздания нравственных, эстетических основ национального характера.

Сегодня большое внимание уделяется воспитанию на народных традициях, распространению идей культурологической педагогики, приобщению молодежи к сокровищам народных культур в целях сохранения и развития неиссякаемого источника мудрости и исторического опыта народа, формирования национального самосознания молодых людей – достойных представителей своего этноса, носителей своей национальной культуры.

Культурные традиции способствуют сохранению и умножению духовного наследия в современном мире. Нравственные ценности прошлого, накопленные предшествующими поколениями, призвана передавать система образования. Образование – это не только преподавание суммы определенных знаний, но и воспитание нравственного, духовно совершенного человека.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения, формирование его национального мировоззрения – важнейшая задача российской системы образования в начале XXI в. Государственная программа патриотического воспитания рассматривает духовно-нравственное становление детей и молодежи как важнейшую часть жизни современного общества. Воспитание граждан России должно создавать условия для развития духовности студентов на основе общечеловеческих и национальных ценностей.

В этих целях в процессе подготовки специалистов библиотечного дела предлагается программа формирования культурологической компетенции, которая реализуется в период их обучения в колледже. Реализуемая программа охватывает все учебные дисциплины и принесит ощутимые результаты в рамках изучения различных курсов.

На начальном этапе эксперимента было проведено анкетирование студентов, которое показало удовлетворительный уровень краеведческих, этнокультурологических и россиеведческих знаний. На различных учебных занятиях уже на первом курсе начинается знакомство с историей края и этнокультурой региона.

При изучении курса «Обществоведение» вводится новая тема «Духовное краеведение», которая позволяет осуществлять межпредметные связи с такими учебными предметами, как история России, обществознание, мировая художественная культура, литература, православная культура. Духовная культура является составной частью отечественной культуры, а также частью диалога культур народов мира. В рамках этой темы студенты колледжа знакомятся с ценностями православия, историей православия в регионе.

В процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» используются тексты о культуре края и России, традициях русского народа [2].

Тема: *Исконно русская лексика русского языка.*

1. Работа с текстом о русской народной культуре в соответствии с темой занятия.
2. Закрепление изученной темы.
3. Домашнее задание.

Текст на тему «Женский народный костюм».

*В старину одежду изготавливали в домашних условиях. Заказать одежду могли только богатые люди. В праздничные дни женщины носили рубашки из льна или ситца. Рукава рубашки шили из кисеи. Поверх рубах женщины надевали понева. Понева – это юбка, состоящая из трех полотнищ шерстяной или полушерстяной ткани. Головные уборы у женщин были разнообразными: платки, чепчики, кички.*

*Традиционной девичьей одеждой был сарафан или юбка с рубахой. В некоторых селах сарафаны носили девушки только из состоятельных семей. Шили сарафан из домашней шерсти высшего качества черного цвета. Его носили с белой холщовой рубахой. По низу сарафана пришивалась плотная красная тесьма. Праздничные сарафаны и рубахи высоко ценились, их тщательно берегли, передавали по наследству.*

Вопросы к тексту.

1. Как вы понимаете значение слов «традиция», «холщовый», «наследство»?
2. Как выглядела традиционная одежда русской девушки?
3. Что вы узнали о народном костюме женщины?
4. Составьте свой устный рассказ об этом.

Реализация предложенной программы требует обязательного включения новых технологий и методических приемов, направленных на формирование и развитие самостоятельного творческого мышления студентов-библиотековедов, раскрытие их интеллектуального потенциала, духовно-нравственное воспитание личности.

Занятия по предлагаемой программе – это различные типы лекций [1]: проблемная лекция, лекция-панорама, бинарная лекция, лекция – пресс-конференции, лекция-парадокс, лекция-обзор.

Семинарские занятия – это тоже возможность использовать современные технологии и методы: семинар – развернутое собеседование, семинар-обсуждение, семинар-диспут, семинар – заседание круглого стола, уроки-экскурсии.

По итогам года проводится итоговое анкетирование, которое показывает, что уровень культурологической грамотности становится высоким или очень высоким. Многие студенты-библиотековеды могут формулировать свое понимание терминов «этнокультура», «культурологическая деятельность», а позже и «культурологическая деятельность библиотек».

#### *Литература*

1. Духовное краеведение Белгородчины: краткий сл. / авт.-сост. С.С. Чернова. Белгород: Логия, 2005.
2. Туралина Н.А. Формирование языковой личности в этнокультурном пространстве региона. Белгород, 2010.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА СИСТЕМАТИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА  
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ  
(ДОВУЗОВСКОЕ ОБУЧЕНИЕ)

*И.И. Гадалина, профессор  
Российского университета  
дружбы народов*

Общеизвестно, что практическая цель обучения русскому языку как иностранному, сопряженная с коммуникативностью, обусловила ряд методических принципов. Среди них ведущим является функциональный подход к отбору и подаче языкового материала. Согласно этому принципу представление фонетики, грамматики, лексики, а также экстралингвистических факторов осуществляется с точки зрения их естественного места в речи, их важности для коммуникации. Естественно, что формирование морфолого-синтаксических навыков проходит на ограниченном лексико-грамматическом материале в рамках типичных учебных ситуаций, организующих ту или иную тему, на базе лимитированных грамматических знаний (понятий узкого плана). При таком подходе познание системы русского языка происходит постепенно, непосредственно в процессе пользования языком.

Эффект коммуникативного обучения состоит в том, что у иностранных учащихся, имеющих высокую активность восприятия и усвоения, языковая способность формируется довольно быстро и легко. Уже с самых первых шагов они в состоянии проговаривать фразы и даже микротексты наподобие: «Я студент. Меня зовут Ахмед. Он тоже студент. Я изучаю русский язык. Мой друг тоже изучает русский язык...». Однако по мере накопления лексико-грамматического материала процесс формирования морфолого-синтаксических навыков для большинства учащихся становится сложным и напряженным. Управление этим процессом вызывает большие трудности и у преподавателей.

В результате, когда перед студентами стоит задача самостоятельного производства какого-либо нового высказывания, а не передача текста по аналогии, они испытывают большие затруднения в его грамматическом оформлении. Активизируемые при этом действия по аналогии не дают ожидаемого эффекта: в речи студентов все чаще появляется большое количество грамматических ошибок, свидетельствующих о низком уровне сформированности морфолого-синтаксических навыков.

Причины подобных явлений в практике преподавания РКИ мы видим в специфике подачи языкового материала, обусловленной функциональным подходом, а также в методике работы преподавателя в период объяснения. Рассмотрим эти причины.

При наличии ряда позитивных сторон, которыми обладает функциональный подход к обучению языку, он имеет один существенный недостаток: однородный, системно-спаянный грамматический материал разобщается, дробится на мелкие части и в таком мелкопорционном виде предъявляется учащимся. Это касается

любой методической подсистемы (МП)<sup>1</sup> русского языка. Из-за того, что каждая подсистема предъявляется студентам не целостно, не одновременно, познание и усвоение ее идет как бы «изнутри». С нашей точки зрения, это мешает учащимся «со стороны» увидеть все необходимые элементы, составляющие подсистему, что в свою очередь препятствует созданию у них обобщенного представления о подсистеме в целом.

Для подготовительного факультета актуальны три основных класса МП, каждый из которых описывает свой центральный объект и правила его функционирования.

I класс МП – имя (существительное, прилагательное, местоимение).

II класс МП – глагол (глагольные категории, формы, причастие, деепричастие, актив – пассив).

III класс МП – структура предложения (простого, сложного, его трансформы).

В рамках каждого класса могут быть представлены *МП широкого* и *узкого плана* в зависимости от полноты языковой информации. Так, МП первого класса *широкого плана* отражает предложно-падежное функционирование имен во всех падежах с учетом общих закономерностей категории числа и рода. В свою очередь МП *узкого плана* представляет отдельно каждый падеж в совокупности его форм, значений и функций, а также активного глагольного массива, управляющего конкретным падежом.

МП второго класса представлена подсистемами широкого плана, раскрывающими общие закономерности глагольного моделирования, видовременного функционирования, включающего набор ситуаций, детерминирующих употребление того или иного вида глагола, способы образования временных значений и оппозиционных пар глаголов НСВ и СВ. Методические подсистемы узкого плана представляют инфинитивные конструкции с глаголами обоих видов. Второй класс МП включает также структурно-семантические группы глаголов движения и возвратных глаголов.

<sup>1</sup> Остановимся на определении методической подсистемы (МП) в нашем понимании. Методическую подсистему можно определить как группу системно связанных, взаимообусловленных лингвистических и экстралингвистических элементов. МП как методическое образование характеризуется своими информативными (содержательными) и презентативными (формальными) признаками, последние из которых обусловлены первыми и в свою очередь способствуют их пониманию и запоминанию. По содержанию методическая подсистема в сравнении с лингвистической характеризуется сокращенным объемом, меньшим количеством элементов, практической их достаточностью, наличием бинартричных категориальных противопоставлений, а также оппозиций грамматических форм.

МП третьего класса содержит информацию о структуре простых двусоставных и односоставных предложений (распространенных – нераспространенных), о типологии предложений по цели высказывания (повествовательные, вопросительные, побудительные), о характере сочинительной и подчинительной связи компонентов как простых, так и сложных предложений, а также об особенностях сложноподчиненных предложений во всем их структурном и трансформационном многообразии как результате преобразования одних структур в другие.

По нашим наблюдениям, на определенном этапе обучения учащиеся начинают «тонуть в море» разрозненных вводимых фактов языка (значений, категорий, форм) и испытывать дискомфорт из-за большой нагрузки на память. Более того, им начинает казаться, что изучаемый ими язык не обладает сколько-нибудь элементарной упорядоченностью и стройностью, присущей любой языковой системе, т.е. системностью. Замечено, что уже с самого начала изучения языка студенты просят назвать все падежи русского языка в организованной совокупности, определенный в числовом выражении ряд «смыслов», который обеспечивается каждым отдельно взятым падежом, просят указать конкретно «грамматические обязательства» каждого падежа, т.е. его предлоги и формы. Иными словами, студенты, опережая время, хотят самостоятельно познать суть той или иной подсистемы.

Все это дает возможность сделать следующий методический вывод: «дробность» грамматического материала, обусловленная функциональным подходом, является своего рода тормозом в процессе овладения русским как иностранным, так как не способствует формированию в сознании учащихся с самого начала обобщенных знаний (понятий широкого плана) об упорядоченных методических подсистемах русского языка; формированию прочных долговременных морфолого-синтаксических навыков на основе целостного восприятия и аналитико-синтетической деятельности взрослых учащихся; активизации индивидуально-психических возможностей, присущих этому контингенту.

Данный вывод соответствует мнению, имеющему место в методике преподавания РКИ, согласно которому функциональность «мешает системности, так как находится в противоречии» с ней [5, с. 40]. Из сказанного следует требование: чтобы преодолеть то негативное, что приносит в учебный процесс функциональная организация языкового материала, следует сочетать ее с системностью, реализующейся прежде всего в целостном предъявлении основных методических подсистем русского языка на разных этапах формирования морфолого-синтаксических навыков. Это требование может быть подкреплено некоторыми психологическими положениями. Коротко остановимся на них.

*Первое положение.* Согласно экспериментальным данным [6, с. 187] существует прямая зависимость между способностью учащихся совершать безошибочные речевые действия в переменных условиях

и уровнем обобщенного знания, которое дается учащимся с самого начала. В соответствии с этим, чем раньше и быстрее в сознании учащихся выстраивается модель целостной языковой подсистемы в совокупности всех ее логико-семантических компонентов и грамматических значений и форм, тем качественнее и самостоятельнее учащиеся осуществляют языковые операции и речевые действия. При недостаточно высоком уровне обобщения грамматического материала в процессе введения создаются условия, искажающие соотношение логико-семантических значений и средств их выражения. Это влечет за собой формирование «ложных» ассоциативных понятий, смешение существенных и несущественных дифференциальных признаков и создание неполных представлений о подсистеме в целом.

*Второе положение.* Восприятие как познавательный процесс играет большую роль в учебно-исследовательской деятельности студентов. В психологии доказана эффективность одноразового целостного восприятия: лучше запоминается, осознается то, что воспринимается целостно и одновременно. Л.С. Выготский придавал большое значение формированию правильного восприятия материала. Он писал, что восприятию уже на самых ранних ступенях своего развития присущи структурность и целостность и что восприятие целого первично по отношению к восприятию частей [1, с. 252].

*Третье положение.* Согласно индивидуально-психологическим особенностям взрослых учащихся они имеют потребность в осознании и систематизации языковых явлений, фактов и отвлеченных понятий на логической основе. Кроме того, взрослые учащиеся отличаются противодействием всему тому, что дается на изучаемом языке как готовое для подражания. Они стремятся осознать каждую новую форму, каждое новое значение с точки зрения их места и роли в изучаемой подсистеме в целом.

На основании вышеизложенного можно говорить о необходимости создания учебных материалов, целостно и системно представляющих ту или иную грамматическую подсистему с учетом ее функциональной значимости, а также активизации методических мер (форм, приемов и средств работы), направленных на ее изучение.

Что же представляют собой эти учебные материалы? Наиболее оптимальной формой для методических подсистем являются таблица и карта-схема, в которые может быть внесена экстралингвистическая и лингвистическая информация, составляющая содержание МП. Так, «смыслы» (логико-семантические отношения), лежащие в основе ситуаций, предъявляются на одной плоскости таблицы, а «формы» (информация о грамматических значениях и формальных средствах их выражения) – на другой. Речевые образцы, которыми иллюстрируется конкретная методическая подсистема, могут быть предложены изолированно или введены в грамматикализованный текст.

Практика и опыт составления таблиц и карт-схем говорит о том, что большую роль в их создании и по-

нимании играют мнемотехнические средства, создающие определенный метаязык. Так, с помощью привлечения доступной терминологии, графических символов, рисунков-кровок формируется представление о смысловых, логико-семантических отношениях; знаковая же индикация в виде различных букв, цифр, стрелок, геометрических фигур и т.п. представляет грамматические значения и их формальные показатели.

Составление автором статьи таблиц, карт-схем различных МП дает основание говорить, что это весьма непростая задача для преподавателя. От пра-

вильности ее решения методистом-преподавателем во многом зависит успешность осознания и запоминания компонентов методической подсистемы. Однозначных решений для составления таблиц МП быть не может, так как многое зависит от индивидуального видения и понимания методической подсистемы преподавателем, от его абстрактно-логического мышления, хотя логика МП во многом предопределяет ее структуру.

В качестве примера дается следующая таблица (рис.).

МЕТОДИЧЕСКАЯ (прилагательные)				СИСТЕМА ПАДЕЖЕЙ + существительные + местоимения																
Падежи	Структуры	Предлоги	Вопросы	муж.р., ср.р. - ед.ч. (М)-(N)	жен.р. - ед.ч. (F)	м.р., ж.р., ср. мн.ч.	Местоимение													
И.п.	1. Это — Р (кто? что?) 2. S — Р .....		КТО? ЧТО?	---ий ---ий ---он ---ос ---ес	---п ---ь ---ий (s)---а, я ---е ---ис	---ая ---я ---е ---не ---ия	я, ты он, она оно мы вы они													
В.п.	1. S — Р → О (что?) 2. S — Р → О (кого?) 3. Кого? — зовут — как 4. S — Р → куда 5. S — Р → когда (в среду)	в, на, за, через	ЧТО? КУДА? КОГДА? КОГО?	---а ---а ---а ---а	---ю ---ю ---ю ---ю	---у ---ю ---ю ---ю	меня тебя его, её нас вас их													
Р.п.	1. S — Р → откуда? 2. У кого есть <table border="1"><tr><td>был(о)</td><td>кто</td></tr><tr><td>будет</td><td>что</td></tr><tr><td>не было</td><td>кого</td></tr><tr><td>не будет</td><td>чего</td></tr></table> 3. У кого нет <table border="1"><tr><td>не было</td><td>кого</td></tr><tr><td>не будет</td><td>чего</td></tr></table> 4. S — Р → когда? 5. S — Р → где 6. чей? чья? чьи? чьё?	был(о)	кто	будет	что	не было	кого	не будет	чего	не было	кого	не будет	чего	у, из, с, от, недалеко от, около, у, без, для, после, до	КОГО? ЧЕГО? ОТКУДА? КОГДА? СКОЛЬКО?	---ого ---ого ---ого	---а ---а ---а	---ой ---ей ---ей ---ей	---ых ---их ---ых ---их	меня тебя него неё [у] нас [у] вас них
был(о)	кто																			
будет	что																			
не было	кого																			
не будет	чего																			
не было	кого																			
не будет	чего																			
П.п.	1. S — Р — о ком? о чём? 2. S — Р — где? 3. S — Р — когда? (в 2012 <sup>м</sup> году)	в, на, о (об, обо)	КОМ? ЧЕМ? ГДЕ? КОГДА?	---ом ---ем ---ем ---у	---е ---ни ---ни ---у	---ой ---ей ---ей ---ей	---е ---и ---и ---и	---ых ---их ---их ---их	[о] мне, тебе [о] нём, ней [обо] нас, вас них											
Д.п.	1. S — Р → кому? к кому? 2. Кому? <table border="1"><tr><td>сколько лет</td></tr></table> 3. Кому нравится... 4. Кому <table border="1"><tr><td>нужно</td><td>+ инф.</td></tr></table> 5. Кому <table border="1"><tr><td>как</td><td>+ инф.</td></tr></table>	сколько лет	нужно	+ инф.	как	+ инф.	по, к, благодаря	КОМУ? ЧЕМУ? ГДЕ? КОГДА?	---ому ---ему ---ему	---у ---ю ---ю ---ю	---ой ---ей ---ей ---ей	---е ---и ---и ---и	---ым ---им ---им ---им	[к] мне, тебе [к] (н)ему [к] (н)ей [ко] нам, вам [к] (н)им						
сколько лет																				
нужно	+ инф.																			
как	+ инф.																			
Т.п.	1. S — Р — кем? (врачом) 2. S — Р — с кем? 3. S — Р — чем? (физикой) занимается	с, рядом с, вместе с, над, под, за, перед, между	КЕМ? ЧЕМ? ГДЕ? КОГДА?	---ым ---им ---им ---нем	---ом ---ем ---ем ---нем	---ой ---ей ---ей ---ей	---и ---и ---и ---и	---ыми ---ими ---ими ---ими	[со] мной, тобой [с] (н)им, (н)ей [с] нами, вами [с] (н)им											

Рис. Таблица методической подсистемы

Задача целостного восприятия специфики языковых методических подсистем взрослыми учащимися требует неоднократного обращения к систематизации на разных этапах формирования языковой компетенции учащихся: при введении нового, при обобщении пройденного, при повторении усвоенного. В связи с этим предлагается различать начальную (первичную), промежуточную и конечную систематизацию как методический прием.

В задачу *первичной систематизации* МП входит целостное одновременное предъявление той или иной

подсистемы: раскрытие ее содержания и объема с точки зрения логико-семантических и грамматических характеристик. Это значит, что при первичной систематизации МП сразу предъявляется практически оправданная и необходимая на данном этапе совокупность «смысловых» компонентов, грамматических значений и категорий, однако без наполнения последних формальным выражением («формами»). На этом этапе важным составляющим является грамматическое комментирование на языке, понятном учащимся, — их родном или языке-посреднике.

Целью *промежуточной систематизации*, которая проводится после одного или нескольких обобщений, является определение места каждой микро-системы в рамках подсистемы в целом и выделение формально-смысловых связей. При этом прослеживается многозначность форм и акцентируется внимание на формальной вариативности «смысла» в пределах рассматриваемых микро-систем. На этом этапе доминирующим компонентом является выполнение многочисленных тренировочных упражнений.

Задачей *конечной систематизации* является сведение воедино всех микро-систем, составляющих методическую подсистему данного этапа, а также широкое сопоставление формально-смысловых связей между явлениями как в рамках микро-систем, так и всей подсистемы в целом. При проведении промежуточной и конечной систематизации необходимо целенаправленно проследить соотношения не только между «смыслом» и «формой», но также между «формами» и «смыслом» в целях актуализации вопроса многозначности различных форм.

Следует заметить, что абсолютизируемый в настоящее время в методике принцип организации материала «от смысла к форме» как единственно правильный при коммуникативном обучении требует дополнения: языковой материал должен рассматриваться и анализироваться и на формальной основе («от формы к смыслу»). Это особенно важно на начальном этапе обучения иностранному языку, одной из главных задач которого является становление навыков оформления, особенно на морфологическом уровне, ибо они формируются заново.

Наш опыт говорит о том, что систематизация и обобщение как методические приемы должны осуществляться на учебных материалах (таблицах, картах-схемах, выполненных средствами абстрактно-графической наглядности), адекватно отражающих логическую организацию грамматического материала, на базе которого формируется языковая компетенция иностранных учащихся.

Автором создано большое количество мнемотехнических учебных материалов [2; 3; 4], системно представляющих основные методические подсистемы русского языка как иностранного. Ими пользуются не только студенты-иностранцы, изучающие русский язык как иностранный для получения образования, но и преподаватели, студенты-филологи, а также другие специалисты, решившие овладеть методикой преподавания русского как иностранного.

#### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М.: МГУ, 1970.
2. *Гадалина И.И.* Вид и время русского глагола. Таблицы и методический комментарий. М.: Рус. яз., 1992.
3. *Гадалина И.И.* Настенные таблицы по грамматике русского языка. Имя. М.: Рус. яз., 2008. Вып. I.
4. *Гадалина И.И.* Настенные таблицы по грамматике русского языка. Глагол. М.: Рус. яз., 2009. Вып. II.
5. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Рус. яз., 1984.
6. Экспериментальная психология / ред.-сост. С.С. Стивенс. М.: Иностр. лит., 1963. Т. 2.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
НА ВОСПИТАТЕЛЬНО-ТРУДОВОЙ ОСНОВЕ

*С.Ю. Черноглазкин, ведущий научный сотрудник  
Института теории и истории педагогики РАО,  
канд. пед. наук*

В современных условиях возрастает роль развития субъектных качеств человека, его способностей активно и самостоятельно жить и работать. В общем виде субъектные качества представляют собой качества труженика, т.е. человека, рассчитывающего прежде всего на собственные силы в преодолении жизненных, в том числе профессиональных, трудностей, умеющего успешно бороться с ними, решая поставленные обществом задачи и согласуя с ними свои личные намерения и возможности. Это предполагает необходимость соответствующего воспитания будущего гражданина и специалиста в стенах образовательных учреждений, т.е. трудового воспитания. Оно понимается как педагогическое влияние на развитие субъектных качеств (отношений) человека, позволяющих ему успешно действовать в разных сферах деятельности.

Воспитание возможно посредством организации образовательного процесса на основе соответствующих принципов, каждый из которых обеспечивает развитие того или иного подмножества субъектных отношений. Этими отношениями выступают четыре группы отношений. Первая группа – ценностно-смысловые, включающие отношения:

- 1) осмысления деятельности с позиций самоисполнения человека в ней;
- 2) создания новых сторон потенциала;
- 3) создания благоприятной развитию среды окружающих людей.

Вторая группа – мобилизационные, в состав которых входят отношения:

- 4) преодоления сопротивления проблемного материала;
- 5) принятия риска потерпеть неудачу.

Третья группа – диспозиционные (планирующие), состоящие из отношений:

- 6) определения проблемы;
- 7) поиска идеи, гипотезы решения;
- 8) поиска возможностей использования идеи в широкой социальной практике;
- 9) управления реализацией этой идеи.

Четвертая группа – позиционные (исполнительские), включающие отношения:

- 10) реализации функциональных знаний, умений человека при решении проблемы;
- 11) перестройки хода решения по мере необходимости [5].

Принципами соответственно выступают следующие. Первый принцип – разрешение свободного выбора заданий той или иной сложности. Реализация принципа отражает развитие отношения 5. Второй

принцип – выдача заданий на выполнение рефлексивных самодополнений к решению. Развиваются отношения 1, 2, 3, 8, 9. Третий принцип – создание поисково-информационной недостаточности решения. Развиваются отношения 6, 7, 10, 11. Четвертый принцип – стимулирующей помощи педагога обучающемуся, студенту. Развивается отношение 4 [5].

Построение образовательного процесса на данных принципах превращает его в совместную деятельность преподавателя с обучающимися, где для них открыты возможности постоянной самопроверки, осмысления своей работы, принятия и реализации стратегий решения проблем, оценивания функционального использования полученных результатов, их встраивания в контекст широких социальных запросов. Весь образовательный процесс становится сетью осознанных морально-волевых актов обучающихся, поддерживающих интеллектуальные стороны активности и в свою очередь поддерживаемых ими.

Образовательный процесс психологизируется, обогащаясь существенно значимыми для развития обучающегося обертонами, в которых находят свое выражение подлинно человеческие проявления активности, жизненные силы человека, реализуемые им и в «обычной» жизни за пределами образовательного учреждения. Образовательный процесс тем самым гуманизируется в лучшем смысле этого слова и приобретает гуманистические черты, становясь в известной степени психотерапией соответствующего (гуманистического) направления, вызывающей к жизни духовно-смысловые стороны человеческой личности. Они проявляются в оценках своей деятельности, возможностях субъектного управления ею и преодоления себя [2, с. 200–230; 3].

Все, происходящее вокруг обучающегося, и то, что вершится в его сознании, становится активной средой принятия решений, в которой возрастает его (обучающегося) чувство ответственности за свою работу и, как следствие, за качество последующей профессиональной жизни, определяемое сегодняшними успехами. Конечно, эта ответственность также есть определенное психологическое бремя, которое в данной модели воспитания накладывается на обучающегося. Но учение, как и вся жизнь, не может быть абсолютно безмятежным. Да мы и говорим о трудовом воспитании, а настоящий труд, что называется, по определению, далек от легкости и беззаботности. Это и труд принятия решений, и закалка характера, и подготовка к духовной работе над собой, и овладение соответствующим – пусть даже неполным и противоречивым – опытом.

В обучении по предлагаемой модели начинает действовать средовой фактор, ориентированный на постоянное пребывание обучающегося в «гуще событий», на развертывание которых он сам оказывает активное

(проактивное) влияние. Обучающийся становится носителем формирующего начала, не просто откликаясь на происходящее, а создавая для себя событийную динамику, анализируя обстоятельства и управляя ходом развития событий – и тех, что происходят в виртуальном пространстве решаемой задачи, и тех, что совершаются в окружающей обучающегося действительности, в которой он живет и действует.

Развертываемая событийность, оказываясь четко структурированной, предоставляет системные возможности для трудового воспитания, так что, по сути, весь образовательный процесс становится воспитательной системой, где морально-волевые факторы не менее значимы, чем интеллектуальные или интеллектуально-практические. Образовательный процесс, можно сказать, структурно выстраивается и начинает развиваться по достаточно четко заданному составом отношений направлениям. Беря начало во внутриличностных структурах, этот процесс становится не просто инструментарием воспитания отношений, но и самостоятельно направляющимся, самостоятельно развивающимся феноменом. Процесс становится пластичным, гибким, поскольку открыт внутренним предпочтениям обучающегося, который может выражать и реализовать себя, не препятствуя при этом общему продвижению в изучении программного материала.

Необходимо, чтобы процесс трудового воспитания развертывался в образовании как в непрерывной целостности применяемых технологий, которые и интегрируются в среду. Их объективная множественность требует сведения их в группы, так что любая конкретная технология подпадает под определенную группу. К таким группам мы относим учебно-игровую, учебно-экспериментальную и учебно-производственную технологии, построение которых опирается на признаки задачной технологии, являющейся для них в нашем подходе материнской [4].

Организация обучения в этих трех, попеременно сменяющих друг друга, дочерних технологиях и обеспечивает непрерывность трудового воспитания в образовательном процессе. Соответствующие возможности дочерних технологий следующие.

#### **Учебно-игровая технология**

*Принцип разрешения свободного выбора заданий.* Для данной технологии принцип реализуется за счет разрешения учащемуся выполнения игры по его желанию в той или иной из ее возможных версий. Различие версий выражает различие сложности деятельности участников игры, развернутость, состав компонентов игрового резюме, т.е. различие по уровням сложности «внутри» игры. Деятельность преподавателя здесь, безусловно, не пассивна, но также отсутствует жесткое принуждение обучающихся к выбору той или иной версии. Преподаватель рекомендует обучающимся выбор той или иной версии игры.

*Принцип выдачи задания на выполнение рефлексивных самодополнений к решению.* Этот принцип для организации обучения в рамках учебно-игровой технологии чрезвычайно важен. Его соблюдение, однако, облада-

ет весьма существенной спецификой, поскольку сама игра, по сути, объективно предполагает по ходу рефлексии участников по поводу текущих результатов своей деятельности, их осмысление в свете соотносительности целей.

В этом плане необходимо провести послеигровое обсуждение результатов, связанное с их освещением с широких позиций. При этом особую роль играет сравнение результатов, полученных различными командами. Оно организуется в порядке публичной демонстрации итогового резюме или ознакомления обучающегося с результатами игры путем раздачи соответствующих материалов на следующем (одном из следующих) занятии при взаимном их сравнении членами разных команд. В любом случае обсуждение сопровождается комментариями преподавателя.

*Принцип создания поисково-информационной недостаточности.* Данный принцип реализуется посредством введения в сценарий сюжетных изменений, «ходов», которые могут быть сделаны участниками только после проведения определенного поиска информации, в том числе реализуемого по памяти. На практике соблюдение принципа обеспечивается введением в содержание компонентов, успешность деятельности в которых может быть достигнута за счет обращения обучающихся к информации, освоенной в ходе подготовки к игре.

*Принцип стимулирующей помощи педагога обучающемуся.* В процессе игры помощь оказывается постоянно, но ее объектом выступает вся команда в целом. Содержание передаваемой педагогом информации имеет достаточно обобщенный характер и имеет значение помощи именно как помощи всей команде, а не отдельным ее членам. Поступающая от преподавателя информация направляется затем самими обучающимися членам команды соответственно их ролям.

#### **Учебно-экспериментальная технология**

*Принцип разрешения свободного выбора заданий.* Принцип в рамках технологии обеспечивается посредством предоставления обучающимся свободы выполнения задания в плане свободы участия в деятельности, выборе степени включения в нее. Например, это может реализоваться при обсуждении материала в виде обращений с вопросами: «Кто хочет высказаться?», «Кто желает ответить?» и т.п. Это отнюдь не означает, что обучающийся может систематически отказываться от выполнения заданий. Предоставление ему такого права являло бы собой несомненную педагогическую ошибку. Он лишь выбирает меру участия в решении той или иной проблемы, причем, если он постоянно пассивен, преподаватель непременно вмешивается.

Выбор меры участия в деятельности в случае коллективного ее характера определяется составом личных обязанностей обучающегося, а в случае ее индивидуального характера – как отказ от личной активности или ее внешнего проявления в непосредственном решении проблемы, что называется «на оценку». Задание выполняется обучающимися, изъявившими желание к этому, которые и вызываются преподавателем для ответа.



Выбор меры участия в градуированной по уровням коллективной деятельности в основном возможен для высших уровней ее сложности, а отказ от выполнения индивидуальной деятельности – напротив, для ее низших уровней. Это позволяет преподавателю не «потерять» каждого отдельного обучающегося, так или иначе включая его в деятельность.

Отказ от личной активности в непосредственном решении проблемы для индивидуальной деятельности предполагает отказ от внешней активности. В этом случае деятельность учащегося как бы совмещается с активной деятельностью других обучающихся, становится их общей деятельностью, приобретая характер коллективной. Решение другим обучающимся или даже самим преподавателем той или иной проблемы подразумевает в учебно-экспериментальной технологии не пассивное, а активное восприятие отказавшимся обучающимся изложения решения. Отсюда весьма важна роль в учебно-экспериментальной технологии объяснения нового материала.

*Принцип выдачи задания на выполнение самодополнений.* Принцип реализуется в учебно-экспериментальной технологии посредством организации обсуждения итогов деятельности, содержательно связанного с фактом подтверждения (отвержения) выдвинутой идеи, с актуализацией связей полученных результатов с поставленными целями.

*Принцип создания поисково-информационной недостаточности.* Принцип реализуется за счет неполноты указания путей, процедур, хода решения проблемы на том или ином его этапе. Указания, содержащиеся в основном (письменном или устном) руководстве по выполнению задания, являющиеся в данной технологии, организованной по типу задачной, лишь примерной программой, канвой решения, но должны быть дополнены другими, воспроизводимыми обучающимися по памяти, сообщаемыми преподавателем или черпаемыми из источников самостоятельно.

Важно также отметить, что для лабораторного эксперимента, где руководство по выполнению задания чаще всего имеет вид соответствующей публикации, принцип реализуется в сопровождающих ее инструктивную часть вопросах, отдельных заданиях, актуализирующих информационную неполноту, и т.п.

*Принцип использования стимулирующей помощи педагога.* Реализация данного принципа близко примыкает к реализации предыдущего принципа, выражаясь в технологии как оказание помощи в выборе частных средств деятельности, способствующих достижению цели. Это, например, могут быть используемые приборы, инструменты для технологии лабораторного типа, предлагаемые вопросы и информационные материалы, направляющие деятельность, – для технологии кресельного типа, каковой, в частности, является объяснение.

#### **Учебно-производственная технология**

*Принцип разрешения свободного выбора заданий* реализуется в технологии как разрешение выбора вида производственной деятельности, отражающего индивидуальные интересы обучающихся. Отметим, что в

отдельных случаях, если возможности выбора ограничены, он может не совпадать с тем, который, согласно мнению обучающегося, в полной мере отвечал бы этим интересам. Выбор вида деятельности, не отвечающего его интересам, тем не менее служит необходимым фактором его воспитания, подготовки к жизни, к такой деятельности в ней, которая не всегда удовлетворяет некоторым интересам человека, а в ряде случаев противоречит им, но все-таки требует выполнения.

Выбор представляющего для обучающегося большего или меньшего интереса вида деятельности в каждом отдельном случае и выступает как свободный, самостоятельный (хотя и корректируемый педагогом) выбор заданий, уровень сложности которых понимается здесь как принимаемая сложность самореализации, самовыражения. Эта сложность – сложность вариативной (в рамках получаемой специальности или близко к ней) профессиональной самоидентификации, без чего учебно-производственная технология являла бы собой только модификацию учебно-экспериментальной технологии. Соблюдение данного принципа организации процесса обучения обеспечивается за счет выдачи обучающимся заданий на выполнение различных видов технологии, в разной мере соответствующих их личным интересам, в частности выполнение отдельных квазипроизводственных функций и т.п., а также выполнение функций при выпуске рыночного продукта, например газеты образовательного учреждения. Здесь обучающийся может примерить к себе разные профессиональные обязанности.

*Принцип выдачи задания на выполнение рефлексивных самодополнений.* Реализация принципа несомненно связана с рефлексией обучающегося по поводу своей профессиональной самоидентификации. Рефлексия обеспечивается в ходе выполнения обучающимися творческих работ, в которых освещается процесс предполагаемой самореализации в профессиональной сфере в будущем. Самореализация описывается применительно к той дисциплине, по которой проводится обучение, что требует увязывания рефлексивной направленности сочинения с предметным содержанием работы. Увязывание осуществляется как подбор преподавателем соответствующей формулировки темы работы. Нами предлагалось, в частности, к написанию сочинения на тему: «Моя будущая профессия. Можно ли быть предпринимателем в рамках ее выполнения?». Использование сочинения оказывает влияние на осознание широких возможностей проявления активности человека в избранной им профессии.

*Принцип создания информационно-поисковой недостаточности.* В учебно-производственной технологии реализуется посредством выдачи заданий с неполной определенностью процедур их выполнения, которые устанавливаются, черпаясь из соответствующей литературы, выявляются из опыта жизни вне стен образовательного учреждения и т.д., устанавливаются на основе воображения обучающихся. Следует отметить, что выполнение заданий только на основе непрофессионального опыта возможно для таковых, относимых к низшим уровням сложности.

*Принцип использования стимулирующей помощи педагога.* Принцип реализуется оказанием поддержки обучающемуся при выполнении деятельности. Интересен уже упоминавшийся и весьма распространенный опыт выпуска обучающимися газет. Преподаватели должны действительно поддерживать подобные начинания обучающихся, в частности, приобретая эти газеты и выступая их заинтересованными читателями.

Таким образом, мы рассмотрели организацию целостного, без изъятий и технологически разнопланового образовательного процесса, существующего, развертываемого и имеющего потенциал развития как процесс трудового воспитания. В частности, изложенный материал определенным образом соотносим с идеями развития самообразования в меняющемся социуме [1]. Он имеет существенный эвристический потенциал, развивая образовательную и воспитательную деятельность, способствуя их интеграции, создавая общую базу их осуществления и внося тем самым вклад в развитие трудовой педагогики как ведущей

теоретической основы развития человеческих ресурсов.

#### *Литература*

1. *Ермоленко В.А.* Ценностные и методологические основания самообразования в меняющемся социуме // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2012. № 1.
2. *Роджерс К.* К науке о личности // История зарубежной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та.
3. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вступ. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. (Б-ка зарубежной психологии).
4. *Черноглазкин С.Ю.* Задачные основы дидактических технологий: воспитательный аспект // Среднее профессиональное образование. 2009. № 5.
5. *Черноглазкин С.Ю.* Трудовое воспитание в технологических формах обучения // Среднее профессиональное образование. 2013. № 6.

## ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

*Н.И. Ляленкова, учитель  
средней общеобразовательной  
школы № 1489 (г. Москва)*

Проблема профессионального роста всегда была одной из важнейших в отечественной психолого-педагогической науке, но современный этап развития общества наполняет ее новым содержанием. Широкий спектр понятия освещен в исследованиях *М.М. Поташника*, который называет профессиональным ростом учителя цель и процесс приобретения педагогом знаний, умений, способов деятельности, позволяющих ему не любым, а именно оптимальным образом реализовать свое предназначение, решить стоящие перед ним задачи по обучению, воспитанию, развитию, социализации и сохранению здоровья школьников [11, с. 11].

Профессор *А.В. Мудрик* констатирует, что профессиональный рост учителя – это самостоятельное и/или кем-то управляемое на рациональном и/или интуитивном уровнях «нарастание» разнообразия стереотипов, социальных установок, знаний, умений, способов деятельности, необходимых для решения педагогических задач и ситуаций [11, с. 11]. А ученый, педагог и директор образовательного учреждения *Е.А. Ямбург* под профессиональным ростом рассматривает неустранимое стремление учителя к самосовершенствованию, в основе которого лежит природная потребность в творчестве при работе с детьми [11, с. 12].

Под профессиональным ростом в исследованиях *Дж. Сьюпера* понимается процесс развития личности, происходящий в онтогенезе человека, направленный на усвоение им профессиональных ролей, профессио-

нальной мотивации, профессиональных знаний и навыков.

Перечисленные определения близки по своему смыслу. Авторы, раскрывая смысл понятия «профессиональный рост», указывают на приобретение педагогом знаний, умений и навыков, социальных установок, а также способов деятельности, необходимых для решения педагогических задач.

В свою очередь под профессиональным ростом мы подразумеваем целенаправленную деятельность учителя, направленную на приобретение определенных знаний, умений и способов деятельности, позволяющих ему реализовывать свое педагогическое предназначение и решать стоящие перед ним общественные задачи.

Понятие «профессиональный рост учителя» включает в себя следующие *компоненты*:

1. Ценностный (самосовершенствование в профессионально-личностном развитии педагога, готовность служения профессиональному долгу, готовность оказать помощь другому человеку в его становлении и развитии и др.).
2. Образовательный (готовность к инновационной деятельности в управлении образованием, знания о развивающейся педагогической системе, знания педагогической антропологии и др.).
3. Информационно-коммуникативный (владение компьютером и информационными техно-

логиями, готовность к организации дистанционного обучения учащихся).

4. Методический (способность педагога к самореализации в управлении образовательным процессом).
5. Технологический (умение анализировать и проектировать образовательный процесс и управлять им).
6. Рефлексивный (устойчивая потребность и мотивация к самообразованию, способность к самооценке и саморегуляции) [10, с. 150–151].

Также процесс профессионально-личностного становления педагога должен включать три *составляющие*:

- Самообразование.
- Методическая работа учителя (участие в мероприятиях района, округа, города).
- Работа с педагогическими кадрами (психологическая, дидактическая, правовая, дефектологическая подготовка учителя).

Самообразование и саморазвитие являются одними из важных составляющих профессионального роста современного учителя. Данная позиция в качестве ведущей нашла свое отражение у многих авторов [4; 6, с. 23–26; 12].

Процесс саморазвития, его структуру и механизмы рассматривают многие современные исследователи (*Н.Р. Битянова, А.В. Былков, Л.Н. Куликова, Н.Н. Никитина, С.Д. Поляков* и др.), но общего толкования у авторов нет. Раскрывая смысл этого явления, можно привести ряд определений. По мнению *С.Д. Полякова*, саморазвитие – это следствие определенного уровня развития самопознания, самореализации и самоопределения – процесс, идущий за другими самопроцессами, опирающийся на них [12].

Саморазвитие, в понимании *Н.Н. Никитиной*, – это деятельность человека, направленная на самосовершенствование самого себя [9, с. 90].

Более полное толкование понятия дает *Л.Н. Куликова*, с которым нельзя не согласиться. Саморазвитие учителя – это «процесс целенаправленного творческого изменения личностью собственных духовно-ценностных, нравственно-этических, деятельностно-практических, интеллектуальных, чувственных особенностей для наиболее успешного достижения своих жизненных целей и более эффективного выполнения своего человеческого, социального предназначения» [6, с. 25].

По мнению *Т.Н. Щербакова*, одним из существенных элементов профессионально-личностного развития педагога является высокий уровень сформированности системы субъективных механизмов регуляции и контроля поведения и деятельности учителя [13, с. 5].

Рассматривая вопросы профессионального роста учителя, *Э.М. Никитин* выделял два его аспекта: квалификацию и компетентность. *Педагогическую квалификацию* исследователь определяет как результат обучения в системе основного педагогического образования (среднего специального или высшего) либо переподготовки. Под *профессиональной компетентностью* понимается право принадлежности к определенной профессиональной группе работников, признаваемое со стороны социальной системы в целом. На формирование и развитие профессиональной компетентности оказывает влияние педагогическая квалификация, а также динамика профессионального роста [8, с. 4–6].

К вопросу о разработке целостной концепции профессионального роста учителя в отечественной и зарубежной психологии сформировалось несколько *подходов* [3; 5, с. 51–59], которые можно представить в виде схемы (рис.).

Подход *Ф. Паркинсона* является наиболее распространенным. Основными критериями профессиональной пригодности являются, по мнению исследователя, профессиональная успешность и удовлетворенность трудом [3]. Данный подход был представлен в трудах *К.М. Гуревича, Н.Д. Левитова* и *К.К. Платонова*.



Рис. Подходы к профессиональному становлению личности учителя

Известное выражение *А.Н. Леонтьева*: «Личностью не рождаются, личностью становятся» напрямую связано с педагогической профессией. Именно личностный рост учителя является важным условием на пути к профессионализму. Процесс социализации личности – это длительный процесс, проходящий в несколько этапов. Профессиональный рост учителя также состоит

из ступеней, этапов, ведущих к профессионализму и педагогическому мастерству. Тема этапов, стадий профессионального роста отражена в работах *Э. Гусинского* [2], *Э.Ф. Зеера* [3, с. 17, 45–46], *А.К. Марковой* [7] и других авторов, анализ которых позволил нам составить следующую таблицу.

Таблица

## Этапы профессионального роста

Этапы профессионального роста	Э. Гусинский, Ю. Турчанинова	Э.Ф. Зеер	А.К. Маркова
1-й этап, стадия	<i>Самоутверждение в профессии</i> Основная задача этапа – освоение минимальных норм осуществления данной деятельности, принятых в сообществе	<i>Аморфная оптация</i> (1-я стадия) Происходит формирование интереса к определенной профессиональной деятельности	<i>Адаптации учителя к своей профессии</i> Основная задача – первичное усвоение норм, приемов и технологий
2-й этап, стадия	<i>Освоение деятельности</i> (самореализация) Накопление и упорядочение собственного опыта, осваивание различных ТСО	<i>Оптация</i> (2-я стадия) Выбор профессии	<i>Самоактуализации учителя в профессии</i> Осознание учителем своих возможностей выполнять профессиональные нормы, развитие своих качеств, утверждение индивидуального стиля
3-й этап, стадия	<i>Постижение смысла деятельности</i> Переосмысление ценностей профессии, попытки обобщить и теоретически обосновать собственный опыт	<i>Профессиональная подготовка</i> (3-я стадия) Формируется готовность к самостоятельному труду	<i>Свободное владение учителем профессией на уровне мастерства</i> Свободное использование различных методических разработок
4-й этап, стадия		<i>Профессиональная адаптация</i> (4-я стадия) Освоение новой социальной роли, развитие ПВК, формирование готовности к саморазвитию, способность к рефлексии своей профессиональной деятельности	<i>Свободное владение профессией на уровне творчества</i> Усовершенствование собственного труда учителя, внесение авторских находок
5-я стадия		<i>Первичная профессионализация</i> Индивидуальный стиль и профессиональная позиция	
6-я стадия		<i>Вторичная профессионализация</i> Освоение различных инновационных методов, средств, форм педагогической деятельности	
7-я стадия		<i>Профессиональное мастерство</i> Овладение педагогическим мастерством и профессионализмом. Творческая деятельность учителя	

Периодизации этапов и стадий профессионального роста, предложенные тремя авторами, близки по своему смыслу. Самая развернутая периодизация стадий профессионального роста, предложенная Э.Ф. Зеером, начинается с формирования профессиональных намерений и заканчивается профессиональным мастерством, где начинается творческая профессиональная деятельность. Основанием для выделения данных стадий послужила социальная ситуация, которая определяет отношение личности к профессии.

Этапы профессионального роста учителя, предложенные Э. Гусинским и А.К. Марковой, практически совпадают. Только второй и третий этапы в периодизации А.К. Марковой соответствуют второму этапу, предложенному Э. Гусинским. Для этого этапа характерно освоение разнообразных ТСО, накопление опыта, развитие ПВК, формирование своего собственного педагогического стиля. Соответственно четвертый этап у Марковой по своему описанию соответствует третьему у Гусинского, где происходит обобщение собственного опыта, его теоретическое обоснование, внесение авторских разработок и формирование профессиональной позиции.

В любой профессиональной деятельности, в том числе педагогической, наличие критериев очень важно. Критерии могут быть использованы учителем для рефлексии своей педагогической деятельности и для постановки целей профессионального роста, а также администрацией учреждения для контроля и коррекции профессионального роста учителя.

Итак, перечислим *критерии* профессионального роста учителя, предложенные О.С. Анисимовым:

1. Увеличение разнообразия и сложности педагогической деятельности (количество применяемых приемов, методов обучения, умение адаптироваться к меняющимся педагогическим ситуациям, уровень владения современными технологиями, уровень сложности применяемых способов педагогического воздействия на ученика).
2. Уровень развития рефлексивной самоорганизации (способность проанализировать педагогические условия, ситуацию исходя из собственных затруднений и проблем в педагогической практике, построение надежных и универсальных критериев деятельности через конкретные концепции, теории, понятия, категории и ценности в педагогической деятельности) [1, с. 162].

Современный этап развития образования возводит на первый план цели развития и воспитания

личности ребенка, а, как известно, личность формируется личностью. Поэтому учитель должен быть активной личностью, постоянно развивать профессионально важные личностные качества, стремиться к достижению поставленных целей и вносить индивидуальный творческий вклад в свою профессию.

#### Литература

1. Анисимов О.С., Дергач А.А. Основы общей и управленческой акмеологии. М., 1995.
2. Гусинский Э., Турчанинова Ю. Показать перспективу и дать надежду, или Этапы роста компетентности учителя // Директор школы. 1998. № 7.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург: УГППУ, 1997.
4. Клименко Т.К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя // Управление в образовании: теория, практика, перспективы: межвуз. сб. науч. ст. Хабаровск, 2000.
5. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения // Вопросы психологии. 1983. № 2.
6. Куликова Л.Н. Ценностно-личностный подход в высшем педагогическом образовании // Традиции и инновации в системе образования. Чита, 1997. Ч. 1.
7. Маркова А.К. Педагогические критерии и ступени профессионализма // Педагогика. 1995. № 6.
8. Никитин Э.М. Условия диктует жизнь. Система повышения квалификации в условиях реформирования образования // Школа. 1998. № 3.
9. Никитина Н.Н., Гаджиева Н.М. Основы саморазвития личности учителя. М., 1996.
10. Петренко А.А. Профессиональное становление педагога, управляющего развитием образования. М., 2007.
11. Поташик М.М. Управление профессиональным ростом. М., 2009.
12. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе / С.Д. Поляков, А.И. Резник, Г.В. Морозова [и др.]. М.: Сентябрь, 1999.
13. Шербакова Т.Н. Профессиональный рост учителя: формирование механизмов субъективного контроля: науч.-метод. пособие. Ростов н/Д: Изд-во обл ИУУ, 1994.

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

*Е.М. Панферова*  
(Московский государственный  
областной социально-гуманитарный  
институт)

На современном этапе музыкальная культура играет значительную роль в формировании сознания общества, влияет на развитие всей духовной культуры социума. Однако понятие «музыкальная культура», которое представляет собой сложную многоуровневую систему, ученые исследуют сравнительно недавно. Поэтому возникает проблема между потребностями современного общества и степенью изученности музыкальной культуры как системы в науке.

Британские антропологи *Б.К. Малиновский* и *А.Р. Рэдклифф-Браун* — одни из основоположников современной социально-культурной антропологии — сформулировали три основных постулата функционализма культуры: каждая культура — это целостность (как следствие функционального единства общества); каждое общество или тип цивилизации, каждый обычай или обряд, поклонение или верование выполняют определенную жизненно важную функцию для культуры; для сохранения культурой ее целостности каждый ее элемент является незаменимым [5, с. 24].

Таким образом, культура представляет собой сложную многофункциональную систему, где каждый элемент является незаменимым, поэтому познавать феномен культуры возможно на основе системного подхода.

Задачей системного подхода не является описание состава элементов предмета или явления, исследование или описание его внешних характеристик. Чтобы избежать этих ошибок, следует прежде всего определиться с содержанием понятия «система», что должно позволить нам выявить и характеристику данного подхода.

Само понятие «система» возникло в глубокой древности и долгое время оставалось категорией неразработанной. Слово *“systema”* на греческом языке означает «составление» и отражает тот простой опыт, что вещи не являются аморфными, нерасчлененными и при ближайшем рассмотрении оказываются «составленными» из «частей», которые можно разъединить.

Отличительными признаками системы выступают следующие понятия: «элемент», «структура», «целостность», «связь», «функция». Элемент в системе воспринимается как составная часть системы, ее компонент, при этом должна сохраняться целостность всей системы и причинно-следственные связи между каждым элементом.

Идеи системного подхода в исследовании объектов мира возникли еще в античной философии в трудах *Платона* и *Аристотеля*. Широкое распространение идеи системного подхода в философии Нового времени получили в учениях *И. Канта* и *Ф. Шеллинга*, системные исследования выделяются в трудах *К. Маркса*, *Ч. Дарвина*. В 1949 г. *Л.А. Уайт*, американский ученый-антрополог, в работе «Наука о культуре», а затем в рабо-

тах «Эволюция культуры» (1959), «Понятие культуры» (1973) впервые рассмотрел культуру как целостную систему материальных и духовных ценностей. *Л.А. Уайт* выделил главную задачу системного подхода — это выработка общемодельного, системно целостного феномена культуры, где другие трактовки феномена являлись бы частными.

Понятие «системный подход» (англ. *“systems approach”*) получило широкое распространение в науке с конца 60-х — начала 70-х гг. XX в. Системному подходу близки следующие понятия: «системный анализ», «общая теория систем», «принцип системности», «системные исследования».

Системный подход должен выражать следующие идеи: целостность систем, эволюционизм систем, определяющая роль внешней среды в эволюционном развитии функционирования системы, многоуровневый анализ и синтез систем с позиции целостности.

Любая система может включать в себя подсистемы, когда между элементами и системами есть комплексы. Эти «промежуточные комплексы» более сложные, чем элементы, но менее сложные, чем сама система. При этом подсистема, являясь элементом системы, может быть системой по отношению к составляющим ее элементам» [3, с. 77–84].

Из изложенного мы можем сделать вывод, что при изучении такой системы, как «музыкальная культура», не следует ограничиваться выявлением только составляющих ее элементов, поскольку системный подход рассматривает феномен музыкальной культуры как единое целое, динамично развивающееся явление, которое в свою очередь является подсистемой духовной культуры.

По мнению российского философа и культуролога *М.С. Кагана*, «предметный аспект системного исследования предполагает решение двух взаимосвязанных задач: во-первых, выяснение того, из каких элементов (компонентов, подсистем) состоит изучаемая система, и, во-вторых, определение того, как эти элементы между собой связаны». При применении системного подхода важно также «установить необходимость и достаточность выделяемых связей для существования, функционирования и развития системы; выявить различия субординационных (разноуровневых) и координационных (одноуровневых) отношений между элементами системы» [1, с. 35].

Таким образом, в центре внимания системного подхода — изучение целостности данного феномена и установление его элементов; исследование закономерностей связей между элементами структуры; структурно-функциональный анализ связи элементов системы; генезис системы, а в нашем случае — связь системы «музыкальная культура» с другими системами.

Музыкальная культура, по мнению *Л.Ю. Мазай*, представляет собой целостный двухуровневый комплекс элементов: 1-й уровень представляют менталитет, интонация, музыкальное мышление, деятельность по созданию, хранению и воспроизведению музыкальных ценностей. На 2-м уровне музыкальная культура рассматривается как система более широкого порядка: природа, бытие, сфера жизни общества (при этом элементы музыкальной культуры могут быть системами более низшего порядка) [3].

*Р.А. Тельчарова* в работе «Музыка и культура (личностный подход)» выделила систему музыкально-эстетической культуры личности учащегося, а также систему музыкальной культуры педагога. В системе музыкально-эстетической культуры личности ученика автор выделяет следующие музыкально-культурные образования: наличие и развитость музыкальных задатков и способностей; системность и глубина музыкальных знаний; музыкально-эстетическая активность, проявляющаяся в умениях, навыках как необходимых составляющих музыкально-педагогического творчества; развитость эмоционально-оценочного отношения (оценки, вкусы, идеалы, взгляды) и разного мышления, позволяющего ориентироваться в многообразии музыкальных ценностей.

Структуру музыкально-эстетической культуры педагога *Р.А. Тельчарова* представляет в виде двухкомпонентной системы, включающей музыкально-эстетическую деятельность как проявление человеческой активности в сфере духовно-практического овладения ценностями музыкальной культуры; музыкально-эстетическое сознание как способ отношения к музыке «со знанием и пониманием», внутренний идеальный план музыкальной деятельности, совокупность социально-психологических процессов, происходящих в человеческом мозге, с помощью которых происходит освоение музыкальных ценностей и музыкальное творчество [8].

Музыковед, музыкальный социолог, доктор искусствоведения *А.Н. Сохор* в своих работах «Музыка как вид искусства», «Музыка и общество», «Вопросы социологии и эстетики музыки» представляет музыкальную культуру как целостную социокультурную систему со своими определенными задачами и функциями. По мнению ученого, «понятие музыкальной культуры охватывает целую систему лиц, общественных групп и учреждений, ведущих музыкальную деятельность, различные виды этой деятельности (творчество, исполнительство, распространение этой музыки, восприятие), ее духовные и материальные условия и, наконец, результаты... Музыкальную культуру можно рассматривать как гигантскую систему коммуникаций [7, с. 21].

Применение системного подхода к исследованию музыкальной культуры, по мнению *Р.Н. Шафеева*, сопряжено с соблюдением определенных условий: выявление и теоретическое осмысление структурных элементов музыкальной культуры как системы; определение доминирующего, системообразующего элемента музыкальной культуры как целостности; обоснование музыки как выражения сущностных сил человека; рассмотрение структурных отношений элементов му-

зыкальной культуры как системы; оценка значения структурных элементов системы музыкальной культуры [9, с. 71].

В своем диссертационном исследовании «Музыкальная культура как система» *Р.Н. Шафеев* определяет музыкальную культуру как целостную систему, которая состоит из следующих структурных элементов: 1) музыка как явление; 2) музыкальная теория и музыкальная критика; 3) музыкальное образование; 4) музыкальное воспитание. Приведенные структурные элементы музыкальной культуры существуют не изолированно друг от друга, а находятся в тесной взаимосвязи. В качестве доминирующего элемента в данной системе ученый выделяет музыку как носителя духовных ценностей, которая проникает в элементы музыкальной культуры и объединяет компоненты в единое целое. В своем исследовании он пишет, что музыкальная культура представляет собой «совокупность духовных ценностей в области музыки в их многообразном проявлении, а также деятельность людей по созданию и потреблению музыкальных ценностей» [9, с. 75].

Философ *М.И. Найдорф* определяет музыкальную культуру как жизненную и духовную среду, в которой сама музыка может существовать осмысленно. Он предлагает следующую структуру музыкальной культуры, в которой представляет четыре типа музыкальной культуры в зависимости от культуuroобразующих функций:

- Тип I (фольклорный): композитор = исполнитель = слушатель. В данном типе различия между основными функциями не зафиксированы, так как нет оснований различать, кто из его участников является исполнителем, слушателем и тем более автором происходящего.
- Тип II (импровизационный): [композитор = исполнитель] – слушатель. Второй тип музыкальной культуры является промежуточным типом, который отличается своей частичной дифференциацией. В музыкальной культуре импровизационного типа двойственна деятельность автора-исполнителя, ей противостоит обособленная деятельность слушателя.
- Тип III (дилетантский): композитор – [исполнитель = слушатель]. В музыкальной культуре третьего типа выявляется полная самостоятельность деятельности композитора, тогда как исполнение и восприятие музыки совмещены в деятельности одних и тех же субъектов.
- Тип IV (концертный): композитор – исполнитель – слушатель. В музыкальной культуре четвертого типа ярко выражены функциональные отличия композитора, исполнителя и слушателя [4, с. 102–103].

Таким образом, мы можем говорить о важном значении в структуре музыкальной культуры трех элементов – композитор, исполнитель и слушатель.

Благодаря усовершенствованию компьютерной техники и музыкального инструментария осуществляется расширение структуры музыкальной культу-

ры. *И.М. Красильников* расширил коммуникативную цепочку, включив в нее новый элемент – «программист», где в задачу последнего входит «создание компьютерных программ управления звуковым материалом, относящимся к сфере деятельности композитора (высотно-ритмическая структура, фактура, тембр), исполнителя (агогика, артикуляция), звукорежиссера (виртуальное пространство электроакустического звучания) [2, с. 131].

Таким образом, музыкальная культура в исследованиях *И.М. Красильникова* представлена пятью основными элементами: *композитор, исполнитель, звукорежиссер, программист, слушатель*, где все компоненты находятся в тесной взаимосвязи. *И.М. Красильников* пишет: «В компьютерной музыке функции композитора, исполнителя, звукорежиссера и мастера-инструменталиста расслаиваются и перераспределяются между программистом и пользователем, и, таким образом, образуется трехзвенная музыкально-коммуникативная структура нового типа: *программист – пользователь – слушатель*».

Мы можем сделать вывод, что системный подход помогает изучить элементы музыкальной культуры, установить взаимосвязь между элементами. Исходя из изложенного, мы предлагаем свою модель целостной системы музыкальной культуры, обозначив следующие элементы:

1. *Музыкальное образование*. Объектом музыкальной педагогики является процесс музыкального образования и воспитания гармонично развитой личности, а ее предметом следует считать совокупность форм организации, методов, средств музыкального обучения и воспитания, которые складываются в целостный комплекс формирования музыкальной культуры личности. Музыкальную педагогику следует считать комплексной наукой, так как ее содержание направлено не только на развитие отдельных музыкальных задатков личности, но и на формирование его музыкальной культуры в целом.
2. *Композитор*.
3. *Исполнитель*.
4. *Слушатель*.
5. *Музыкальное восприятие*. Музыкальное восприятие – это «конечная цель музицирования, на которую направлено творчество композитора и исполнителя, это средство отбора и закрепления тех или иных композиционных приемов, стилистических находок и открытий – то, что принято воспринимающим сознанием публики, становится частью музыкальной культуры» [2, с. 68].

#### Литература

1. *Каган М.С.* Система и структура // Системный подход и гуманитарное знание: избр. ст. Л., 1991.
2. *Красильников И.М.* Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования. Дубна: Феникс +, 2007.
3. *Мазай Л.Ю.* Системный подход в изучении музыкальной культуры этноса // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 342.
4. *Найдорф М.И.* Как различаются музыкальные культуры? // Вопросы культурологии. 2005. № 10.
5. *Поликарпов В.С.* Лекции по культурологии. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005.
6. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: учеб. пособие для студентов муз. фак. высш. учеб. заведений / Д.К. Кирнарская, К.В. Киященко, К.В. Тарасова [и др.]; под ред. Г.М. Цыпина. М.: Академия, 2003.
7. *Сохор А.Н.* 5 Музыка и общество. М.: Знание, 1972.
8. *Тельчарова Р.А.* Музыка и культура (личный подход). М.: Знание, 1986.
9. *Шафеев Р.Н.* Музыкальная культура как система: дис. ... канд. филос. наук. 24.00.01. Казань, 2007.



## ВОЗМОЖНОСТЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И САМОУТВЕРЖДЕНИЯ КАК МОТИВАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

*А.А. Скорынина, преподаватель  
Ставропольского регионального колледжа  
вычислительной техники и электроники*

Самостоятельная работа студентов СПО – важная составная часть учебного процесса. На ее выполнение отводится треть всего времени обучения, предусмотренного образовательным стандартом. Многие педагоги уверены, что в современном образовательном процессе нет проблемы более важной и одновременно более сложной, чем организация самостоятельной работы обучающихся [4]. В распоряжении преподавателя – различные формы и методы организации внеаудиторных занятий: работа с учебными пособиями и периодической литературой, интернет-ресурсами, выполнение задач из учебника и творческих заданий, составление кроссвордов и тестов по изученному материалу и т.д.

Для студента выполнение таких заданий прежде всего работа, учебная обязанность. Поэтому подростки с низкой мотивацией профессионального роста и учебных успехов относятся к ней без особого интереса и старания. А иногда и вообще игнорируют требования педагога.

Преподаватели учебных заведений СПО задаются вопросом, как поднять уровень мотивации учебной и, в частности, самостоятельной творческой, проектной деятельности студентов. Одни делают упор на воспитании чувства ответственности [6], другие стараются подойти к решению проблемы, анализируя ее более разносторонне. Мой опыт показывает, что требования, вызывающие к чувству долга, аргументирующие необходимость учебной деятельностью обязанностей, работают слабо.

В психологии известно несколько теорий мотивации. Так, например, канадский психолог *В. Врум* выделяет три составляющие: «ожидание соотношения между затраченными усилиями и полученными результатами, ожидание определенного вознаграждения или поощрения в ответ на достигнутый уровень результатов и предполагаемая степень удовлетворения». Опираясь на них, можно попытаться найти рычаги воздействия на уровень мотивации обучающихся.

Высокая оценка, похвала педагога, победа в конкурсе действительно приносят удовлетворение и являются хорошей наградой за труд, за потраченное время и усилия. Но, к сожалению, не всем обучающимся удается добиться таких результатов.

Конечно, учеба – это труд, ежедневный и зачастую нелегкий. И пока наши дети учатся, они должны научиться трудиться. Но не менее важно пробудить у обучающихся собственную творческую активность, научить их делать свои маленькие открытия, радоваться преодолению возникающих трудностей, замечать, как ты сам растешь и развиваешься.

В психологических исследованиях возрасту ранней юности уделяется довольно много внимания. Главные новообразования этого возраста, по *Э. Шпринге-*

*ру*, – «открытие “Я”, развитие рефлексии, осознание собственной индивидуальности и ее свойств; появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращивание в различные сферы жизни. Процесс этот идет изнутри вовне: от открытия “Я” к практическому включению в различные виды жизнедеятельности» [3]. Одна из главных психологических задач ранней юности – поиск своей идентичности, самореализация и самоутверждение, особенно в среде сверстников.

В состоянии неустойчивости, обусловленной переходным возрастным статусом, очень важно получить уверенность в том, что другие воспринимают тебя таким же, каким ты сам воспринимаешь себя, в то же время помогая утвердиться не только в лучших сторонах своей личности, но и в возможностях ее потенциального роста. Ведь человек в любом возрасте ощущает потребность в том, чтобы удостовериться в ценности и необходимости своего существования [1].

Таким образом, если мы сможем выстроить самостоятельную учебную работу студента так, чтобы она помогла молодому человеку одновременно решать и проблему своего личностного роста и развития, то мы получим решение сразу двух задач – учебной и воспитательной. Такой подход полностью соответствует гуманистическим теориям и традициям воспитания.

Экспериментируя с различными формами и методами организации самостоятельной работы студентов, я пришла к выводу, что наибольший отклик получают такие задания, которые позволяют при наименьших затратах сил и времени получить наилучший результат – высокую оценку, похвалу. В этом проявляется, я бы сказала, «детская» расчетливость обучающихся. Однако такие задания не дают ни профессионального, ни личностного роста.

Но их можно использовать на первом этапе вовлечения в творческую деятельность. Например, студенты 2-го курса, изучая дисциплину «Информационные технологии», работают над темой «Компьютерная графика». Задание – подготовить презентацию на выданную или выбранную тему: подобрать фотографии, собрать материал и доступно изложить его для своих товарищей. Если студент достаточно быстро и успешно справился с задачей, похвалим его и предложим добавить что-нибудь от себя.

Получился замечательный фотоальбом о городе Ставрополе, подскажем: «Как было бы хорошо добавить еще несколько фотографий о нашем колледже, о своей группе – ребятам будет интересно увидеть себя». И девушка делает новые снимки, перебирает их, приглядываясь к своим одноклассникам, прислушиваясь к своим чувствам. А чтобы передать в презентации возникшие ассоциации, подчеркнуть замеченные нюан-

сы, приходится использовать ранее не известные возможности графического редактора.

Разработана презентация с описанием всех видов анимации и множеством примеров, даю совет: «Попробуй сам создать хотя бы самый простой анимационный эффект». И юноша открывает учебное пособие, придумывает несложный рисунок, а во время демонстрации с гордостью показывает его другим: такого уж точно никто не видел! Хотя рисунок выглядит скромно, не только я, но и его автор теперь уверен: есть еще «непокоренные вершины», и есть возможности их достигать.

Прекрасная возможность для молодого человека проявить себя — участие в конкурсах. Но средний студент зачастую уходит от такого предложения: у него уже есть неприятный опыт — он пробовал, старался, переживал, а победил в очередной раз все тот же «отличник». Как вывести его из состояния ожидания неудачи? Ведь несмотря ни на что, конкурсы позволяют дать волю фантазии, заглянуть в себя с новой точки зрения, а потом увидеть заново и своих соперников. И таким образом подняться еще на одну ступеньку по лестнице личностного роста.

Один из вариантов — позвать участвовать в конкурсе в составе команды, тогда страх поражения отступает, ведь его, как и победу, в равной степени разделят с тобой товарищи. Поэтому, когда в колледже проводится Неделя информационных технологий, в командных играх, конкурсах стенгазет с удовольствием принимают участие обучающиеся разных уровней подготовки.

Другой вариант — организовать конкурс работ, но участников не называть. Таким образом в 2012 г. у нас проводился конкурс-выставка «Нестандартный взгляд в компьютерный мир». Студентам было предложено присылать фотографии и фотоколлажи для публикации на сайте колледжа, где будет проходить голосование. Авторство оставалось неизвестным, пока не определился победитель. Первые работы были сделаны «за хорошую оценку». Потом появился азарт: «я тоже смогу не хуже других». Для голосования стали призывать родные и знакомые. Выявились лидеры, началась борьба за победу, переживания... Стало ясно, что всех активных участников надо наградить. И мы придумали несколько номинаций для того, чтобы было очевидно — соперничество имеет место только тогда, когда оценивается качество, аккуратность выполненных работ, а идеи, воображение не поддаются оценке или сравнению.

На 3-м курсе мои студенты изучают дисциплину «Пакеты прикладных программ». Самостоятельная домашняя работа — составить презентацию-тест из трех вопросов (с вариантами ответов в виде гиперссылок) на любую тему. Когда приходит время собирать выполненные задания, я как будто впервые вижу своих студентов — какие у них, оказывается, необычные интересы и увлечения! А они, демонстрируя свои работы и одновременно тестируя товарищей и меня, переживают свой маленький «звездный час»: мы все погружаемся в их мир, видим их горизонты, да еще и проявляем некомпетентность, не умея выбрать правильный ответ!

К 4-му курсу студенты становятся серьезнее. Скоро они выйдут из стен колледжа. Их ждет служба в армии, работа, самостоятельная жизнь. Закончатся уроки и домашние задания, но останется необходимость постоянного самообразования. Да и сейчас уже многие чувствуют, что учебных занятий мало, надо начинать самостоятельно двигаться по выбранному пути.

Я знакомяю студентов с сайтом Национального открытого университета ИНТУИТ — [intuit.ru](http://intuit.ru). Здесь собрано несколько сотен курсов самых различных направлений информационных технологий. Зарегистрировавшись на сайте, можно записаться на любой курс и, изучив его, пройти тестирование, сдать экзамен и получить соответствующий сертификат. На один из курсов, связанный с содержанием изучаемой дисциплины, я даю ссылку: «Вы должны ознакомиться с содержанием лекций, затем можете пройти тестирование на занятии в колледже или на сайте; на сайте вопросов больше, но время не ограничено, и можно получить сертификат, а оценка будет мной засчитана».

Студент может попробовать свои силы, и, если задание окажется сложным или у него не хватит упорства, сообщать о неудаче он не обязан. В случае успеха, наоборот, — он почувствует уверенность в своих силах, сможет показать свой результат и товарищам по группе, и преподавателю, и будущему работодателю.

«Творческие возможности не создаются, а высвобождаются», — отмечала американская писательница, одна из основателей Ассоциации гуманистической психологии *Мерилин Фергюсон*. Поэтому самореализация личности — процесс сложный и длительный, связанный скорее со снятием различных ограничений, которые накладывают на ребенка воспитание и обучение в школе. Ранняя юность — это самое подходящее время для начала такого процесса: человек уже усвоил основные правила и требования общества, но еще сохраняет остатки детской непосредственности. Надо всего лишь помочь ему, хотя бы в рамках учебной профессиональной деятельности, познавать и открывать самого себя.

Эта установка полностью соответствует новой парадигме современной педагогики — личностно ориентированному образованию. Его основное требование — создание оптимальных условий для развития у субъектов обучения способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации [2]. Развитие личности обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионально-образовательного процесса. Обучающийся сам творит учение и самого себя, при этом стирается грань между результатами обучения и воспитания; их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий обучения.

#### *Литература*

1. *Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М.* Рабочая книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1991.

2. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование // Специалист. 2011. № 2.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
4. Кудалева А.А. Информационные технологии при организации самостоятельной работы студентов // Специалист. 2012. № 10.
5. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2006.
6. Тиханова Т.А. Проектная деятельность студентов // Специалист. 2011. № 4.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В НОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

*Ф.Р. Мавлеткулова, доцент  
Стерлитамакского филиала  
Башкирского государственного  
университета, канд. пед. наук*

Важным моментом в жизни подростка является смена коллектива, переход на новое звено обучения, где естественным выступает его желание адаптироваться и интегрироваться в новый коллектив.

А.А. Реан, Я.Л. Коломинский считают, что положение подростка в группе зависит, во-первых, от его личностных качеств и, во-вторых, от характерных особенностей той группы, относительно которой измеряется его положение. Индивидуальные качества, ценимые в одной группе, могут отвергаться в другой, где доминируют иная деятельность и иные ценностные ориентации, блокирующие возможности успешного интегрирования в ней. Нередки случаи, когда ученик, привыкший занимать высокое положение в классе, при переходе в другой коллектив оказывается практически в противоположной ситуации. Таким образом, реальное положение ученика в коллективе может быть установлено только с учетом его двойственной зависимости от внутренних свойств личности и от внешней реакции коллектива [3].

Поступление подростка в новый для него коллектив, будь то школьный класс либо группа в профессиональном колледже, приводит к значительным изменениям межличностных контактов, жизненных стереотипов, сложившейся системы взаимоотношений с окружающими и неизбежно требует пересмотра установок, отношений, представлений о социальных ролях таким образом, чтобы они были адекватны вновь сложившимся условиям. Эффективность процесса адаптации в значительной мере определяет успешность освоения учащимися различных видов деятельности в новых условиях. В самом общем виде адаптацию личности старшего подростка в новом коллективе можно представить как процесс вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней [2].

Д.И. Фельдштейн выделяет фазы развития личности подростка в новом коллективе:

- 1-я. Предполагается активное усвоение действующих в коллективе норм и овладение соот-

ветствующими формами и средствами деятельности.

- 2-я. Порождается обостряющимися противоречиями между достигнутым результатом адаптации – тем, что субъект стал таким, «как все» в группе, и не удовлетворяемой на первом этапе потребностью старшего подростка в максимальной персонализации. На этой фазе нарастает поиск средств и способов для обозначения своей индивидуальности, ее фиксации.
- 3-я. Детерминируется противоречиями между сложившимися на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным в других своими особенностями и значимыми для него отличиями, с одной стороны, и потребностью группы принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, стандартам, способствуют успеху совместной деятельности – с другой.

Д.И. Фельдштейн различает две формы адаптации к новым условиям:

- 1) формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления к новому окружению, структуре учебного заведения, содержанию обучения в ней, ее традициям, своим обязанностям;
- 2) общественная, т.е. процесс внутренней интеграции группы подростков и интеграция этой группы с окружением учебного заведения в целом.

В связи с этим для подростка, входящего в новый коллектив, осознание принадлежности к нему осуществляется через осознание факта некоторой психической общности с другими членами данной социальной группы. Это означает, что универсальным принципом психического оформления группы является различение для индивидов, входящих в группу,

некоторого образования «мы», в отличие от другого образования – «они». Феномен «мы – они» выражает потребность отделить одну общность от другой и является своеобразным индикатором осознания принадлежности к некоторой группе [5].

В большинстве исследований показано, что каждый подросток индивидуален. Именно поэтому разным подросткам требуется разное время для того, чтобы освоиться в новой группе. В зависимости от этого времени адаптация может быть высокой – подростки осваиваются в новых условиях сравнительно быстро, в течение одного месяца; средняя – для некоторых подростков это время составляет 3–4 месяца; низкая – некоторые подростки не могут полностью освоиться и в течение года; неприятие подростком себя (своего Я); неумение подростками совершать правильные транзакции; высокий уровень ригидности.

Важно подчеркнуть, что результат адаптации во многом зависит от внешних и внутренних причин. Внешними будут являться сама группа, само общество, его влияние, а внутренними – личностные психологические и типологические черты индивида.

Таким образом, можно говорить, что на старшего подростка оказывает влияние как само общество, новая обстановка, статус, группа, так и внутриличностные качества самого нового члена группы. Соотношение этих компонентов, определяющих характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентаций старшего подростка, возможностей их достижения в социальной среде.

Каждый подросток в учебном коллективе в соответствии со своими личностными особенностями занимает определенный социальный статус.

Анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования показал, что социальный статус – это положение человека в системе общественных отношений, характеризующееся определенными правами и обязанностями среди остальных членов группы. Во многом он связывается с уровнем адаптированности личности, так как чем выше социально-экономический статус, тем выше уровень адаптированности личности. При этом статус относится к объективным критериям адаптированности. На величину статуса оказывают влияние различные психологические и социальные факторы: внешний вид, личные качества, успехи в деятельности, некоторые свойства темперамента, такие как стабильность нервной системы, низкая тревожность, высокий уровень общительности.

Подростки, стремясь повысить свой статус, но не обладая для этого достаточными социально приемлемыми средствами, реализуют свои цели неадекватными способами, привнося в общение с коллективом соучеников нормы и «ценности» компании, зачастую имеющей характер асоциальной ассоциации, которые, как они надеются, обеспечат им признание в коллективе.

Потребность в приобретении и поддержке статуса – одна из важных социальных потребностей в этом возрастном периоде. Невозможность занять определенное положение в структуре групповых отношений

или угроза утраты имеющегося статуса могут вызвать состояние «аффекта неадекватности». Это явление возникает у подростков в том случае, когда высокие притязания в какой-то сфере деятельности не могут быть подкреплены реальными достижениями. Переживаемое ими чувство неудовлетворенности проявляется в агрессии, отказе выполнять требования преподавателя, в демонстративном нарушении дисциплины [5].

Необходимо отметить, что наряду с социальным статусом в подростковый период в процессе формирования личности в системе общественных отношений важную роль имеет самооценка. Самооценка, являясь сложным личностным образованием, в значительной степени определяет социальную адаптацию старшего подростка, является регулятором поведения и деятельности. Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самопонимание, самопринятие выступают необходимыми условиями гармонических отношений старшего подростка как с самим собой, так и с другими людьми, с которыми он вступает в коллективе в общение и взаимодействие.

Отрицательным результатом «совладания» личности старшего подростка с ситуацией адаптации является дезадаптация, которая выражается прежде всего в том, что личность не в состоянии удовлетворительно идти навстречу тем требованиям и ожиданиям, которые предъявляют к ней социальная среда и собственная социальная роль. При этом основным признаком состояния дезадаптированности служит переживание личностью длительных внешних и внутренних конфликтов без нахождения психологических механизмов и форм поведения, необходимых для их разрешения [3].

Таким образом, подросткам, испытывающим затруднения в процессе адаптации, необходима профессиональная поддержка со стороны психологов и педагогов.

В педагогической практике существует реальная необходимость в использовании коррекционно-развивающих программ, помогающих старшим подросткам занять достойное место в коллективе. В рамках этих программ необходимо просвещать преподавателей-предметников, мастеров производственного обучения о характере и возможных причинах возникновения дезадаптации, а также способах ее выявления, профилактики и коррекции.

Следует отметить, что целесообразно создавать психолого-педагогические условия, способствующие успешной адаптации старших подростков в новом коллективе. В качестве названных условий мы определяем следующие:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков, дающий возможность предвидеть возникновение негативных результатов и своевременно оказывать обучающимся квалифицированную помощь;
- личностно ориентированные формы общения преподавателя и обучающегося, обеспечивающие психологическую защищенность старше-

го подростка, развитие его индивидуальности, расширение степени свободы развивающегося субъекта, его самосознания, деятельности и общения;

- взаимодействие психологов, социальных педагогов и преподавателей в сфере коррекции и профилактики дезадаптации обучающихся, взаимная ответственность специалистов за результаты, выраженные в развитии личности подростка.

Исходя из изложенного, отметим, что обозначенные нами психолого-педагогические условия могут обеспечить профилактику дезадаптации старших подростков в новом коллективе.

#### Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология детского развития. М.: ЭКСМО-Пресс, 2006.
2. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков / под ред. С.А. Беличевой. М.: Ред.-изд. центр консорциума «Социальное здоровье России», 1999.
3. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999.
4. *Ростовский В.П.* Личностная адаптация школьников. Уфа: Башкир. ин-т развития образования, 2001.
5. *Фельдштейн Д.И.* Психология современного подростка. М.: Педагогика, 1988.

### О СПЕЦИФИКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫХ СТУДЕНТОВ

*Р.А. Каракетов, психолог  
Карачаево-Черкесского  
государственного университета*

Студенчество – определенный этап социальной и профессиональной социализации, который проходит значительная часть молодежи. На этом этапе формируются профессионально важные качества, в основе которых лежат свойства индивидуальности (*Л.Н. Корнеева, В.Д. Шадриков, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, В.А. Бодров, М.А. Дмитриева*), определяется профессиональная пригодность (*Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, Е.А. Климов, В.А. Бодров*). Отдельные компоненты интегральной индивидуальности обеспечивают эффективность учебной деятельности студентов. В частности, установлена связь между ступенью обучения и плотностью группирования разноуровневых свойств индивидуальности (*Ф.М. Шидакова, Л.И. Ивашина*), между элементами структуры интегральной индивидуальности и мотивацией учебной деятельности (*Ф.М. Шидакова, Л.В. Мищенко*). Структуры интегральной индивидуальности различаются в зависимости от благополучия среды (*К.В. Макарова*), от ценностной сплоченности учебной группы (*И.Н. Дрокина*), от свойств общения и индивидуальной организации деятельности (*С. Акур*), от адаптированности студентов к требованиям высшей школы (*Н. Кхак Тхан*).

Изучение взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности и продуктивности деятельности студентов установило, что успешность индивидуальной учебно-профессиональной деятельности и продуктивность совместной деятельности зависят от направленности личности, продуктивность индивидуальной интеллектуальной деятельности обусловлена свойствами темперамента (*А.А. Урусов*).

На динамику профессионального развития, результат и успех профессиональной деятельности,

формирование общих и специальных способностей, выработку оптимального индивидуального стиля деятельности существенно влияют психофизиологические свойства индивида (*М.К. Акимова, В.М. Русалов, Н.В. Макаренко, К.М. Гуревич, Э.М. Казин, В.И. Иванов, Н.А. Литвинова*). В частности, структурная и функциональная организация нервной системы определяет механизмы интеллектуального развития (*В.Д. Небылицын, Т.В. Алейникова*), успешность обучения при решении студентами сложных профессиональных задач (*К.М. Гуревич, В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Н.А. Ходак*).

Психологические исследования индивидуальности показывают, что свойства иерархической индивидуальности могут быть критериями психофизиологического здоровья (*Е.А. Беличева*). Появление хронической соматической болезни вносит существенные изменения в жизнедеятельность человека: в процессе любой болезни всегда участвует личность и индивидуальность больного.

Состояние здоровья или соматической ослабленности является закономерной базой для потенциального физического разнообразия людей. Анализ философского, медицинского, психологического отношения к проблемам здоровья и болезней показывает, что невозможно строгое разграничение психических, психосоматических, соматопсихических и только соматических заболеваний (*В.И. Симаненков, Г.М. Яковлев, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова*). Соматическое заболевание, равно как соматическая ослабленность, обладает психологическими следствиями: больного человека правомерно рассматривать как страдающего человека с нарушением физического, душевного, социального благополучия, расстройством биосоциальной адапта-

ции, ощущением зависимости от болезни, переживанием стесненной свободы (А.В. Квасенко).

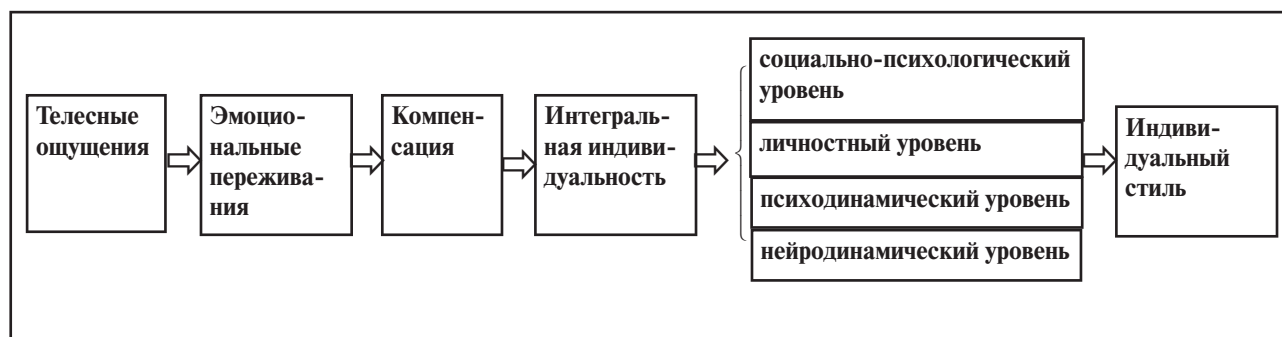
Осознание своего здоровья является необходимой частью формирования самосознания человека. Характер взаимосвязи разноуровневых свойств индивидуальности определяется отношением соматически больных к болезни через стиль реагирования на нее; выраженность и структура взаимосвязей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности детерминирована полом (М.И. Баженова).

Таким образом, свойства индивидуальности и состояние здоровья личности взаимообуславливают друг друга. Структура интегральной индивидуальности варьирует в зависимости от состояния здоровья личности. В психологической литературе описаны результаты изучения отдельных компонентов интегральной индивидуальности соматически ослабленных лиц. В частности, при формировании соматически ослабленной личности наблюдается изменение структуры мотивации, снижение побудительной силы мотивов, обеднение эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, снижение оценки реального Я (М.Н. Ливанова), своеобразие формирования самооценки, ценностей и интересов, развития коммуникативной сферы, гендерные различия в осознании состояния своего здоровья (Ю.Е. Куртанова), специфика формирования личностных качеств (Т.А. Клетенкова, А.В. Охматовская), характер социальной адаптации (А.А. Лифинцева), специфика отношения к своему жизненному пути

(Е.Ю. Коржова, А.В. Селин). Больные с психосоматическими заболеваниями в целом имеют общие психофизиологические характеристики, но отдельные их элементы различаются в зависимости от пола пациента (И.А. Новикова).

Эти данные иллюстрируют представления об особенностях развития соматически ослабленной личности, однако не создают целостной картины ее интегральной индивидуальности и жизнедеятельности, не дают представлений, за счет каких ресурсов, механизмов компенсаций вырабатываются подобные поведенческие изменения. Разрешить эту проблему возможно, если сопоставить структуры индивидуальности соматически ослабленной и условно здоровой личности.

Согласно положениям индивидуальной психологии А. Адлера, органические дефекты непременно окажут решающее значение в развитии, породив специфичные механизмы компенсации. Эти механизмы будут функционировать на отдельных уровнях интегральной индивидуальности; особенности функционирования, их свойства станут определяться характером заболевания, его продолжительностью, возрастом, полом личности, условиями жизнедеятельности. Компенсация будет осуществляться не только внутри каждого уровня, она должна реализовываться и на уровне всей интегральной индивидуальности как системы, захватывая и видоизменяя межуровневые связи [1]. То есть компенсация будет строиться по следующей схеме:



Предполагаем, что компенсация на нейродинамическом уровне будет достигаться благодаря соотношению активности, взаимосвязям свойств нервной системы, таких как силы возбуждательного и тормозного процесса, уравновешенность и неуравновешенность, подвижность и инертность свойств нервной системы. На психодинамическом уровне влияние соматической ослабленности будет компенсироваться в специфике свойств психомоторной, умственной и коммуникативной сфер, в выработке устойчивых навыков двигательной, интеллектуальной активности, чувствительности к количеству и качеству общения, оттенкам межличностных отношений, характере эмоциональной восприимчивости, работоспособности и раздражимости. Исследования отмечают снижение интереса, побуждения и потребности к любому активному действию, тормозимость и инертность психических процессов, повышенную утомляемость, нарушения произволь-

ности психических процессов, особенно внимания и памяти, замедленность мыслительных операций в различных видах деятельности, специфику стимуляции психических и речевых процессов [2].

На личностном уровне индивидуальности компенсаторные механизмы проявятся в избирательной ее уязвимости в отношении определенных воздействий, в гипертрофии отдельных черт характера, нарушении поведения в трудных случаях, переживании напряжения, тревоги, повышенного беспокойства, ощущения бессилия или неопределенности. Компенсаторные возможности социально-психологического уровня проявляются в специфике выбора стратегии взаимодействия, в характере межличностных отношений.

Соотношение характеристик внутри и между разных уровней интегральной индивидуальности определяет стиль деятельности, и через стиль деятельности

они оказываются взаимосвязанными. Стиль деятельности, по мнению *В.С. Мерлина*, является системообразующей характеристикой в структуре свойств человека и определяет целостность индивидуальности [3].

Такое представление свойств интегральной индивидуальности, контуры которого дополняются результатами эмпирического исследования, позволяет осмысливать особенности индивидуальных стилей деятельности студентов с соматической ослабленностью и условно здоровых. Одним из направлений практического применения данной информации является корректировка учебных программ, включающих обучение

студентов когнитивным техникам, интерактивным стратегиям, навыкам рефлексии и самоанализа.

#### *Литература*

1. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии / пер. с нем. М.: Академ. проект, 2011.
2. *Демьянов Ю.Г.* Диагностика психических нарушений. СПб.: ИД «МиМ»: ТОО «Респекс», 1999.
3. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.

## ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЦЕЛЕСООБРАЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

*В.С. Верхотурцев, зав. производственной практикой  
Нижегородского профессионального колледжа*

В научной литературе «социальное партнерство» определяется в широком и узком смысле. С точки зрения права социальное партнерство понимается как раз в узком смысле. Статья 23 Трудового кодекса Российской Федерации дает следующее определение: «Социальное партнерство – система взаимоотношений между работниками (представителями работников), работодателями (представителями работодателей), органами государственной власти, органами местного самоуправления, направленная на обеспечение согласования интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений и иных, непосредственно связанных с ними отношений».

Государство оставляет за собой решение вопросов, наиболее значимых для работников и работодателей, – установление минимальных социально-трудовых стандартов, предоставляя все больший простор для коллективно-договорного и индивидуально-договорного регулирования трудовых отношений.

Определение социального партнерства в широком смысле подразумевает систему урегулирования отношений в обществе в целом, во всех сферах жизнедеятельности. Понятие «социальное партнерство» в экономических трудах характеризуется как юридическая форма организации совместной экономической деятельности нескольких физических и юридических лиц на основе договора или как форма сотрудничества фирм, компаний, подтвержденная соответствующим договором (протоколом) о корпоративном партнерстве. С правовой точки зрения социальное партнерство – это согласование действий сторон на базе определенной законодательной платформы.

Существующие на сегодня разные подходы (экономический, правовой, социальный) к определению социального партнерства объясняют и множество толкований самого понятия. Следовательно, конкретизация подхода, а также форм организации социального партнерства определяет дальнейшее его понимание и направление исследования.

Например, в рамках правового и экономического подходов принято рассматривать следующие организационные формы социального партнерства, которые имеют обоснование в различного рода нормативных документах:

- участие в законотворческой деятельности;
- консультации, переговоры в целях обсуждения конфликтных ситуаций и достижения взаимоприемлемых решений;
- заключение соглашений, коллективных договоров, которые документально закрепляют взаимоприемлемые решения.

Правовая база социального партнерства в России начала строиться с Указа Президента РФ от 15 ноября 1991 г. «О социальном партнерстве и разрешении тру-

довых споров (конфликтов)», Указа Президента РФ «О создании Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений» (январь, 1992 г.), Постановления Правительства РФ «Об утверждении Положения о Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений» (февраль, 1992 г.). Далее, 1 мая 1999 г., был подписан Федеральный закон «О Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений».

Данный закон призван обеспечить регулирование социально-трудовых отношений, совершенствование и развитие системы социального партнерства, содействие урегулированию коллективных трудовых споров, определить правовую основу формирования и деятельности Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений. Трехсторонняя комиссия состоит из представителей общероссийских объединений профессиональных союзов, общероссийских объединений работодателей, правительства. Социальное партнерство в сфере труда регламентировано Трудовым кодексом Российской Федерации (ч. 2, гл. 3–9), вступившим в действие с 1 февраля 2002 г.

С точки зрения правового и экономического подходов рассматривается пять уровней системы социального партнерства:

- федеральный уровень, устанавливающий основы регулирования отношений в сфере труда в Российской Федерации;
- региональный уровень, устанавливающий основы регулирования отношений в сфере труда в субъекте Российской Федерации;
- отраслевой уровень, устанавливающий основы регулирования отношений в сфере труда в отрасли (отраслях);
- территориальный уровень, устанавливающий основы регулирования отношений в сфере труда в муниципальном образовании;
- уровень организации, устанавливающий конкретные взаимные обязательства в сфере труда между работниками и работодателем.

На федеральном уровне заключаются:

- генеральное соглашение между общероссийскими объединениями профсоюзов, общероссийскими объединениями работодателей и правительством Российской Федерации об общих принципах социально-экономической политики;
- отраслевое (межотраслевое) тарифное соглашение между соответствующими объединениями профсоюзов и их объединениями, соответствующими объединениями работодателей и Министерством труда и социальной защиты



Российской Федерации о нормах оплаты труда и других условиях труда, а также социальных гарантиях и льготах для работников отрасли (отраслей);

- профессиональное тарифное соглашение между соответствующими профсоюзами и их объединениями, соответствующими объединениями работодателей и соответствующими органами по труду о нормах оплаты и других условиях труда, а также социальных гарантиях и льготах для работников определенных профессий.

На региональном уровне заключаются:

- соглашение между соответствующими профсоюзами и их объединениями, объединениями работодателей и органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации об общих принципах регулирования социально-трудовых отношений на уровне субъекта Российской Федерации;
- отраслевое (межотраслевое) профессиональное тарифное соглашение между соответствующими профсоюзами и их объединениями, объединениями работодателей и органом по труду субъекта Российской Федерации о нормах оплаты труда и других условиях труда, а также социальных гарантиях и льготах для работников отрасли (отраслей) определенной профессии.

На уровне административно-территориальных и муниципальных образований в составе субъектов Российской Федерации заключаются территориальные соглашения между соответствующими профсоюзами и их объединениями, объединениями работодателей и соответствующими органами местного самоуправления об условиях труда, а также социальных гарантиях и льготах, связанных с территориальными особенностями города, района, других административно-территориальных образований [1].

Таким образом, анализ правовой и экономической литературы по вопросу организации социального партнерства позволяет сделать вывод о том, что

в рамках данного подхода при наличии нормативно-правовой базы социальное партнерство рассматривается как способ урегулирования трудовых отношений. В этой связи педагогический подход предполагает расширение границ понимания социального партнерства и, как следствие, определение целесообразных организационных форм. Формы и методы современного социального партнерства отличаются тем, что они строятся на договорных основах и предполагают высокую степень ответственности взаимодействующих сторон [2].

Вместе с тем анализ теоретических источников и практики позволяет сделать вывод о том, что организационные формы социального партнерства средних профессиональных учреждений представлены на сегодняшний день недостаточно разнообразно, поскольку заинтересованность в социальном взаимодействии в большей степени проявляется со стороны образовательного учреждения. Следовательно, поиск необходимых организационных форм социального партнерства, включающих во взаимодействие работодателей, учащихся, педагогов и других партнеров на основе взаимного интереса, представляет актуальную задачу современной системы профессионального образования, в частности среднего профессионального образования. Поиск целесообразных организационных форм, обеспечивающих студентам условия для построения индивидуальной профессиональной карьеры, является одной из задач современной системы среднего профессионального образования.

#### *Литература*

1. Кузнецова Н.В., Воробьева Н.А. Пространственное распределение промышленного производства России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ozakaz.ru/index.php/home/141-2011-02-05-06-48-45>
2. Яворский О.Е. Образовательный кластер как форма социального партнерства техникума и предприятий газовой отрасли: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2008. 21 с.

### **ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТРОИТЕЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА**

*М.А. Казакова, методист,  
Н.Л. Андреева, преподаватель  
(Смоленский строительный колледж)*

25 марта 1944 г. постановлением Государственного комитета обороны в г. Смоленске был создан строительный техникум, призванный в короткие сроки подготовить специалистов для восстановления разрушенного за годы войны города. В 1992 г. строительный техникум преобразован в образовательное учреждение

нового типа – строительный колледж, который на протяжении всей своей истории реализует образовательные услуги, удовлетворяющие требованиям заинтересованных сторон:

- личности – в интеллектуальном развитии и получении качественного профессионального

образования, обеспечивающего возможность дальнейшего трудоустройства;

- работодателей – в высококвалифицированных специалистах;
- государства и общества – в образованных, социально-адаптированных членах общества.

Так, вслед за основной специальностью «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» по заказу администрации Смоленской области в 2001 г. были открыты специальности «Строительство и эксплуатация автомобильных дорог и аэродромов» и «Информационные системы обеспечения градостроительной деятельности».

Анализ рынка труда, проведенный колледжем совместно с Центром занятости населения, создал предпосылки к появлению в колледже новых специальностей: в 2010 г. специальности «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения», в 2013 г. – «Земельно-имущественные отношения».

В целях повышения качества профессионального образования, в свете современных требований к уровню подготовки выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования между администрацией колледжа и ведущими предприятиями области был заключен ряд договоров социального партнерства.

Двусторонняя работа в рамках социального партнерства позволила разделить точку зрения *Т.П. Грибодовой*, которая считает «социальным партнерством такую совместно распределенную деятельность социальных элементов – представителей различных социальных групп, результатом которой являются позитивные эффекты, принимаемые всеми участниками этой деятельности» [3]. При этом совместная деятельность социальных партнеров направлена на создание качественной образовательной услуги, единого пространства для подготовки конкурентоспособного специалиста.

В системе социального партнерства ОГБОУ СПО «Смоленский строительный колледж» выступает как равноправный партнер, реализующий все аспекты социального партнерства [2] и обладающий ресурсами, полезными для других участников взаимодействия, в том числе партнерство:

- которое существует внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности;
- в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного производства;
- которое инициирует систему образования как особую сферу социальной жизни, делающую вклад в становление гражданского общества.

Партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности колледж осуществляет посредством создания и функционирования на его базе Центра содействия трудоустройству, заключения договора о сотрудничестве с ведущим строительным вузом страны

МГСУ – МИСИ и открытия на базе колледжа Отраслевого ресурсного центра.

Партнерство с представителями иных сфер общественного производства колледж реализует во взаимодействии с предприятиями отрасли при участии НП «Союз строителей Смоленской области», Департамента Смоленской области по строительству и архитектуре, Смоленского регионального объединения работодателей «Научно-промышленный союз», Департамента государственной службы занятости населения Смоленской области.

Социальные партнеры принимают активное участие в решении следующих вопросов:

- определение требований к содержанию обучения;
- распределение вариативной части основной профессиональной образовательной программы;
- экспертиза основной профессиональной образовательной программы и ее структурных компонентов;
- анализ профессиональных компетенций и введение в основные профессиональные образовательные программы новых профессиональных компетенций;
- организация и предоставление мест практик;
- организация стажировок обучающихся;
- профориентация молодежи и взрослого населения;
- участие в управлении образовательным учреждением;
- согласование фонда оценочных средств и участие в квалификационных экзаменах и государственной итоговой аттестации;
- участие специалистов предприятий в учебном процессе (проведение занятий, мастер-классов);
- участие специалистов предприятий в конференциях, конкурсах профмастерства и т.п.;
- организация стажировок педагогов образовательного учреждения;
- согласование тем курсовых и дипломных проектов (работ);
- рецензирование курсовых и дипломных проектов (работ);
- участие в денежном финансировании;
- предоставление именных стипендий лучшим обучающимся.

Колледж осуществляет социальное партнерство, обеспечивающее вклад в становление гражданского общества, посредством организации волонтерского движения, участия в благотворительных акциях, туристических слетах, строительных отрядах, спортивных соревнованиях, днях здоровья и пр.

Анализ состояния социального взаимодействия при реализации социального партнерства, проводимый на основе выборочного анкетирования руководителей предприятий, административно-управленческого аппарата колледжа, преподавателей и мастеров производственного обучения, позволяет констатировать

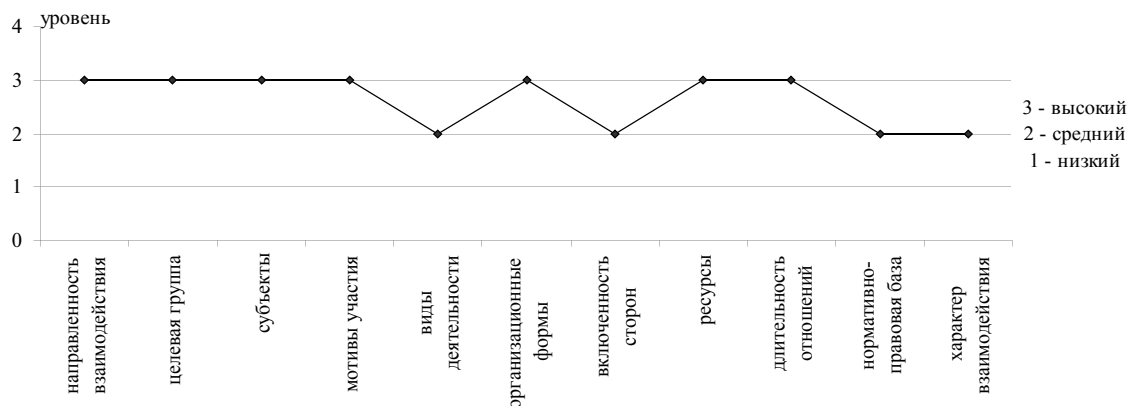


Рис. Оценка состояния социального взаимодействия

высокий уровень взаимодействия по множеству оцениваемых параметров (рис.).

Три параметра: «виды деятельности», «включенность сторон» и «нормативно-правовая база и характер взаимодействия» — получили среднюю оценку, обусловив стратегические ориентиры в развитии социального партнерства: разнообразие направлений сотрудничества, круг вопросов, реализуемых в рамках социального партнерства, и регламентация соответствующих процессов.

#### Литература

1. *Борисова В.Л.* Организация социального партнерства в Смоленском строительном колледже //

Иновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 3.

2. *Воляк Г.В.* Социальное партнерство как качественный ресурс развития образования // Интерактивное образование (Электронная газета). 2009. № 25.
3. *Грибоедова Т.П.* Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 68.
4. *Шилов С.П.* Профессиональное становление педагога в условиях социального партнерства // Среднее профессиональное образование. 2012. № 12.

## ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНО-ФРЕЙМОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ИМПЛИЦИТНО МОТИВИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗНАКОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

А.Е. Лунина, преподаватель  
Электростальского политехнического института –  
филиала Московского машиностроительного  
университета (Московская область)

Лексические знаки, отражая бесконечное многообразие реальной действительности, формируют присущую языковому коллективу картину мира. Подход с точки зрения когнитивной лингвистики к проблеме мотивированности языкового знака привлекает своей возможностью установить обусловленность этого явления этнокультурными особенностями концептуализации и категоризации объективной действительности.

Родоначальником понятия мотивированности по праву считают швейцарского лингвиста *Ф. де Соссюра*, который связывал это понятие с наличием в языке парадигматических и синтагматических отношений [11, с. 128]. Развивая концепцию своего учителя, *Ш. Балли* дополнил ее и систематизировал. Последний в отличие от Соссюра отводил мотивированному знаку в языке гораздо больше места. Знак может мотивироваться как внутренними, так и внешними ассоциациями. Знак мотивируется внутренними ассоциациями в случае совмещения двух значений – имплицитная мотивированность по Балли.

В качестве примера он приводил немецкое слово *Schimmel*, в котором совмещено два значения «лошадь» и «белый», а также английский глагол *to starve*, совмещающий значения «умирать» и «голод» [1, с. 152]. Как будет показано ниже, имплицитно мотивированные лексические знаки нередко совмещают более двух означаемых. Балли особо подчеркнул, что «классификация мотивирований путем совмещения значений должна быть темой специального исследования» [Там же, с. 152].

Основываясь на концепции мотивированности *Ш. Балли*, мы выделяем два вида лексической мотивированности путем совмещения значений – эксплицитную и имплицитную. Предметом нашего исследования является второй тип мотивированности – «кумулятивный знак» по терминологии Балли [Там же, с. 152].

Имплицитная мотивированность языкового знака представляется как результат отражения мотивировочного признака в семантике слова. Каждый предмет, каждое явление действительности имеет множество признаков, но включить в название указание на все признаки невозможно, да и ни к чему. Достаточно указать какой-то один признак, и слово, значение которого включает этот признак, закрепившись за предметом, будет вызывать в сознании представление о предмете в целом.

Мы выделяем два вида мотивированности путем совмещения означаемых – имплицитную и эксплицитную. В рамках эксплицитной мотивированности мы выделяем морфологическую и метафорическую мотивированность. В случае морфологической моти-

вированности значение слова выводится из значений составляющих его частей: «...чем мотивированнее обычный знак, тем больше сосредоточивается внимание на его внутреннем строении», – писал *Ш. Балли* [Там же, с. 151]. Этот вид мотивированности распространен во флективных языках, но встречается он и в таком аналитическом языке, как французский. Примеры морфологической эксплицитной мотивированности: *cartophile* – коллекционер почтовых открыток, *ébiseleur* – сверлить коническое отверстие. Переносные значения слов также являются мотивированными, если ясна связь с исходным значением, например: *flambée des prix, fièvre de la bourse*.

Существуют лексические знаки, которые мотивированы тем, что вызывают внутреннюю имплицитную ассоциацию. «Имплицитное мотивирование путем совмещения значений более естественно и логично, – писал *Ш. Балли*, – оно всегда выражает основной характер понятия, которое им обозначается» [Там же, с. 153]. Механизм этого типа мотивированности он определяет через совмещение понятий в одном знаке.

Приведем примеры, иллюстрирующие механизм имплицитной мотивированности, разработанный Балли. *Bugne* – блинчик, посыпанный сахаром, *mathusalem* – большая бутылка для шампанского, вмещающая восемь обычных бутылок.

Изучение мотивированности путем совмещения означаемых является важной составляющей проблематики взаимосвязи языка и мышления, языка и национальной культуры в широком смысле [5, с. 48]. Таким образом, мы затрагиваем сферу когнитивной лингвистики, современного, активно развивающегося направления, отличительной особенностью которого в последние годы стал поиск и определение наиболее общих принципов, характеризующих природу языка и когниции, а также разработка нового методологического аппарата, имеющего целью анализ языковых и когнитивных структур.

Цель нашей статьи – выделение и описание пропозициональных фреймовых моделей имплицитно мотивированных лексических знаков путем совмещения значений. Для достижения этой цели следует выделить пропозиционально-фреймовые модели исследуемых лексических знаков.

Информация, организованная в виде фрейма, может быть классифицирована в зависимости от видовой принадлежности и сферы использования. Фреймовая информация может быть либо любого рода информацией, воспринятой и алгоритмически организованной человеком, либо строго значимой информацией, социальным опытом. Применение фрейм-информации может быть как широким – любого рода интеллекту-

альные операции вывода или просто поведенческие операции, так и суженным: социальное поведение [9, с. 50–51].

Иными словами, фрейм – это пакет информации, хранимый в памяти или создаваемый по мере надобности из содержащихся в памяти компонентов и обеспечивающий адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций [3, с. 5–11]. Учитывая перечисленные характеристики фрейм-анализа, мы считаем логичным обращение к его методам, принимая во внимание прежде всего то, что основу формирования лексического значения составляет определенным образом структурированное знание. Для целей нашего исследования определение фрейма выглядит так: комплексное знание, заданное в форме имплицитных лексических знаков, мотивированных путем совмещения значений.

Далее мы исходим из того, что языковая репрезентация большей части структур нашего знания имеет форму пропозициональных моделей [7, с. 31]. «Понятия когнитивной лингвистики (фрейм, сценарий и др.) являются продуктивными в силу того, что они организуют знания, составляющие необходимое предварительное условие нашей способности к пониманию тесно связанных между собой слов в пропозиции» [10, с. 47]. Существует несколько направлений в исследовании пропозиции, но во всех случаях разрабатывается идея об универсальности пропозициональной формы ментальных репрезентаций. В настоящее время пропозиция стала ключевой единицей анализа семантики производного слова и организации словообразовательной системы в целом. Таким образом, мы будем исходить из того, что фреймовая структура может быть представлена в виде пропозиции или набора пропозиций.

В разрабатываемом моделировании устанавливается следующая номенклатура пропозициональных позиций: *предмет* – объект, наделенный свойством предметности, выраженный существительным; *объект* – объект направленного действия; *часть предмета (объекта)* – определенная часть предмета (объекта); *деятельность* – определенный вид действия, последовательность действий; *деятель* – тот, кто осуществляет действие, указанный или подразумеваемый; *цель деятельности* – то, что надо, желательно осуществить, сделать; *образ деятельности* – специфика способа получения, характер изготовления предмета (объекта), как, каким образом достигается желаемое; *материал* – определенный материал, из которого получен исследуемый объект, предмет; *назначение* – то, для чего предмет (объект) предназначен, то, для чего он служит, область, сфера его применения; *цвет* – уникальный цвет объекта (предмета); *размер* – указание размера объекта (предмета), его габаритов; *территориальная принадлежность* – географическое распространение предмета, объекта или деятельности на конкретной территории; *форма* – внешнее очертание объекта (предмета); *особенности составляющих предмета (объекта)* – то, из чего предмет (объект) состоит, его указанные компоненты; *объем* – вместимость предмета (объекта); *локус* – определенное месторасположение

объекта (предмета), совершения или направленности действия; *конструктивные особенности предмета (объекта)* – особенности конструкции предмета (объекта); *состояние* – внешние или внутренние обстоятельства, сопутствующие, влияющие на предмет (объект) или его части.

Мы считаем также необходимым относить предмет и объект (или их части) к тому или иному классу и виду (рядом в скобках) и указывать такие их качества, как съедобный/несъедобный и т.п., в случае, если нужно особо подчеркнуть область применения. Если речь идет о деятеле – возможно указание его статуса, профессии. Что касается позиции «деятельность», мы считаем логичным таким же образом указывать количество предикатов для более точного пропозиционально-фреймового анализа.

Наиболее распространенное явление мотивированности – гипер-гипонимические отношения. *Гипонимия* является одним из фундаментальных парадигматических смысловых отношений, посредством которых структурирован словарный состав языка. «Гипонимия – парадигматическое отношение в семантическом поле – иерархическая организация его элементов, основанная на родовидовых отношениях» [8, с. 104].

Этот термин появился недавно, по аналогии с «синонимией» и «антонимией», но само понятие гипонимии достаточно традиционно и давно было признано в качестве одного из конституирующих принципов организации словарного состава всех языков [6, с. 478]. Гиперонимия и гипонимия пронизывают лексику языка от базовых, категориальных понятий до конкретных, единичных, где гиперонимы – это генеральные, общие понятия, а гипонимы – видовые, логически подчиненные понятия. Слова, связанные этими отношениями, соотносятся как синонимы.

Так, во французском языке имеются слова для обозначения видов корзин, значения которых включают когнитивные признаки, отсутствующие в русской культуре.

**1.1. Предмет (ручная транспортировка, корзина) + размеры + назначение + деятель (человек) + деятельность (один предикат) + объект деятельности (съедобный, неодушевленный).**

*Mannequin* – panier long et étroit qui sert à apporter au marché des fruits ou des poissons.

Высокая, узкая корзина, в которой носят овощи или рыбу на рынок.

**1.2. Предмет (ручная транспортировка, корзина) + конструктивные особенности предмета + форма + назначение + деятель (человек) + деятельность (один предикат).**

*Hotte* – grand panier, souvent en forme de tronc de cône ou de pyramide, que l'on fixe sur le dos à l'aide de bretelles.

Большая корзина конусообразной или пирамидальной формы, которую носят за спиной на лямках.

Синонимия гипонимов часто проявляется в лексике, имеющей историко-культурный компонент. Известно, что Франция – страна виноделов; также рыбный промысел, гастрономия, лесозаготовки за-

нимают не последнее место в жизни этой страны (причем традиционно существует специализация в данных областях отдельных городов и местностей). Именно на уровне гипонимии все это проявляется, что естественно и логично, так как мы всегда намереваемся в одном слове заключить как можно больше деталей, признаков предмета, объекта или действия, стремимся обозначить мельчайшие подробности только в наиболее социально значимых, имеющих глубокие культурно-исторические корни областях хозяйственной деятельности. И именно гипонимы, обладая точечной номинацией, помогают выделить предметы, орудия труда, характеризующие род занятости людей, распространенный на определенной территории.

Например:

**I.1. Предмет (снасть рыболовная, сеть) + территориальная принадлежность + конструктивные особенности предмета + назначение.**

*Rissolle* – filet à petites mailles utilisé en Méditerranée pour pêcher les sardines et les anchois.

Частая сеть (для ловли сардин и анчоусов), используемая на средиземноморском побережье Франции.

**I.2. Предмет (снасть рыболовная, сеть) + территориальная принадлежность + назначение.**

*Picot* – filet en usage sur les côtes normandes pour la capture des poissons plats.

Рыболовная сеть (для ловли плоской рыбы типа камбалы), используемая на нормандском побережье.

В составе профессиональной лексики нередко встречаются одиночные гипонимы:

**1. Деятель (человек, рабочий) + деятельность (один предикат) + объект + назначение + территориальная принадлежность.**

*Sagard* – ouvrier qui débite le bois en planches, dans les scieries des Vosges.

Рабочий лесопильного завода (по распилке леса на доски) в Вогезах.

**2. Действие (три предиката) + конкретный объект + часть объекта + состояние части объекта + цель деятельности.**

*Écobuer* – peler (la terre) en arrachant les mottes, avec les herbes et les racines, que l'on brûle ensuite pour fertiliser le sol avec les cendres.

Расчищать участок, сгребая и сжигая растительные остатки (травы и корней), для удобрения почвы полученной золой.

**3. Действие (два предиката) + конкретный объект + цель деятельности.**

*Écrouir* – battre un métal à froid ou à une température inférieure à sa température de recuit, et éventuellement l'étirer ou le laminier, afin de le rendre plus dense, plus élastique et plus résistant.

Ковать металл в холодном состоянии при температуре ниже температуры прокаливания, и в случае необходимости его протягивать и прокатывать, чтобы сделать более плотным, эластичным и прочным.

В приведенных примерах наблюдается такое релевантное для глаголов-гипонимов явление, как совмещение предикатов в одном слове.

Таким образом, стремление гипонимов к точечной номинации находит отражение в направленности действия на единичный объект или определенный класс предметов.

Экспрессивно-стилистическая окраска присутствует как среди одиночных гипонимов, так и в рядах гипонимов-синонимов, их значения могут также подвергаться расширению/сужению вследствие процессов метафоризации.

**I.1. Предмет (напиток, вино) + цвет + вкусовые качества + возраст.**

*Pic(c)olo* – vin rouge ou rosé, léger et de qualité médiocre; *p.ext.*: vin, boisson alcoolisée.

Кислое молодое вино красное или розовое, среднего качества; *расширение значения*: вино, алкогольный напиток.

**I.2. Предмет (напиток, вино) + цвет + вкусовые качества.**

*Pichtegorn(e), pichtogorne* – vin médiocre ou vin quelconque.

Дешевое красное вино посредственного качества.

**II.1. Предмет (обувь) + состояние.**

*Savate* – chaussure, pantoufle usée; *p. anal.* ou *au fig., fam., péj.*:

a) personne maladroite ou incapable; imbécile, nullité; b) ouvrage mal fait, chose abîmée, gâchée.

Старый, стоптанный башмак, тапок; *перен.*: a) неловкий или неспособный человек; б) плохо сделанная работа, испорченная вещь.

Синонимические ряды языковых знаков, мотивированных путем совмещения означаемых, являются веским аргументом в пользу тех ученых (*Л. Блумфилд*), которые полагают, что полная синонимия не существует.

Анализируя гипонимы, можно установить наиболее значимые события в истории той или иной страны. Так, например, во Франции оставили свой глубокий след эпоха Средних веков и времена господства Древнего Рима, особенно это проявилось в юридической и военной лексике.

**1. Деятель (человек) + деятельность (трудовое право, официальная) + назначение + объект + образ деятельности.**

*Médiateur* – (от позднего лат. – *mediator*) personne désignée pour le règlement aimable des conflits collectifs de travail.

Официальное лицо, назначенное для полюбовного разрешения трудовых споров.

**2. Предмет (военное дело, историзм, неодушевленный) + назначение + территориальная принадлежность.**

*Morne* – (*Moyen Âge*). Anneau utilisé pour garnir la pointe d'une lance et la rendre ainsi moins meurtrière.

Предохранительное кольцо, надеваемое на наконечник копья для того, чтобы сделать его менее опасным.

Встречается также гендерный компонент в составе гипонимов:

1. **Деятель (вдова) + деятельность (один предикат) + цель деятельности + локус + территориальная принадлежность.**

*Sati* – [dans la relig. brahmanique, en parlant d'une veuve] celle qui pousse la fidélité conjugale jusqu'à se faire brûler vive sur le bûcher funéraire de son mari. Самосожжение вдовы на погребальном костре мужа (в Индии) для того, чтобы доказать супружескую верность.

Предложенный перечень пропозициональных позиций еще раз доказывает, что языковой знак может совмещать в себе несколько означаемых.

*Ш. Балли*, несомненно, прав в том, что для мотивирования так же, как и для всякой причинной связи, необходимы по крайней мере два члена.

Например:

1. **Предмет (ракообразные, креветка) + цвет.**

*Palémon* – Crevette rose.

Розовая креветка.

Мы предприняли попытку развить в контексте современных тенденций когнитивной лингвистики идею *Ш. Балли* о том, что классификация мотивированных путем совмещения значений должна стать темой специального исследования. Приведенные примеры свидетельствуют, что имплицитно мотивированные гипонимы содержат в себе, как правило, более двух лексических значений. Все зависит от характера родовидовых отношений, от того, какие качества предмета подразумеваются в первую очередь. Отмечая этнокультурное содержание гипонимов, следует указать на особую значимость и распространенность таких характеристик пропозициональных позиций, как *когнитивные признаки предмета и объекта; характер, направленность действия; место действия; интенсивность; территориальная обусловленность*.

Мы выбрали такие когнитивные структуры, как фрейм и пропозиция. Фрейм любого уровня обобщенности может быть представлен пропозицией, а фреймовая сеть – системой пропозиций [4, с. 194]. Представляя фрейм как пропозицию, мы исходили из того, что имплицитно мотивированные лексические знаки представляют собой компактные наименования ситуаций и помогают четче представить важнейшие компоненты структуризации действительности в конкретном случае.

Таким образом, единицей фреймового моделирования имплицитно мотивированных лексических единиц путем совмещения означаемых является пропозиция. А модель в целом представляет собой пропозициональную сеть, основные элементы которой образуют собой фрейм – устойчивый каркас имплицитно мотивированных лексических знаков с совмещением означаемых.

Фундаментальные свойства лексического знака – мотивированность и произвольность – должны стать предметом когнитивных исследований. Очевидно, что все слова в языке не могут быть ни абсолютно произ-

вольными, ни абсолютно мотивированными, язык в своем развитии никогда не впадает в подобные крайности. «Внутри отдельного языка все его эволюционное движение может выражаться в непрерывном переходе от мотивированного к произвольному и от произвольного к мотивированному» [11, с. 129]. Понятия «мотивированность» и «произвольность» составляют не оппозицию, а единство, отражая тенденцию языкового развития. Отсюда следует вывод о том, что это взаимодополняющие понятия.

Развитие языка через мотивацию к произвольности и наоборот лежит в плоскости не только синхронии, но и диахронии. Происхождение имплицитно мотивированных лексических знаков с совмещением значений может быть установлено только с позиции диахронии (ярче всего это иллюстрируют примеры морфологической мотивированности лексических знаков путем совмещения означаемых). При исследовании мотивированности лексических знаков важно также, как подчеркивал *Ш. Балли*, учитывать «вертикальные» (парадигматические) и «горизонтальные» (синтагматические) отношения между знаками.

Поскольку мотивированность слова является результатом номинативного акта, установление когнитивных оснований номинации, выделение моделей мотивированности лексических знаков с совмещением означаемых представляет интерес для когнитивного словообразования, когнитивной семантики и теории номинации. А методы когнитивной лингвистики позволяют установить обусловленность этого явления историческими и этнокультурными особенностями номинации. Словом, открываются новые перспективы исследования имплицитной мотивированности языкового знака путем совмещения значений.

### Литература

1. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. 2-е изд., стер. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
2. *Гак В.Г., Ганшина К.А.* Новый французско-русский словарь. 3-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1999.
3. *Герасимов В.И., Петров В.В.* На пути к когнитивной модели языка // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1988. Вып. 23.
4. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
5. *Кузнецов В.Г.* Женевская лингвистическая школа: от Соссюра к функционализму. М.: Эдиториал УРСС, 2003.
6. *Лайонз Дж.* Введение в теоретическую лингвистику / пер. с англ.; под ред. и с предисл. В.А. Звегинцева. М.: Прогресс, 1978.
7. *Лакофф Дж.* Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1988. Вып. 23.
8. Лингвистический энциклопедический словарь. Языкознание / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Сов. энцикл., 1990.
9. *Осадчий М.А.* Пропозиционально-фреймовое моделирование гнезда однокоренных слов (на

- материале русских народных говоров): дис. ... канд. филол. наук. 10.02.01. Кемерово, 2007.
10. *Рогачева Ю.Н.* Репрезентация фрейма «память» в современном английском языке: на материале глагольной лексики: дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 182 с.
11. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики / пер. с фр.; под ред. и с примеч. Р.И. Шор. 3-е изд., стер. М.: КомКнига, 2006. (Лингвистическое наследие XX века).
12. Le Nouveau Petit Robert, edition entierement revue et amplifiee du Petit Robert / ed. par P. Varrod. P., 2000.
13. Trésor de la langue française: dictionnaire du XIXe & XXe siècle: définition, étymologie, citations, synonymes, antonymes version en ligne du TLF en 16 volumes / ed. par Gallimard. P., 1971–1994.
- 
-



ИДЕИ ПАТРИОТИЗМА В ПРАКТИКЕ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ  
ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ  
XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

*Р.В. Зинькевич*  
(Московский государственный  
гуманитарный университет  
им. М.А. Шолохова)

Целостный подход к патриотическому воспитанию подрастающего поколения наиболее наглядно стал проявляться во второй половине XIX – начале XX в. в философско-педагогических произведениях *В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, М.П. Драгоманова, Е.С. Левицкой* и других российских педагогов и просветителей.

Идеи нравственно-патриотического воспитания молодежи нашли свое отражение в религиозно-гуманистической концепции великого писателя, общественного деятеля и педагога *Л.Н. Толстого*: «Для христианина любовь к отечеству стоит преградой для любви к ближнему. И как в древнем мире любовь к семье должна была быть принесена в жертву любви к отечеству, так в христианском мире любовь к отечеству должна уступить любви к ближнему» [8, с. 236].

В начале 1860-х гг., в период подъема демократического движения в России, *Л.Н. Толстой* пришел к мысли о важности народного образования и воспитания: «Народное воспитание в настоящее время для нас, русских людей, есть единственная деятельность для достижения наибольшего счастья всего человечества» [1, с. 87]. Именно правильно организованное воспитание способно решить проблему патриотического формирования личности, которая была бы способна в значительно полной мере трудиться на благо своей Родины.

Проблемам нравственно-патриотического и общественного воспитания подрастающего поколения посвящены педагогические труды *Е.С. Левицкой*. Определяя задачи воспитывающей школы, автор в работе «Школа Левицкой» особо акцентирует внимание на решение школьных задач внутреннего характера, среди которых важнейшей является подготовка ребенка к созидательному, честному труду: «Видя вокруг себя справедливость, искренность и деятельность, дети легко втягиваются в нравственный строй жизни... Когда кругом нет лжи, ни злобы, ни лени – у них невольно вырабатываются известные требования по отношению к себе и к товарищам, и само собой создается тот внутренний дух школы, который постепенно вырабатывает благородство, чувство разумной общительности и любовь к труду» [1, с. 490].

Неоценимый вклад в понимание педагогических принципов патриотического воспитания привнес приверженец «теории свободного воспитания» *К.Н. Вентцель*. Педагогические сочинения «Освобождение ребенка», «Новые пути воспитания и образования детей», «Этика и педагогика творческой личности» и другие пользовались большой популярностью. По словам педагога, «все воспитание в существовавших школах сводилось к дрессировке, насколько было пропитано догматизмом и духом принуждения. Школа была оторвана

от красочной, многообразной жизни. Интересы детей, их инициатива и активность бездушно подавлялись. Именно воспитание, построенное на принципах развития качеств и свойств человека, позволит значительно ускорить морально-нравственное, а следовательно, и патриотическое воспитание».

*В.П. Вахтеров* и *П.Ф. Кантерев*, отстаивая идею народности, предлагали методы и формы решения воспитательных задач через практику обучения общеобразовательным предметам. *П.Ф. Кантерев* в своих педагогических произведениях доказывал тезис о важности обучения в процессе формирования всесторонне развитой личности, обладающей необходимыми качествами, в том числе патриотическими чувствами.

Различные идеи русского патриотизма находили отражение в трудах эмигрантов, среди которых наиболее известными были *Н. Бердяев, Л. Карсавин, И. Ильин, В. Вышеславцев, А. Карташев, С. Левицкий, О. Платонов, Г. Федотов, Г. Флоровский* и др.

Таким образом, формирование патриотических качеств личности представлялось одной из основных воспитательных задач. При этом справедливо указывалось на то, что патриотические качества личности, формирующиеся в результате активного морально-нравственного развития человека, являются следствием его целостного и всестороннего воспитания.

Значительное развитие идеи патриотического воспитания получили в практике подготовки военных кадров в различных образовательных учреждениях. В истории русского воинства военно-патриотическому воспитанию отводилась главенствующая роль, что позволяло решать задачи по поддержанию высокого морального духа воинов, привитию мужества, героизма, инициативности и стойкости в боевых условиях. Высокий патриотизм русского народа отражался в девизах «За веру, царя и Отечество!», а позднее – «За нашу Советскую Родину!», «За свободу России!».

В целом 60–70 гг. XIX в. характеризовались для России значительными социальными и экономическими реформами. В основу военной реформы, последовавшей вслед за Крымской войной, была положена необходимость совершенствования воспитательной системы воинов русской армии. Прогрессивные умы того времени понимали, что от того, как поставлено дело воспитания войск, будет зависеть дееспособность и могущество военного механизма русского государства.

К данному периоду относится образование центра русской педагогической мысли – педагогического музея военно-учебных заведений (1863), при котором функционировали курсы по подготовке офицеров-

воспитателей для кадетских корпусов и кандидатов на учительские должности в тех же корпусах. Позднее, в 1900 г., при музее открывается лаборатория экспериментальной педагогической психологии, а в 1904 г. получили развитие педологические курсы.

Генерал *П. Бобровский* отмечал, что «над всем воспитанием юнкеров должно утвердить ясно поставленные цели их будущей деятельности, всегда помня, что судьба воспитываемых и обучаемых юнкеров призывает их к постоянному труду, сопряженному с лишениями, к обязанностям, соединяемым с самопожертвованием, и к занятиям по обучению солдата не только эволюциям на плацу и в манеже или грамотности в казарме, но и всему тому, что составляет основу и дает силу воинской дисциплине, порядку и военной чести».

Развитие военной педагогической мысли в России связано также с именем *М.И. Драгомирова*, который выделял три стороны военного воспитания: воспитание ума и воли, нравственное воспитание и физическое. При этом приоритет отдавался нравственному воспитанию, которое выступает центром всей воспитательной работы и представляется стержнем в формировании морального фактора. «Выше всего, — писал *М.И. Драгомиров*, — стоит готовность солдата умирать, то есть самоотвержение: оно освящает повинование, оно злейшее иго делает благим, тягчайшее бремя легким, оно дает силу претерпеть до конца, принести Родине в жертву высшей любви».

Вопросы патриотического воспитания подрастающего поколения стали предметом изучения педагога и общественного деятеля *М.П. Драгоманова*. В сочинениях «О педагогическом значении малорусского языка», «Книга для чтения в школах Киевского учебного округа» он настоятельно требовал вводить в учебники материал, который «будет укреплять в детях естественные стремления к свободе и братству», отстаивая принцип народности в воспитании как важнейший в формировании морально-нравственных качеств личности.

Цели и задачи военно-патриотического воспитания определялись требованиями царского правительства в зависимости от задач, стоящих перед военными учебными заведениями. В средних и высших учебных заведениях России патриотическое воспитание предусматривало глубокое укоренение чувства долга христианского, верноподданнического, патриотического; образование честного, строгого, исполнительного и мужественного характера; развитие и упрочение сознания о высоком значении воина, призванного к защите престола и Отечества; пробуждение желания использовать свои собственные силы и сохранение великой державы, формирование стремления к укреплению безопасности государства [6, с. 1].

В России конца XIX — начала XX в. военно-патриотическое воспитание осуществлялось в процессе подготовки офицерских кадров в военных школах. Уже в начале XX в. организация государственно-патриотического воспитания осуществлялась на основе приказов, распоряжений, циркуляров и постановлений Военного министерства и Главного

управления вузов, а также администрации каждого из вузов [5].

Таким образом, в основе педагогических целей и задач патриотического воспитания лежали требования по формированию определенных качеств личности. Характерной особенностью XIX — начала XX в. является существование нескольких подходов к определению содержания как патриотического, так и воинского воспитания. Воинское воспитание состояло из: а) нравственного, умственного и физического; б) нравственного и физического воспитания; в) нравственного, физического, духовного и умственного воспитания; г) нравственного и умственного воспитания.

Военные педагоги отмечали, что содержание патриотического воспитания должно включать духовно-нравственное, религиозное и физическое воспитание. Анализ военно-педагогической литературы дает возможность утверждать, что военно-патриотическое воспитание являлось составной частью нравственного воспитания, под которым понималось воздействие на разум и сердце человека, способное развить в нем навыки руководствоваться в службе и деятельности высшими представлениями и побуждениями, которые должны служить источником военных доблестей, облегчать человеку победу над противодействующими этим доблестям страстями и эгоистическими инстинктами, особенно над животным чувством самосохранения [3, с. 485].

В военных учебных заведениях (кадетских корпусах, военных гимназиях) нравственное воспитание главным образом было направлено на формирование у подрастающего поколения общечеловеческих нравственных ценностей и патриотических качеств.

Известен нравственный кодекс поведения, разработанный в военной школе дореволюционной России XVIII — начала XX в., который имел целью сформировать у обучаемых необходимые русскому офицеру общечеловеческие и профессионально-этические качества личности [7, с. 76]. При этом составными частями воспитания являлись эстетическое, трудовое, религиозное, правовое и т.д. Причем в педагогической практике дореволюционной России данные виды воспитания не воспринимались самостоятельными, а учитывались через призму нравственной оценки. Отсюда следует, что многие цели и задачи эстетического, трудового, патриотического и других видов воспитания в военно-учебных заведениях России были возложены именно на нравственное воспитание.

Анализ содержания нравственного воспитания в военной школе дореволюционной России заслуживает, на наш взгляд, пристального внимания, так как расширяет поле влияния патриотического воспитания на процесс формирования личности воспитанника в целом, а не сводится только к узкому направлению, как это утверждается в ряде работ по современной педагогической и военно-педагогической теории воспитания.

Одной из составных частей нравственного воспитания в военной школе дореволюционной России являлось умственное воспитание, под которым понималась «забота о развитии, во-первых, сознательной привыч-

ки отдавать себе ясный отчет в предъявляемых службой требованиях и задачах; во-вторых, глазомера (чутья) – способности быстро оценивать и даже угадывать обстановку данного действия; в-третьих, находчивости и быстрой сметки, обеспечивающей целесообразность решений, поступков, ведущих кратчайшим путем к наибольшему успеху» [4, с. 485].

Как указывал *П.О. Бобровский*, «именно правильно развитый ум направляет волю на формирование характера... Необходимо развивать положительные убеждения, опираясь на ум» [2, с. 146].

Таким образом, целостный воспитательный процесс, реализованный в образовательных учреждениях различной направленности, позволял в значительной степени решать проблему формирования личности, наделенной патриотическими качествами. При этом основной целью патриотического воспитания выступало духовно-нравственное совершенствование личности, привитие социально и личностно значимых качеств для более полной их реализации на благо Отечества.

#### *Литература*

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990.
2. *Бобровский П.О.* Юнкерские училища. Обучение и военное воспитание. СПб., 1881. Т. 2.
3. Военная энциклопедия / под ред. И. Величко [и др.]. СПб., 1912.
4. Военное воспитание // Военная энциклопедия. СПб., 1912. Т. 4.
5. Военный энциклопедический словарь. М.: Воениздат, 1984.
6. Инструкция по воспитанию чести для кадетских корпусов. СПб., 1886.
7. *Кучеров В.Е.* Историко-педагогические тенденции патриотического воспитания офицеров Российской армии (XVIII – начало XX в.): дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 199 с.
8. *Толстой Л.Н.* Круг чтения / сост. А.Н. Николюкин. М., 1991. Т. 2.

## АННОТАЦИИ

**Верхотурцев Вячеслав Сергеевич**

*Экономико-правовое обоснование целесообразных организационных форм социального партнерства*

В статье рассматривается понятие «социальное партнерство» — в широком и узком смысле; в рамках правового и экономического подходов — различные формы социального партнерства. Автор делает акцент на педагогическом подходе, предполагающем расширение границ понимания социального партнерства.

**Ключевые слова:** социальное партнерство, правовая база, уровни системы социального партнерства, трудовые отношения, социальное взаимодействие.

**Verkhoturtsev Vyacheslav Sergeevich (Nizhnevartovsk Vocational College)**

*Economic and Legal Grounding of the Effective Organizational Forms of Social Partnership*

The article deals with the concept of «social partnership» in the broad and in the narrow senses of the word; in the framework of legal and economic approaches to different forms of social partnership. The author provides emphasis on the pedagogical approach, envisaging the expansion of the boundaries of the social partnership understanding.

**Keywords:** social partnership, legal framework, levels of the system of social partnership, employment relations, social interaction.

**E-mail:** verxoturtseva@mail.ru

**Воленко Ольга Ивановна, Фомин Евгений Николаевич**  
*Компетентностно-ориентированное наставничество как часть целостного учебного процесса в профессиональном образовании*

В статье рассматривается компетентностно-ориентированное наставничество как трансформация и передача современных знаний, умений и практического опыта специалиста с учетом требований новых стандартов профессиональной школы. Социально-педагогический феномен наставничества студенческой молодежи на современном предприятии заключается в особом методе моделирования результатов ее производственной подготовки — формировании профессиональных компетенций и социально значимых качеств личности, соответствующих современным требованиям государства, общества и работодателя, который подтверждается содержанием, принципами организации данного процесса и его инновационной направленностью.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, компетентностно-ориентированное наставничество, профессиональные компетенции, социально значимые качества.

**Volenko Olga Ivanovna (Moscow Municipal Pedagogical University), Fomin Evgeniy Nickolaevich (Moscow State Industrial University)**

*Competency Oriented Tutoring as the Part of an Integrated Training Process in Vocational Education*

In the article the competency oriented tutoring as the school transformation and transfer of up-to-date knowledge, skills and practical experience of a specialist according to the new standards of vocational school is considered. Social and pedagogical phenomena of student youth tutoring at a modern enterprise lays in a special method of modeling the results of its in-plant training: forming of the professional competencies and socially important qualities of a personality, meeting the modern standards of the state, society and an employer which is confirmed by the content, the principles of organization of the named process and its innovative direction.

**Keywords:** vocational education, competency oriented tutoring, vocational competency, socially important qualities.

**E-mail:** docenza@mail.ru  
evgeniu@list.ru

**Гадалина Инна Ивановна**

*Реализация принципа систематизации грамматического материала при формировании языковой компетенции у иностранных учащихся (довузовское обучение)*

Данная статья рассматривает вопросы формирования языковой компетенции, что соответствует выработке долговременных морфолого-синтаксических навыков, при характерной для современной методики практической направленности обучения РКИ с реализацией принципа систематизации методических подсистем.

**Ключевые слова:** долговременные морфолого-синтаксические навыки, целостное восприятие материала, методические системы широкого и узкого плана, метаязык грамматических таблиц, виды и время систематизации как методического приема.

**Gadalina Inna Ivanovna (People's Friendship University of Russia)**

*Implementation of the Principles of Grammatical Material Systematization in the Formation of Foreign Students' Language Competence (Pre-University Education)*

This article examines the topics of language competence formation which corresponds to the development of long-term morphological and syntactic skills in typical for modern methods of practical orientation of teaching Russian as a Foreign Language (RFL) with the implementation of the principle of subsystems' methodological systematization.

**Keywords:** long-term morphological and syntactic skills, holistic perception of the material, methodical system of broad and narrow plan, meta-language of grammar tables, varieties and time of classification as a methodological technique.

**E-mail:** petrovanv71@rambler.ru

Головинская Елена Валерьевна, Пивчук Елена Аркадьевна  
*Управление качеством профессионального педагогического образования на основе сетевого партнерства*

В статье предложены конкретные механизмы для повышения роли общественных институтов в управлении изменениями и оценке качества образования в условиях действия закона «Об образовании в Российской Федерации», включая общественную аккредитацию организаций и профессионально-общественную аккредитацию программ. Рассмотренные варианты сетевого партнерства организаций профессионального педагогического образования, а также опыт взаимодействия с работодателями представляются в качестве основных направлений обеспечения гарантий качества.

**Ключевые слова:** управление качеством образования, среднее профессиональное образование, сетевое партнерство, профессиональное педагогическое образование, профессионально-общественная аккредитация программ, общественная аккредитация организаций.

Golovinskaya Elena Valeryevna, Pivchuk Elena Arkadyevna  
(Teachers' Training College № 4, Saint-Petersburg)

*The Quality Management of the Vocational Pedagogical Education through the Network Partnership*

The specific mechanisms to enhance the role of public institutions in change management and quality rating of the education in the terms of the law "On Education in the Russian Federation", including the social accreditation of the organizations and socio-professional accreditation of programs are suggested in the article. The examined variants of the network partnership of the organizations of pedagogical education, as well as the experience of interacting with the employers are represented as the key areas of the quality assurance.

**Keywords:** education quality management, vocational education, network partnership, vocational pedagogical education, socio-vocational accreditation of programs, social accreditation of organizations.

**E-mail:** golovlena@mail.ru  
pivchukea@rambler.ru

Евсеев Роман Юрьевич, Кириллова Татьяна Константиновна

*Независимая сертификация как инструмент успешности профессиональной образовательной организации*

В статье раскрываются процессы внутритехникумовского контроля, внешней независимой сертификации профессиональных квалификаций, которые, по мнению авторов, являются составляющими качества профессионального образования на современном этапе.

**Ключевые слова:** контроль качества образования, промежуточный контроль, сертификация профессиональных квалификаций, центр сертификации профессиональных квалификаций.

Evseev Roman Yuryevich, Kirillova Tatyana Konstantinovna  
(Yeletsk Technical School of Industry and Economics, Lipetsk Region)

*Independent Certification as the Instrument of Successfulness of a Vocational Educational Organization*

In the article the following processes are revealed: the control inside a technical school, an external independent certification of professional qualifications which (according to the author's opinion) are the components of vocational education quality on the modern stage.

**Keywords:** education quality control, interval control, the certification of professional qualification, the center of certification of professional qualification.

**E-mail:** elmt@yelets.lipetsk.ru  
kirillovoichka@rambler.ru

Зинькевич Роман Васильевич

*Идеи патриотизма в практике становления системы военно-профессионального образования России XIX – начала XX века*

В статье рассматривается целостный воспитательный процесс, реализованный в военных образовательных учреждениях различной направленности, который позволял в значительной степени решать проблему формирования личности, наделенной патриотическими качествами. При этом основной целью патриотического воспитания выступало духовно-нравственное совершенствование личности, привитие социально и лично значимых качеств для более полной их реализации на благо Отечества.

**Ключевые слова:** патриотизм, Отечество, воспитательный процесс, военно-профессиональное воспитание.

Zinkevich Roman Vasilyevich (Sholokhov Moscow State University for the Humanities)

*The Ideas of Patriotism in the Practice of Forming Professional Military Education in Russia in the XIX – Beginning of XX Century*

The article deals with an integral educational process consummated in military educational institutions of different orientabilities which helped solving the problem of forming the personality of patriotic characteristics to a great extent. At the same time, the goal of patriotic upbringing was a spiritual and moral perfection of a personality, transferring the skills of social and personal valuable peculiarities for a better their realization for the benefit of the national homeland.

**Keywords:** patriotism, national homeland, the process of upbringing, military and vocational training.

**E-mail:** rom0433@yandex.ru

**Казакова Марина Александровна, Андреева Надежда Леонтьевна**

*Практика социального партнерства в деятельности строительного колледжа*

В статье раскрываются аспекты социального партнерства, реализуемого ОГБОУ СПО «Смоленский строительный колледж», и дается анализ состояния социального взаимодействия при реализации социального партнерства.

**Ключевые слова:** социальное партнерство, среднее профессиональное образование, образовательная услуга, отраслевой ресурсный центр.

**Kazakova Marina Alexandrovna, Andreeva Nadezhda Leontievna (Smolensk Construction College)**

*Practice of Social Partnership in the Work of the Construction College*

The article reveals the aspects of social partnership used in the State Budget Educational Institution of the Secondary Vocational Education "Smolensk Construction College"; the analysis of the social interaction status in the process of social partnership is given.

**Keywords:** social partnership, secondary vocational education, educational service, field resource center.

**E-mail:** Marisabelle21@mail.ru

**Каракетов Расул Алиевич**

*О специфике индивидуального стиля деятельности соматически ослабленных студентов*

В статье обосновывается актуальность исследования свойств индивидуальности и индивидуального стиля студентов с различным состоянием здоровья. Анализ теоретического материала позволил автору предложить эмпирическую схему изучения индивидуального стиля деятельности соматически ослабленных студентов, связав его с компенсаторными механизмами, возникающими как внутри уровней индивидуальности, так и междууровневых связях.

**Ключевые слова:** студенчество, интегральная индивидуальность, свойства индивидуальности, здоровье, соматическая ослабленность, компенсация.

**Caracketov Rasul Alievich (Karachayev-Cherkessian State University)**

*About the Specifics of the Individual Style of Somatically Weakened Students*

The article substantiates the relevance of the study of the properties of personality and individual style of students with various health conditions. The analysis of the theoretical material allowed the author to offer empirical scheme for studying the individual style of the somatically weakened students, linking it with the compensatory mechanisms, which arise both inside the levels of individuality and relations between the levels.

**Keywords:** student body, integrated individuality, individual properties, health, somatic weakness, compensation.

**E-mail:** aachek@front.ru

**Левина Ирина Дмитриевна**

*Социализация и воспитание студентов в системе профессионального образования*

В статье ставится вопрос о возможности и необходимости управления процессом социального роста личности студента путем регулирования объективных условий ее социализации за счет системной организации воспитательного процесса в учебном заведении, повышения ответственности и самостоятельности молодых людей в подготовке к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, социализация, воспитание, организация воспитательного процесса.

**Levina Irina Dmitrievna (Social Institute of Moscow Municipal Pedagogical University)**

*Socialization and Training Students in the System of Vocational Education*

The article raises the question of possibility and necessity of managing the process of personal social development of a student by regulating intrinsic conditions of its socialization by systematical organization of a training process in an educational institution, increasing the level of young people's responsible self-sufficiency in preparation for professional activity.

**Keywords:** vocational education, socialization, training, organization of a training process.

**E-mail:** LevinaID@mgpu.ru

**Лупина Анна Евгеньевна**

*Пропозиционально-фреймовое моделирование имплицитно мотивированных лексических знаков французского языка*

В статье предпринята попытка рассмотреть на материале французского языка проблематику имплицитно мотивированности лексических знаков путем совмещения означаемых. Обосновывается целесообразность когнитивного подхода, основанного на пропозиционально-фреймовой модели представления имплицитного содержания знака, позволяющей установить его семантическую структуру и отражение языковыми средствами концептуального членения мира.

**Ключевые слова:** лексический знак, имплицитная мотивированность, совмещение означаемых, когнитивный анализ, пропозиционально-фреймовая модель, этнокультурное содержание.

**Lupina Anna Evgenyevna (Electrostral Polytechnic Institute, the Branch of Moscow State University of Mechanical Engineering, Moscow Region)**

*The Propositional-Frame Modeling of Implicitly Motivated Lexical Signs of the French Language*

The article is an attempt to study the problem of implicit motivation of lexical signs in French by combination of significatums. It is stressed that the cognitive approach based on propositional-frame model of presenting an implicit

content of a sign, which allows revealing its semantic structure and reflecting by the linguistic means of the conceptual splitting of the world, is reasonable.

**Keywords:** lexical sign, implicit motivation, combination of significatums, cognitive analysis, propositional-frame model, ethno-cultural content.

**E-mail:** lupina\_anna@mail.ru

**Ляленкова Нина Ивановна**

*Процесс профессионального роста как научная проблема*

В статье представлен анализ понятий «профессиональный рост» и «саморазвитие». Автор раскрывает сущность, аспекты, подходы и критерии профессионального роста. В статье представлен анализ этапов, стадий профессионального роста учителя.

**Ключевые слова:** профессиональный рост, самообразование, саморазвитие, педагогическая квалификация, профессиональная компетентность.

**Lyalenkova Nina Ivanovna (Secondary Comprehensive School № 1489, Moscow)**

*The Process of Professional Updating as a Scientific Problem*

The article presents the analysis of the concepts “professional updating” and “personal development”. The author considers the essence, aspects, approaches and criteria of the professional updating. The article presents the analysis of stages and steps of the teacher’s professional updating.

**Keywords:** professional updating, self-education, personal development, pedagogical qualification, professional competency.

**E-mail:** nina-melehina@yandex.ru

**Мавлеткулова Флюра Рауфовна**

*Социально-психологические и педагогические предпосылки профилактики дезадаптации подростков в новом коллективе*

Статья посвящена актуальной проблеме адаптации старших подростков в новом коллективе. В рамках статьи проанализированы взгляды ученых по данному вопросу; выявлены причины адаптации/дезадаптации обучающихся в новом коллективе, а также научно обоснованы психолого-педагогические условия, обеспечивающие процесс адаптации личности в указанный возрастной период.

**Ключевые слова:** адаптация, дезадаптация, интеграция, профилактика, коррекция, смена коллектива, новая социальная среда, социальный статус, самооценка, фазы развития.

**Mavletkulova Flyura Raufovna (Bashkir State University, the Sterlitamak Branch)**

*Social and Psychological Prerequisites to Preventive Measures of Teenagers’ Disadaptation in a New Group*

The article is devoted to the currently important problem of senior teenagers’ adaptation in a new group. Within the

context of the article the views of some scientists on the case are analyzed; the causes of senior high school students’ adaptation/disadaptation in a new group are deduced, as well as science-based psychological and pedagogical conditions securing the process of person’s adaptation in the specified age period.

**Keywords:** adaptation, disadaptation, integration, preventive measures, correction, change of a group, new social environment, social status, self-esteem, phases of development.

**E-mail:** mavletkulova-flura@mail.ru

**Охлопкова Алина Гарольдовна**

*Отбор профессионально ориентированных текстов и разработка комплекса упражнений при обучении навыкам чтения в неязыковом учебном заведении*

Данная статья посвящена проблеме отбора профессионально ориентированных текстов для обучения чтению студентов неязыковой специальности на примере железнодорожного профиля. Автором приведены основные критерии отбора текстового материала, а также разработаны упражнения, которые позволят наиболее эффективно овладеть профессионально ориентированной лексикой на практике и помогут переходу к свободному владению коммуникативными средствами в контексте реальных жизненных ситуаций.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированный текст, критерии отбора, железнодорожная специальность, упражнения и задания.

**Okhlopkova Alina Garoldovna (Moscow State University of Railway Engineering)**

*Selection of Professionally-Oriented Texts and Development of Exercises for Teaching Language Arts in Non-Linguistic University*

This article is devoted to the problem of selecting professionally-oriented texts for teaching language arts to the students of non-linguistic speciality on the example of railway specialization. In the article the author gives the main criteria of text material selecting and also provides with exercises, which will allow to master professionally-oriented language in practice and will help to move to spontaneous use of communicative means in the context of a real life situations.

**Keywords:** professionally-oriented text, selection criteria, railway specialization, exercises and tasks.

**E-mail:** alinasik@yandex.ru

**Панферова Екатерина Михайловна**

*Системный подход при изучении музыкальной культуры*

В статье раскрывается роль системного подхода в изучении музыкальной культуры. Автор статьи предлагает свою модель целостной системы музыкальной

культуры. Эта работа будет интересна для педагогов-музыкантов, чья деятельность направлена на воспитание музыкальной культуры учащихся.

**Ключевые слова:** системный подход, система, элемент, музыкальная культура, композитор, исполнитель, звукорежиссер, программист, слушатель, музыкальное образование, музыкальное восприятие.

**Panfyorova Ekaterina Mikhailovna (Moscow State Regional Social Humanities University)**

*The System Approach to the Study of Musical Culture*

The article reveals the role of the systems approach to the study of musical culture. The author proposes a model of an entire system of musical culture. This work will be of interest to teachers-musicians whose work aims nurturing the musical culture in students.

**Keywords:** system approach, system, element, musical culture, composer, musician, sound producer, programmer, listener, music education, music perception.

**E-mail:** ekaterina\_panf@mail.ru

**Скорынина Анна Александровна**

*Возможность самореализации и самоутверждения как мотивация самостоятельной и творческой работы студентов*

В статье рассматривается возможность самореализации студентов путем повышения их уровня учебной мотивации и, в частности, использования самостоятельной творческой проектной деятельности. Автор рассматривает различные взгляды на мотивацию и предлагает свое решение этой проблемы, когда самостоятельная учебная работа помогает молодому человеку не только получать знания, но одновременно решать проблему личностного роста и развития.

**Ключевые слова:** самореализация студентов, учебная мотивация, самостоятельная работа, личностный рост.

**Skorynina Anna Alexandrovna (Stavropol Regional College of Computer Engineering and Electronics)**

*A Possibility of Self-Realization and Self-Assertion as a Motivation for Individual and Creative Work of Students*

The article deals with the possibility of self-realization of students by raising the level of their study motivation and individual creative project activity in particular. The author analyzes different opinions on motivation and suggests his own solution of the problem when an individual study helps a young man not only to receive the knowledge, but at the same time to solve the problem of personal growth and development.

**Keywords:** self-realization of students, study motivation, individual study, personal growth.

**E-mail:** a\_skor\_rkvt@mail.ru

**Смирнов Алексей Алексеевич**

*Основные компетенции преподавателя музыки по сохранению здоровья обучающихся с особыми образовательными потребностями*

В статье поднимаются вопросы, связанные со здоровьесберегающими методами инклюзивного обучения студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) в музыкальном колледже. Автор на основе собственного опыта рассматривает компетенции, которыми должен обладать преподаватель по основной музыкальной специальности, чтобы правильно организовать процесс обучения студентов с ООП.

**Ключевые слова:** обучающиеся с особыми образовательными потребностями, инклюзивное обучение, здоровьесберегающие компетенции, учебный процесс.

**Smirnov Alexey Alexeevich (Skryabin Moscow Region Basic Musical College, Electrostal)**

*Basic Competencies of a Music Teacher on Saving Health of Students with Special Educational Requirements*

The article raises the questions on health saving methods of training musical college students with Special Educational Requirements (SER). From his own experience the author examines the competencies of a music teacher on a major music speciality important for proper organizing the students with SER academic activities.

**Keywords:** students with special educational requirements, inclusive education, health saving competencies, academic activities.

**E-mail:** bard-alex@mail.ru

**Туралина Неонила Альфредовна, Хасанова Марина Фаритовна**

*Культурологическая направленность в подготовке современного студента-библиотековеда*

Статья посвящена проблеме формирования у современных студентов уважения к прошлому своей страны, ценностям отечественной культуры (светской и духовной). В работе предлагается опыт формирования культурологической компетентности современного студента колледжа.

**Ключевые слова:** культура, духовная культура, краеведение, культурологическая направленность.

**Turanina Neonila Alfredovna, Hasanova Marina Faritovna (Belgorod State University of Arts and Culture)**

*Culturological Orientability in Modern Library Science Specialists Training*

The article is devoted to the problem of forming the respect to the past of the native country, the values of the national culture (secular and religious) in modern students. This paper offers the experience of forming the culturological competency of a modern college student.

**Keywords:** culture, spiritual culture, local lore, culturological orientability.

**E-mail:** marina.hasanova@yandex.ru



**Черноглазкин Сергей Юрьевич**

*Технологическая организация образовательного процесса на воспитательно-трудовой основе*

В статье раскрыты возможности трудового воспитания в образовательном процессе. Воспитание ориентировано на развитие обучающегося как психологически сильного субъекта деятельности. Приведены возможности для разных технологий, охватывающих всю технологическую структуру образовательного процесса.

**Ключевые слова:** трудовое воспитание, субъект деятельности, воспитательные возможности учебных технологий, учебно-игровая технология, учебно-экспериментальная технология, учебно-производственная технология.

**Chernoglaszkin Sergey Yuryevich (Pedagogical Theory and History Institute of Russian Academy of Education)**

*Technological Organization of the Educational Process on Educational-Working Basis*

The article reveals the potential of working education in the educational process. This training is focused on the development of a student as a psychologically strong activity subject. Opportunities for different technologies covering the entire technological structure of the educational process are listed.

**Keywords:** working education, activity subject, educational opportunities of training technologies, training and game technology, educational-experimental technology, educational-productive technology.

**E-mail:** chernoglaskin@rambler.ru.

---

---

## Уважаемые коллеги!

Основными целями системы среднего профессионального образования (СПО) в условиях модернизации являются подготовка специалистов начального и среднего звена производства и создание условий для развития личности. Реализация указанных целей зависит от уровня сформированности содержания образования в конкретной образовательной организации СПО, т.е. от того, как поставлен процесс овладения знаниями, умениями и навыками, в течение которого складываются черты творческой деятельности, мировоззренческие и поведенческие качества личности.

В соответствии с пунктом 7 статьи 10 Федерального закона от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования».

В связи с разработкой и внедрением компетентного подхода в профессиональное образование, необходимостью обновления учебно-методического обеспечения образовательного процесса в соответствии с новым поколением федеральных государственных образовательных стандартов начального/среднего профессионального образования (ФГОС НПО/СПО), в целях повышения качества содержания профессионального образования особое значение приобретают экспертиза и последующая сертификация учебно-методических изданий.

АНО «Редакция журнала СПО», на основании Свидетельства о регистрации в едином реестре зарегистрированных систем добровольной сертификации в Федеральном агентстве по техническому регулированию и метрологии от 01.09.2011 № РОСС RU.И831.04ФБЛО,

имеет право проведения экспертизы и добровольной сертификации научных и учебно-методических изданий в сфере профессионального образования по просьбе заказчика.

Экспертиза учебно-методической продукции сводится к совокупности процедур, необходимых для получения коллективного мнения в форме экспертного суждения (оценки) о возможности использования предоставленных материалов в процессе обучения для реализации целей и задач профессиональной подготовки и их соответствия требованиям ФГОС СПО, модели выпускника, стандартам учебно-методического обеспечения образовательного процесса в образовательной организации СПО и т.д., а в ряде случаев – с практическими рекомендациями по устранению выявленных несоответствий.

Экспертная комиссия АНО «Редакция журнала СПО» состоит из компетентных, специально подготовленных экспертов, обеспечивающих обоснованное суждение о содержании и соответствии структуры и содержания представленной учебно-методической продукции установленным требованиям, а также репрезентативность экспертных заключений. Результатом работы экспертной комиссии является экспертное заключение, служащее основанием для выдачи Сертификата соответствия на учебно-методическую продукцию, который подписывает руководитель органа сертификации.

Для оформления договора на проведение экспертизы с последующей выдачей Сертификата соответствия заказчику в адрес руководства АНО «Редакция журнала СПО» (redaksiya\_06@mail.ru) необходимо выслать гарантийное письмо, а также соответствующие материалы (рабочие программы, учебно-методические пособия, профессиональные модули и т.д.), подлежащие сертификации.


Руководство АНО «Редакция журнала СПО»

По всем вопросам проведения экспертизы  
просим обращаться по телефонам:

8 (495) 972-37-07

8 (499) 369-62-74

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

Сертификат имеет юридическую силу на всей территории Российской Федерации  
Сертификат без голограммы не действителен

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО  
ТЕХНИЧЕСКОМУ РЕГУЛИРОВАНИЮ  
И МЕТРОЛОГИИ

**СВИДЕТЕЛЬСТВО**

о регистрации в едином реестре зарегистрированных систем  
добровольной сертификации

Регистрационный № РОСС RU.И831.04ФБЛО

**СИСТЕМА ДОБРОВОЛЬНОЙ СЕРТИФИКАЦИИ  
научных и учебно-методических изданий в  
сфере профессионального образования**

Свидетельство выдано Автономной некоммерческой  
организации «Редакция журнала «Среднее профессиональное  
образование»

Заместитель Руководителя  
Федерального агентства по  
техническому регулированию и  
метрологии



А.В. Зажигалкин



Дата регистрации  
сентябрь 20 11г.

### 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 25.12.2013. Тираж 3000 экз. Формат 60 x 90 1/8.  
Объем 8,5 печ. л. Уч.-изд. л. 7,9.

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

Заказ \_\_\_\_