

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

ОКТАБРЬ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****А.А. Скамницкий**, доктор пед. наук, профессор**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА****И.П. Пастухова**, канд. пед. наук, доцент**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

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

О.И. Воленко, профессор Московского педагогического государственного 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

Е.Г. Замолоцких, первый проректор Московского психолого-социального университета, доктор пед. 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. Леванова, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

Г.П. Новикова, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, профессор, доктор психол. наук, доктор пед. наук

А.Н. Рошин, 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

С.Н. Толстикова, профессор Московского городского педагогического университета, доктор психол. 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

Содержание

Конкурс «СПО-2015»

Направление: Социальное, общественно-государственное, международное партнерство

Вариативность стратегий взаимодействия техникума с работодателями в условиях моногорода – **О.В. Русакова, Г.А. Ключева**.... 3

Направление: Контроль и оценка качества профессионального образования

Региональная модель независимой оценки качества подготовки выпускников – **И.В. Чистова, И.Л. Петрова**8

Проблемы и перспективы

Инновационная природа современного образования – **В.А. Колесников** 18
Образование в стратегии устойчивого развития общества: управление инновациями в глобальном мире – **А.Ю. Белогуров** 23

Школа педагога

Культура речи преподавателя как основной компонент педагогической техники – **Р.А. Арчаков, Л.А. Нальгиева** 26
Формирование готовности педагогического коллектива к реализации ФГОС СПО: учебно-модульное сопровождение – **Р.Х. Гильмеева, Л.Г. Богданова** 31

Научно-методическая работа

Преимущества преподавания физики с предварительной самоподготовкой студентов – **Г.К. Кошевой** 34

Профессионально-личностное развитие будущего педагога – **Л.В. Ведерникова** 39
Подготовка студентов-медиков к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности – **Д.Ю. Ратушняк** 42
Педагогические условия формирования экономической культуры студентов – **Н.С. Белобородова, Е.С. Мирзаханова** 44

Иноязычное образование

От межкультурной коммуникации к лингвокультурной агрессии – **Е.В. Воевода** 47
Развитие образовательной среды поликультурной направленности в процессе иноязычной подготовки студентов – **Р.А. Арчакова, А.Ю. Белогуров** 52
Компенсаторные стратегии в контексте обучения иностранному языку студентов-нефилологов – **Н.В. Агеева** 56
Обучение младших школьников иноязычному общению на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура» – **А.А. Затоненко** 59

Научно-исследовательская работа

Исторический экскурс в имя прилагательное: от Аристотеля до современной школы языкознания – **Л.А. Нальгиева** 63

Вопросы воспитания

Память человеческая всесильна – **А.С. Ваниватова, В.К. Григорова** 68

Аннотации70

За содержание рекламы редакция ответственности не несет.

Мнение редакции не всегда совпадает с мнением авторов.

Рукописи не возвращаются.

**Направление: Социальное, общественно-государственное,
международное партнерство**

ВАРИАТИВНОСТЬ СТРАТЕГИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕХНИКУМА С РАБОТОДАТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ МОНОГОРОДА

*О.В. Русакова, директор
Чусовского индустриального
техникума,
Г.А. Ключева, начальник отдела
Института развития образования
Пермского края, канд. пед. наук, доцент*

Современная законодательная база профессионального образования предполагает включенность работодателей в процесс подготовки кадров через формирование госзаказа, их участие в процессе подготовки будущих рабочих и специалистов через согласование учебных планов и программ, предоставление им мест практики, содействие в трудоустройстве. Действительно, если работодатель не участвует в этих процессах, то он не имеет возможности влиять на ожидаемый результат. В этой ситуации, как бы хорошо ни работал педагогический коллектив, требования работодателя могут быть учтены не в полной мере, а значит, возникает напряженность в отношениях «образовательная организация–потребитель».

Очевидно, что отсутствие взаимодействия образования и бизнеса приводит к увеличению затрат на обучение персонала, сроков перехода выпускника из состояния «обучающийся» в состояние «квалифицированный рабочий». Один и тот же специалист дважды «садится за парту». А это означает, что увеличиваются затраты и государства, гарантирующего бесплатное среднее профессиональное образование и поддержку незанятого населения, и работодателей, которые расходуют средства на доучивание молодого специалиста, на получение работником дополнительных компетенций.

Возникает противоречие: имеются две заинтересованные стороны – работодатель, испыты-

вающий потребность в квалифицированных кадрах, и образовательная организация, готовая и способная подготовить кадры, но отсутствует их консолидированное взаимодействие в решении проблемы подготовки работника, в полной мере удовлетворяющего запросам экономики. Очевидно, что в разрешении данного противоречия не может быть заданных алгоритмов деятельности. Для каждого конкретного случая взаимодействия двух сторон будут свои сценарии выстраивания отношений.

В настоящее время рассматриваются возможные пути решения этой проблемы, одним из которых является дуальное обучение. Известно, что дуальная модель обучения предполагает равноправное участие образования и бизнеса в подготовке кадров. При эффективном взаимодействии на базе предприятий создаются учебные цеха, в образовательных учреждениях оборудуются кабинеты и лаборатории, т.е. совместными усилиями создаются условия для практико-ориентированного обучения.

Такой подход, когда предприятие включается в подготовку кадров, принимает обучающихся на рабочие места, совместно с учебным заведением составляет программы чередования теории и практики, гарантирует трудоустройство выпускников после завершения обучения, является классическим для немецкой модели дуального обучения. К сожалению, в российском экономи-

ческом пространстве только малая часть бизнес-сообщества на сегодняшний день принимает идею вложения средств в подготовку кадров под конкретное рабочее место, взаимодействуя с образовательными организациями.

В рамках выставки «Образование и карьера-2015» (г. Пермь) состоялся круглый стол, который показал, что модель дуального обучения принимается и активно развивается только теми предприятиями, которые, с одной стороны, имеют финансовые резервы для развития, а с другой стороны, просчитывают риски, связанные с дефицитом кадров и необходимостью формирования человеческого ресурса для развития предприятия.

В рамках данной публикации нам хотелось бы обратить внимание на особенности взаимодействия образовательного учреждения и предприятий малого города при решении задачи обеспечения кадрами муниципального района.

В Пермском крае десяти территориям присвоен статус моногорода. Это города, где большая часть населения трудится на одном предприятии. Город Чусовой относится к таким городам, где исторически градообразующим предприятием является Чусовской металлургический завод. В настоящее время завод снижает мощности, кадры стареют. Попытки модернизации предприятия не приводят к желаемому обновлению города и его инфраструктуры. По данным Центра занятости населения на февраль 2015 г., в качестве ищущих работу в Чусовом зарегистрированы более 1200 человек, официально признаны безработными свыше 800 человек, уровень безработицы составляет почти 2,5%, что в полтора раза выше средних показателей по Пермскому краю. И все же город живет. Для работающих предприятий и сферы сервиса нужны рабочие кадры.

Чусовской индустриальный техникум – основное профессиональное образовательное учреждение города. Структурные изменения последних лет, которые затронули систему профессионального образования, привели к тому, что техникум сегодня является многопрофильной, многоуровневой образовательной организацией. В настоящее время в техникуме реализуется 12 направлений подготовки специалистов среднего звена, 19 программ подготовки квалифицированных рабочих и служащих, 41 программа

краткосрочной профессиональной подготовки. Контингент обучающихся – более 1000 человек. Ежегодный выпуск по различным направлениям составляет около 200 человек.

Многопрофильность имеет свои плюсы и минусы. Очевидный плюс в том, что в условиях моногорода широкий спектр лицензированных профессий и специальностей позволяет образовательной организации быстро реагировать на потребности рынка труда и запросы бизнеса. Стало обычной практикой осуществлять набор по тем или иным образовательным программам один раз в два-три года для обеспечения трудоустройства выпускников на предприятиях города. Минус многопрофильности в том, что средства, которые образовательная организация может вкладывать в развитие специальностей, и средства, которые выделяются бюджетом на модернизацию материально-технической базы, не достаточны для того, чтобы обновить ее по всем направлениям подготовки.

Однако техникум имеет достаточные ресурсы для обучения по аккредитованным профессиям и специальностям. Подготовку рабочих и специалистов ведут высококвалифицированные педагогические кадры (около 120 человек). Но развитие производственных технологий и современный подход к совершенствованию профессионального образования диктует новые требования – подготовка современных специалистов и рабочих невозможна без участия работодателей.

Структура рынка занятости моногорода определяет стратегию функционирования профессионального образовательного учреждения. Результаты маркетинговых исследований, которые проводит техникум, свидетельствуют, что в последние годы наблюдается устойчивое снижение количества обучающихся по профессиям и специальностям, ориентированным на градообразующее предприятие, и увеличивается спрос на профессии и специальности сферы услуг. Тенденции отражают потребности экономики Чусовского муниципального района и определяют стратегии взаимодействия техникума с работодателями.

В течение последнего года техникум организовывал встречи с руководителями предприятий крупного, среднего и малого бизнеса г. Чусового по вопросам консолидации усилий в подготовке квалифицированных кадров для региона.

Главный результат этого общения состоит в том, что получена реакция – бизнес заинтересован в привлечении молодых кадров, несмотря на отток населения и напряженность на рынке труда, и следовательно, готов к поиску путей взаимодействия с учебным заведением.

Учитывая, что образовательная организация в условиях малого города является центром подготовки кадров для предприятий различных сфер и форм собственности, удовлетворение потребности работодателей в кадрах под конкретные рабочие места изначально имеет ресурс в виде возможности адаптировать учебные планы за счет вариативной составляющей. Вариативная часть профессиональной образовательной программы может (и должна) быть согласована с работодателями и направлена на формирование компетенций, востребованных работодателем. Однако такой возможностью пользуются далеко не все работодатели.

По мнению известного специалиста в сфере менеджмента *Г. Мицберга*, стратегия как план есть некоторый набор курсов действий, сформированных в соответствии с ситуацией [1]. Поэтому при выстраивании отношений с предприятиями администрация техникума с каждым из них устанавливает особые отношения, определяет индивидуальную стратегию сотрудничества.

Рассмотрим возможные варианты.

Крупное предприятие Чусовской металлургической завод имеет богатую историю. В его структуре имеется собственный учебный центр, который удовлетворяет потребности предприятия в повышении квалификации собственных кадров. Предприятие принимает на практику обучающихся техникума, традиционно председателями ГАК (по соответствующим образовательным программам) являются ведущие специалисты завода. В условиях моногорода при проявлении тенденции снижения мощностей градообразующего завода позитивный сценарий развития его взаимоотношений с профессиональным образовательным учреждением, включающий внедрение элементов дуального обучения, не просматривается.

В этой ситуации именно образовательное учреждение принимает на себя ответственность за подготовку кадров для предприятия. Единственно приемлемая стратегия взаимодействия – *стратегия сохранения традиций*. Суть

данной стратегии заключается в поддержании традиционных связей, обозначенных в договоре о взаимном сотрудничестве. В рамках договорных отношений образовательная организация осуществляет подготовку по традиционно сложившимся направлениям профессий и специальностей, а предприятие участвует в согласовании учебных программ и независимой оценке результатов обучения, а также предоставляет места для практики в цехах и отделах.

Данная стратегия включает риски как для образования, так и для предприятия. Например, отсутствие или снижение количества заявок на подготовку кадров со стороны предприятия приведет к снижению цифр государственного задания, что негативно отразится на финансировании образовательного учреждения; подготовленные кадры не будут востребованы на заводе и пополнят ряды безработных.

Другая категория предприятий – предприятия малого и среднего бизнеса. Эти предприятия существенно ограничены в средствах, которые могли бы вложить в развитие материально-технической базы образовательной организации. Анализ представленного в периодической печати опыта показывает, что представители малого и среднего бизнеса, объединившись в ассоциации, могут на договорной основе создавать отраслевые ресурсные центры, в которых осуществлялась бы и подготовка студентов и не занятого населения, и повышение квалификации сотрудников самих предприятий. Но чаще всего взаимодействие предприятий малого и среднего бизнеса с образованием проявляется в предоставлении рабочих мест для производственной практики, так как для малых предприятий студенты-практиканты – это дополнительные рабочие руки. Есть и еще один плюс: выступая в роли наставника, работник предприятия повышает уровень своего мастерства.

Однако организация производственной практики в условиях предприятий малого и среднего бизнеса имеет существенные ограничения, которые связаны с узкой специализацией предприятия, а значит, и с невозможностью отработки всей программы практики на одном рабочем месте. Если же задействовать механизм перемещения студента по рабочим местам (предприятиям), то это может снизить заинтересованность работодателя.

Для получения полной картины и выбора стратегии взаимодействия с предприятиями малого и среднего бизнеса необходимо учесть потребности в кадрах индивидуальных предпринимателей, которые в экономике города занимают значительную нишу. На базе техникума с ними была организована рабочая встреча. Но, как оказалось, среди индивидуальных предпринимателей лиц, заинтересованных в сотрудничестве с техникумом по подготовке кадров, не много. Несмотря на то, что у ИП есть проблемы с подбором кадров, они не всегда имеют возможность обеспечить студента местом практики для выполнения необходимых видов работ в тот момент, когда согласно графику учебного процесса он должен приступить к практике. Данная тенденция особенно ярко проявляется в сложившихся экономических условиях, когда стратегия «на выживание» заставляет предпринимателей оптимизировать расходы.

В то же время те работодатели, которые готовы к сотрудничеству, выдвигают дополнительные требования к студентам. Студент должен быть, во-первых, знаком с таким видом деятельности, как предпринимательство, во-вторых, готов к исполнению разных видов работ (от уборки помещений до ведения документации). В том числе и к работам, которые включены в требования ФГОС. Учет выдвигаемых требований предполагает соблюдение тонкой грани между выполнением требований ФГОС и подготовкой предпринимателя для определенной сферы деятельности.

Нормативные документы, регламентирующие деятельность образовательного учреждения, указывают на необходимость привлечения работодателя к подготовке (согласование программ, утверждение фондов оценочных средств, согласование программы итоговой аттестации и др.) и реализации (привлечение работников предприятия в качестве преподавателей и наставников, участие в государственной итоговой аттестации и т.д.) образовательного процесса.

Но если на крупном предприятии заместитель директора по персоналу или руководитель учебного центра понимает, что такое образовательная программа и может корректировать ее содержание, то руководители предприятий малого и среднего бизнеса в силу своего уровня и профиля образования чаще всего не могут

выполнить те функции, которые определены документами. Поэтому нужны объединения работодателей, которые станут представительным органом при взаимодействии образовательной организации и предприятий малого и среднего бизнеса. Такую роль в Чусовском муниципальном районе может выполнять МБУ «Чусовской бизнес-инкубатор», цель которого – оказание реальной помощи среднему и малому предпринимательству.

С учетом перечисленных выше особенностей актуальными для взаимодействия образовательной организации с предприятиями среднего и малого бизнеса становятся *стратегии оперативного реагирования и интеграции*. Стратегия оперативного реагирования предусматривает поддержание контакта с работодателями, проведение маркетинговых исследований для своевременного учета потребностей рынка труда. Стратегия интеграции предполагает расширение отношений с работодателями путем создания новых форм взаимодействия.

Образовательная организация должна владеть следующими механизмами быстрого реагирования на запросы малого бизнеса:

- наличие оперативной информации на начало учебного года или семестра о потребностях и возможностях индивидуальных предпринимателей принять студента на места практики;
- возможность использования индивидуальных траекторий обучения, индивидуальных учебных планов для выполнения требований ФГОС;
- возможность оперативно вносить изменения в учебные программы (например, ситуация вариативных дидактических единиц внутри ПМ, включение в содержание МДК взаимозаменяемых разделов при обязательной инвариантной составляющей).

Таким образом, в условиях малого города образовательная организация как ресурс подготовки кадров для экономики города должна:

- взаимодействовать со всеми категориями работодателей, чтобы получать заявки на подготовку кадров и места для трудоустройства выпускников;
- знать потребность в кадрах своего города, тесно взаимодействуя со службой занятости;

- быстро реагировать на потребности в кадрах, предлагая основные и дополнительные профессиональные программы;
- выступать в роли объединяющего начала между образованием и бизнесом;
- организовывать профориентацию школьников, вовлекать в этот процесс работодателей, школы, администрацию города.

В процессе диалога с представителями предприятий города постоянно звучала фраза: «В наш маленький город другие кадры, подготовленные кем-то, не придут». Поэтому для решения проблемы подготовки кадров в условиях моногорода необходимо обеспечить:

- включение административного ресурса в реализацию проектов частного-государственного партнерства с учетом тенденции развития Чусовского муниципального района;
- интеграцию в образовательное пространство Пермского края, включая сетевое взаимодействие при подготовке кадров;
- организацию профессиональных сообществ и стимулирование их активности в продвижении современных подходов к организации профессионального обучения (в том числе процессов дуального обучения), в формировании консолидированного заказа, распределении обучающихся по местам практики, создании условий для сертификации квалификаций;
- гибкое реагирование образовательной организации на потребности рынка труда, выстраивание индивидуальных стратегий в отношениях с предприятиями;
- информированность заинтересованных сторон через систему заказа на кадры, через включенность работодателей в деятельность образовательной организации по согласованию образовательных программ, корректировке программ для формирования требуемых компетенций.

Таким образом, в условиях моногорода, когда профессиональное образовательное учреждение является центральным игроком на рынке образовательных услуг, ему необходимо гибко реагировать на потребности рынка труда и, учитывая индивидуальные стратегии, выстраивать взаимодействие с крупными, средними и мелкими предприятиями для решения задач подготовки квалифицированных кадров.

Литература

1. Стратегический менеджмент / под ред. А.Н. Петрова. СПб.: Питер, 2005. Сер. Учебник для вузов. URL: http://www.ceae.ru/files/benefits_7.pdf
2. Стратегии социально-экономического развития Чусовского муниципального района Пермского края на 2013–2027 годы. URL: <http://www.chusrayon.ru/content/инвестиционные-документы>

Направление: Контроль и оценка качества профессионального образования

РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ

*И.В. Чистова, директор
Научно-методического центра
профессионального образования,
канд. пед. наук,
И.Л. Петрова, ст. методист
(г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл)*

В Республике Марий Эл, как и в целом по России, по-прежнему актуальна проблема обеспечения текущих и перспективных потребностей экономики профессиональными кадрами. Касается она и сферы образования. Здесь первоочередной задачей является выстраивание тесного взаимодействия между образованием и бизнесом, чтобы профессиональное образование точно отвечало запросам работодателей и при этом учитывало стремление обучающегося стать конкурентоспособным на рынке труда.

Важным для повышения эффективности системы профессионального образования является вопрос о независимой оценке его качества.

В Республике Марий Эл реализуется модель независимой оценки качества профессионального образования на основании пятистороннего соглашения между Минобрнауки Республики Марий Эл, Торгово-промышленной палатой республики, региональным отраслевым объединением работодателей «Союз строителей Республики Марий Эл», Ассоциацией учреждений профессионального образования и Научно-методическим центром профессионального образования республики.

Республиканская модель независимой оценки качества профессионального образования (рис. 1) включает два направления: профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ, а также оценку и сертификацию квалификаций, что позволяет оптимизировать ресурсы проведения данных процедур, унифицировать требования работодателей и создать единую базу экспертов.

Для организации и проведения независимой оценки качества профессионального образования Торгово-промышленная палата Республики Марий Эл определила уполномоченную организацию – ГБОУ Республики Марий Эл «Научно-методический центр профессионального образования» (далее – НМЦ ПО). Специалисты НМЦ ПО прошли обучение в Национальном агентстве развития квалификаций по программе подготовки экспертов в области независимой оценки качества профессионального образования и получили сертификаты тьюторов.

В рамках работы по созданию региональной нормативной и организационно-методической базы независимой оценки качества профессионального образования Республиканским экспертным советом по профессиональному образованию утверждены Положение о профессионально-общественной аккредитации образовательных программ и Положение об оценке и сертификации профессиональных квалификаций.

В основу подготовки и проведения процедур профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, оценки и сертификации квалификаций легли действующие нормативные документы в области оценки качества профессионального образования, организационно-методические документы РСПП, регламенты НФПК, а также материалы финско-российского проекта «ВАЛО: вклад в развитие современной системы квалификаций» и требования технических описаний компетенций Wordskills.

Оценка и сертификация квалификаций апробируется в республике с 2013 г., перечень профессий расширяется.

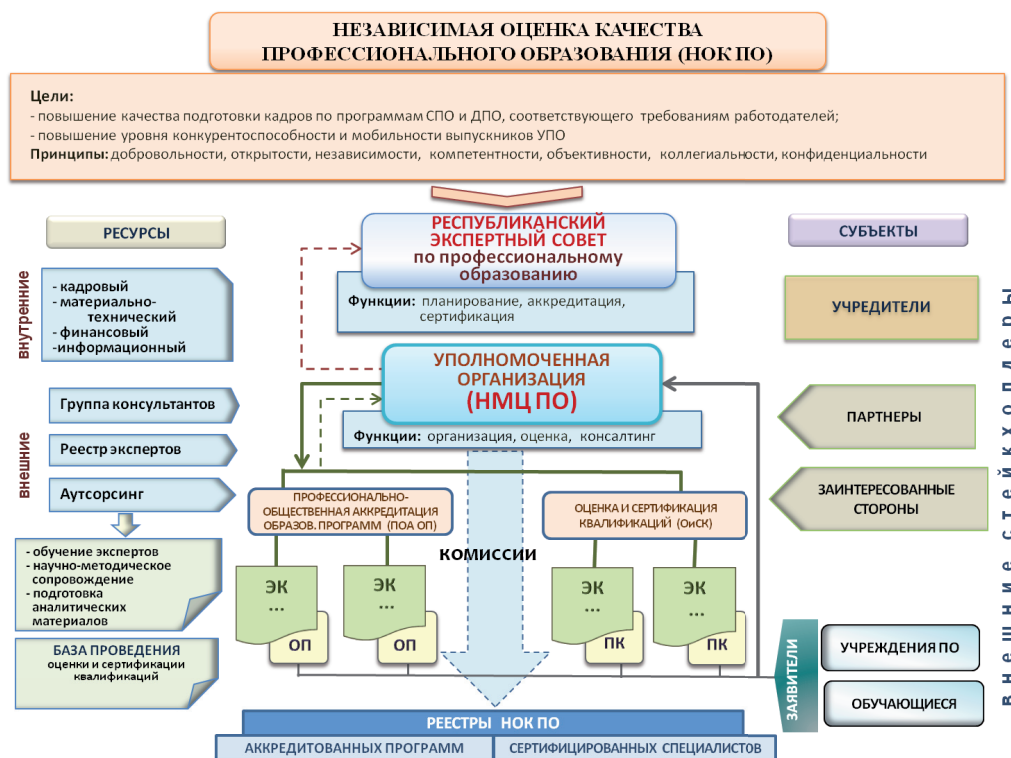


Рис. 1. Республиканская модель независимой оценки качества профессионального образования

Профессии, по которым проводилась оценка и сертификация:

- каменщик (23,6%);
- штукатур (13,0%);
- повар (31,7%);
- кондитер (9,8%);
- портной (8,9%);
- птицевод (4,9%);
- парикмахер (8,1%).

Процесс подготовки и проведения оценки и сертификации квалификаций включает следующие этапы.

1. Организационный.
2. Исследование квалификационных требований работодателей, определение значимых трудовых функций и трудовых действий.
3. Разработка комплектов оценочных средств (КОС) для теоретического и практического этапов квалификационного экзамена.
4. Подготовка квалификационного экзамена.
5. Оценка профессиональных квалификаций.
6. Сертификация профессиональных квалификаций (подробно см. Приложение, с. 15).

На всех этапах важна роль работодателей, ведущих специалистов соответствующих отраслей

экономики. При исследовании квалификационных требований – это разработка карты значимых трудовых функций с указанием необходимых трудовых действий, умений и знаний по видам профессиональной деятельности. При создании КОС для квалификационного экзамена – это включение заданий на демонстрацию значимых для регионального рынка труда компетенций, разработка матрицы инструментов для оценки уровня владения учащимися трудовыми функциями, а также инфраструктурных листов. Основой для разработки КОС являются профессиональные стандарты и требования технических описаний компетенций Wordskills.

Квалификационный экзамен проходит на базе предприятий и ресурсных центров республики. Он состоит из двух этапов – теоретического и практического. Задания теоретического этапа включают тестовые вопросы и практико-ориентированные задачи, демонстрирующие знания и умения, необходимые для выполнения трудовых функций. Практический этап предусматривает выполнение производственной задачи.

Экспертами оценочных процедур выступают специалисты соответствующего профиля подготовки, которые при оценке особо выделя-

ют качество конечного продукта, соблюдение технологического процесса, техники безопасности и нормы времени, самоорганизацию и проведение соискателем самооценки. Экспертом по сертификации выступает специалист Торгово-промышленной палаты Республики Марий Эл.

Участие в сертификации квалификаций в период 2013–начало 2015 г. приняли 123 человека из 14 образовательных организаций, получили квалификационные сертификаты 86% соискате-

лей. Показатель не получивших квалификационный сертификат снизился с 17 до 13%.

Результаты мониторинга трудоустройства сертифицированных специалистов показали, что 69% из них трудоустроены по специальности, 24% продолжают обучение, 7% находятся в отпуске по уходу за ребенком.

По итогам оценки и сертификации квалификаций НМЦ ПО изданы сборники рабочих материалов с рекомендациями по подготовке соискателей к независимой оценке.



Фото 1.



Фото 2.



Фото 3.

Фото 1–3: работа соискателей и экспертов на квалификационном экзамене в 2014 г.

Процедуры профессионально-общественной аккредитации образовательных программ (далее – ПОА ОП) разработаны и апробируются в НМЦ ПО, являющемся экспериментальной площадкой Федерального института развития

образования по теме «Региональная модель профессионально-общественной аккредитации профессиональных образовательных программ».

Механизм профессионально-общественной аккредитации образовательных программ включает ряд последовательных и взаимосогласованных процедур (рис. 2).



Рис. 2. Механизм профессионально-общественной аккредитации образовательных программ

Объектами ПОА определены образовательные программы. Предметами и критериями оценки образовательных программ выступают следующие:

П 1. Цели и назначение образовательной программы.

Критерии:

- актуальность и прогностичность образовательной программы;
- согласованность и обеспеченность целей образовательной программы.

П 2. Структура и содержание образовательной программы.

Критерии:

- качество структуры образовательной программы;
- качество содержания образовательной программы.

П 3. Условия реализации образовательной программы.

Критерии:

- качество педагогических кадров по образовательной программе;
- качество методического сопровождения реализации образовательной программы;
- качество материально-технического и информационного обеспечения реализации образовательной программы;
- качество организации процесса реализации образовательной программы;
- участие работодателей в реализации образовательной программы;
- управление образовательной программой.

П 4. Качество результатов реализации образовательной программы.

Критерии:

- качество подготовки выпускников по образовательной программе;
- удовлетворенность потребителей качеством подготовки по образовательной программе.

В рамках подготовки и реализации мероприятий ПОА ОП уполномоченной организацией разработана программа подготовки экспертов, проведен ряд семинаров (в т.ч. вебинаров) с работодателями, руководителями и педагогическими работниками профессиональных образовательных организаций республики, изданы методические рекомендации по подготовке и прохождению профессионально-общественной аккредитации образовательных программ.

В 2014 г. в рамках апробации проведена профессионально-общественная аккредитация образовательной программы «Мастер отделочных строительных работ» Козьмодемьянского строительного техникума. В экспертную комиссию для проведения экспертизы образовательной программы вошли начальник отдела по контролю в области саморегулирования СПО НП «Гильдия строителей Республики Марий Эл» *Г.Ф. Ландышева*, главный инженер ОАО «Специализированная передвижная механизированная колонна-7» *Д.Н. Ярунов*, методист НМЦ ПО (специалист в области строительства) *Л.Н. Короткова* (фото 4).



Фото 4.



Фото 5.



Фото 6.

Фото 5–6: профессионально-общественная аккредитация образовательной программы в 2014 г.

Экспертная оценка качества образовательной программы включала камеральный анализ представленных образовательной организацией документов, в том числе отчет о самообследовании образовательной программы, выездной аудит и подготовку экспертного заключения.

В ходе прохождения процедуры ПОА ОП профессиональная образовательная организация:

- получила объективную оценку качества, эффективности образовательной программы с точки зрения ее потребителей, главным образом работодателей;
- определила достаточность и адекватность ресурсов, получила рекомендации экспертов по совершенствованию образовательной программы.

Республиканским экспертным советом по профессиональному образованию (июнь 2014 г.) вынесено решение о выдаче свидетельства о профессионально-общественной

аккредитации образовательной программы сроком на четыре года.

В настоящее время рассматривается вопрос о возможности учета результатов профессионально-общественной аккредитации образовательных программ при проведении государственной аккредитации. Сегодня в Методические рекомендации для руководителей организаций по подготовке к процедуре государственной аккредитации образовательной деятельности и для экспертов, привлекаемых к проведению аккредитационной экспертизы, разработанные Управлением государственного контроля (надзора) в сфере образования Минобрнауки Республики Марий Эл, внесены дополнения по использованию экспертами результатов профессионально-общественной аккредитации образовательных программ при оценке соответствия структуры, содержания и условий реализации программ требованиям ФГОС.

Информационную открытость процедур профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, оценки и сертификации квалификаций обеспечивают размещенные на сайтах НМЦ ПО и Торгово-промышленной палаты республики web-ресурсы, на которых представлены организационно-нормативные документы, реестры экспертов, аккредитованных программ и сертифицированных специалистов (<http://nmc-it.mari-el.ru:8998>; <http://nmc-it.mari-el.ru>).

Ожидаемые эффекты проведения независимой оценки качества профессионального образования для республики:

- объективная оценка качества профессионального образования;
- выявление проблемных мест и ресурсных зон повышения качества профессионального образования;
- укрепление имиджа профессиональных образовательных организаций, их образовательных программ как актуальных и востребованных рынком труда;
- повышение конкурентоспособности выпускников профессиональных образовательных организаций;
- участие работодателей в формировании нового качества профессионального образования, взаимодействие профессио-

нальных образовательных организаций и работодателей.

Сравнительный анализ процедур профессионально-общественной аккредитации образовательных программ и сертификации профессиональных квалификаций показал единство цели – повышение качества профессионального образования посредством независимой оценки, единство принципов и схожесть задач, общий круг заинтересованных и оказывающих влияние сторон. Таким образом, и сертификация профессиональных квалификаций, и профессионально-общественная аккредитация образовательных программ выступают неотъемлемой частью системы менеджмента качества и являются составными элементами республиканской модели независимой оценки качества профессионального образования.

Опыт республики по проведению профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, оценки и сертификации квалификаций обобщен и одобрен на региональном и межрегиональном уровнях, что позволяет сделать вывод о возможности «встраивания» региональной модели в национальную систему независимой оценки качества профессионального образования.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации в образовании».
2. Постановление Правительства РФ от 10.02.2014 г. № 92 «Об утверждении Правил участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального образования и высшего образования».
3. *Борисова Г.В., Пермиков О.Е.* Валидация результатов предшествующего обучения в системе оценки и сертификации квалификаций. СПб.: СЗАМП, 2014.
4. *Лейбович А.Н.* Национальная система квалификаций: требуется перезагрузка? // Образовательная политика. 2014. № 1 (63).
5. Независимая оценка и сертификация квалификаций: сб. документов и материалов. М.: АНО НАПК, 2014.

6. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Сертификация квалификаций: основные процедуры и принципы. М.: АНО Центр ИРПО, 2011.
7. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ: сб. организационно-методических документов. М.: Перо, 2014.
8. Рябко Т.В. Формирование системы независимой оценки и сертификации квалификаций // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2013. № 3 (3).
9. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://goo.gl/X0mFGq>, свободный.

Приложение

Дорожная карта подготовки и проведения оценки и сертификации квалификаций

Мероприятия	Ответственные/ участники	Планируемый результат	Согласование и утверждение
1 этап. Организационный			
Разработка нормативных и организационно-методических документов	Уполномоченная организация	Положение об оценке и сертификации профессиональных квалификаций. Требования к экспертам по оценке и сертификации квалификаций	Протокол Республиканского экспертного совета по профессиональному образованию. Согласование с ТПП республики, объединениями работодателей по отраслям экономики
Формирование рабочих групп по разработке комплектов оценочных средств (КОС)	Сотрудники уполномоченной организации, работодатели, педработники профессиональных образовательных организаций	Рабочие группы с участием работодателей по направлениям сертифицируемых профессий	Приказ уполномоченной организации
Обучение членов рабочих групп и формирование базы экспертов	Уполномоченная организация/члены рабочих групп по направлениям. Представители профессионального и образовательного сообществ	Готовность членов рабочих групп к определению значимых трудовых функций по видам профессиональной деятельности на основе профессиональных стандартов и квалификационных требований работодателей. Республиканский реестр экспертов по направлениям	Приказы уполномоченной организации. Согласование с экспертами вопроса о внесении в Реестр сведений о них

Продолжение таблицы

2 этап. Исследование квалификационных требований работодателей, определение значимых трудовых функций и трудовых действий (далее – значимых ТФ/ ТД)			
Определение и согласование значимых ТФ/ТД по видам профессиональной деятельности. Анкетирование, круглый стол с работодателями	Члены рабочих групп/работодатели по направлениям подготовки	Карты значимых ТФ с указанием необходимых трудовых действий, умений и знаний по видам профессиональной деятельности	Согласование с работодателями
3 этап. Разработка комплектов оценочных средств для теоретического и практического этапов квалификационного экзамена			
Обучение членов рабочих групп. Разработка и согласование с работодателями КОС для квалификационного экзамена	Уполномоченная организация/члены рабочих групп по направлениям	Готовность членов рабочих групп к разработке КОС на основе профессионального стандарта и карты значимых ТФ. КОС для теоретического и практического этапов квалификационных экзаменов по сертифицируемым профессиям	Приказы уполномоченной организации. Согласование с работодателями, утверждение уполномоченной организацией
4 этап. Подготовка квалификационного экзамена			
Формирование экзаменационной и апелляционной комиссий. Утверждение эксперта по сертификации	Уполномоченная организация	Создание экзаменационной и апелляционной комиссий из Реестра экспертов (не менее 70% – работодатели). Утверждение эксперта по сертификации	Приказ уполномоченной организации. Согласование с членами комиссий
Разработка программы квалификационного экзамена	Уполномоченная организация	Программы квалификационных экзаменов по сертифицируемым профессиям. Договоры с базовыми площадками для проведения квалификационного экзамена	Приказ уполномоченной организации. Договоры с организациями, предприятиями
Административная проверка документов соискателей. Обеспечение соискателей необходимыми информационными материалами	Уполномоченная организация	Личные дела соискателей. Решение о допуске соискателей к собеседованию. Обеспеченность соискателей необходимыми информационными материалами	Приказ уполномоченной организации

Окончание таблицы

Заочное собеседование с соискателями и заключение с ними договора	Уполномоченная организация	Договоры с заявителями на проведение оценки и сертификации квалификаций	Договоры с заявителями
5 этап. Оценка профессиональных квалификаций			
Теоретический этап квалификационного экзамена	Члены экзаменационной комиссии/соискатели	Экзаменационные листы теоретического этапа с ответами соискателей. Протокол заседания экзаменационной комиссии по результатам теоретического этапа квалификационного экзамена	Заверение членами экзаменационной комиссии экзаменационных листов соискателей и протоколов
Практический этап квалификационного экзамена	Члены экзаменационной комиссии/соискатели	Экспертные листы практического этапа. Протокол заседания экзаменационной комиссии по результатам практического этапа квалификационного экзамена	Заверение членами экзаменационной комиссии протоколов
6 этап. Сертификация профессиональных квалификаций			
Экспертиза документов соискателей, полученных в ходе всех этапов оценки и сертификации квалификаций	Эксперт по сертификации	Экспертные заключения о соответствии соискателя требованиям профессионального стандарта по виду профессиональной деятельности	Заверение экспертом по сертификации экспертных заключений
Принятие решения о выдаче (отказе в выдаче) квалификационных сертификатов	Члены Республиканского экспертного совета по профессиональному образованию	Решение Республиканского экспертного совета по профессиональному образованию о выдаче (отказе в выдаче) квалификационных сертификатов	Протокол Республиканского экспертного совета по профессиональному образованию

ИННОВАЦИОННАЯ ПРИРОДА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.А. Колесников, председатель
Иркутского областного
отделения философского общества
России, доктор филос. наук*

В чем проявляется инновационная природа образования XXI века? Инновации и нововведения в образовании – одно ли это и то же? Способна ли наша опора на весь предшествующий опыт обучения и воспитания подрастающего поколения, молодежи помочь нам в решении архисложных образовательных проблем в современных условиях? Подлежат ли изменению наши взгляды на образование в новом тысячелетии или достаточно имеющегося накопленного интеллектуального (скорее всего – педагогического) потенциала для дальнейшего развития этой важнейшей социальной сферы человеческой деятельности?

Эти и многие другие сложные по своей сути вопросы стоят перед образовательным, педагогическим, научным сообществом, учителями, управленцами всех уровней, родителями и всеми теми, кто так или иначе связан с деятельностью по подготовке к жизни новых поколений. Сразу замечу – простых, однозначных, прямолинейных (а по существу – поверхностных) ответов на поставленные вопросы сегодня быть не может. Слишком долго мы считали, что все гениальное заключается в простых объяснениях, подходах. Давно наступило время в умении, способности понимать сложные, неординарные, нестереотипные явления и процессы (в том числе ранее между собой не связываемые), формируя тем самым новый уровень как миропонимания, так и человека в нем. Теоретико-методологический потенциал философии позволяет глубоко, всеохватно обозреть все происходящее в социуме и в образовании, формируя тем самым иную стратегию проектной и практической деятельности

по обеспечению его соответствия новому состоянию мира. Попытаемся осуществить философскую рефлексию инновационной природы образования наших дней.

1. Образование как производная от социальной действительности и изменений, новых процессов в ней: социально-философские проблемы современности.

Рассматривая проблему образования, мы с неизбежностью выходим на раскрытие его генезиса, который видится в контексте перехода вида Homo Sapiens от состояния дикости в сферу культуры. В реальной действительности это означает, что первобытные человеческие общности (стадо, племя, орда) осуществляют произвольный или непроизвольный выбор в сторону коллективизма. В этом выборе и кроется природа образовательной реальности. Образовательное поле, скажем так, имея ступенчатую направленность, в основе своей насыщено коллективистскими духовными ценностями с усилением традиций, которыми и определяется образовательный процесс. Традиции с их коллективистской направленностью претворяются устойчивостью как ведомой стороной в сфере движения – универсального способа существования социально выраженной материи. В этот сложный период, который не завершился и сегодня, образование направило усилия на то, чтобы отношения между устойчивостью (это традиции в нашей жизни) и изменчивостью (это инновации с их коллективистскими и индивидуальными по духу ценностями) обрели диалектически выраженный характер. Что-то реальное получило здесь свое выражение. Так мужское и женское начала в рав-

ной мере участвовали в переходе вида Homo Sapiens на уровень социальной формы движения материи на далеком и раннем этапе своего становления. Вместе с тем не все произошло так, как нужно было бы. В условиях становления и развития цивилизации, пришедшей на смену культуре (10–15 тыс. лет назад), изменчивость возобладала над устойчивостью. И это было бы правильно, ибо мир постоянно меняется. Но на деле произошло подавление изменчивостью устойчивой стороны в сфере социальных связей. Это наблюдается и в цивилизационных условиях вплоть до последнего времени.

Образование не сумело найти нужных рычагов для выражения диалектической соотнесенности между устойчивостью и изменчивостью. Женский пол, говоря словами Ф. Энгельса, потерпел «всемирно-историческое поражение» [5, с. 60], уступив ведущую роль в новых условиях мужчинам. И хотя с развитием цивилизации социальная форма движения материи состоялась, она оказалась подверженной влиянию тех факторов, которые препятствовали необходимой реализации взаимоотношений между устойчивостью и изменчивостью.

Сложившееся положение мешало реализации возможностей образования, поскольку устойчивость как система социальных связей оказалась в зависимом положении от изменчивости – системы общественных отношений. Ее возможности (то есть образовательной реальности) для диалектического развертывания наработанных ею установок существенно свертывались. И в результате образование впоследствии (и особенно в наши дни) приобрело неадекватное выражение. Оно развертывается, развивается само по себе, без учета важных для человечества социальных реалий, тенденций. По сути дела, вместо выполнения ответственной высокой роли впереди идущего оно оказалось на периферии сегодняшней жизни, не имея возможности влиять ни на процессы глобализации, ни на усиливающийся НТП.

Упор в практической работе наших дней делается на постоянное увеличение числа необходимых к выполнению функций. В итоге функционализм превратил нашу работу в имитацию активной деятельности. Мы внедряем нововведения (информационные технологии, мониторинг, интернет и т.д.), выдавая их за свои достижения.

Но в силу бездумного, неосмысленного их использования мы усугубляем ситуацию, погружая образование в виртуал, искажающий действительность и препятствующий формированию социально важных навыков молодых людей. В итоге в сегодняшнем образовании процветает непрофессионализм, поверхностность суждений и действий. Социальная образованность ответственных за судьбы образования оказалась крайне неудовлетворительной, неприемлемой для обучения и воспитания подростков, юношей и девушек.

Актуальной остается проблема выхода образования на полноценный уровень его самореализации. Для этого имеются определенные социальные предпосылки. В ходе сексуальной революции последних 30–50 лет, когда теперь уже мужской пол потерпел поражение, женщины сумели вывести социальную реальность как воплощение устойчивости на паритетные с мужским началом отношения. Это позволило образованию овладеть тенденцией по преодолению содержащейся в нем раздвоенности. Теперь организовано широкое поле деятельности, на котором устойчивость и изменчивость в равной мере обеспечивают движение как единственный способ существования социальной реальности.

Вместе с тем встает довольно сложная новая проблема, выражающаяся в том, что, осуществляя свой выход на уровень общественных отношений, женщины реализуются в контексте мужских стандартов. Опасность здесь видна в том, что устойчивость как сторона движения замещается изменчивостью. И это теперь уже – со стороны слабого пола. Речь идет о своеобразном удвоении сил, позиций изменчивости в социуме. Это сильно раскачивает лодку современного общества, разрушает общественные отношения в целом, что является недопустимым.

Другая важная проблема, тормозящая современное образование, заключается в том, что достижения НТР оказывают негативное влияние на нашу современность, подводя ее к глобально воспроизводимому динамическому состоянию.

Еще можно указать на ряд проблем, мешающих конструктивному развертыванию образования, и одна из них – место молодежи в сфере получающих однобокое и неустойчивое развитие общественных отношений [3].

От решения только этих узловых проблем в значительной мере зависит, сможет ли образование решить их в толерантном контексте. Трансформация названных проблем в образовательную плоскость и педагогическую (по сути дела – преобразовательную) реальность удивит нас тем, что число проблем более нижнего уровня увеличится в десятки раз. Это свидетельствует о том, что очень многое в современном образовании предстоит решать заново. Но уже инновационным путем.

2. Инновационная природа образования: в чем она выражается в наши дни? Становится ясным: решать встающие перед обществом, образованием проблемы с опорой лишь на предшествующий опыт практически бесперспективно. Глобализирующийся мир – это иная, нежели предшествующая, реальность. В его объяснении, понимании требуются новые подходы. Отмечаемая новизна может проявиться благодаря теоретико-методологическому осмыслению складывающихся социоглобальных процессов, противоречий – основы в перестройке современного образования. Требуется напряженная интеллектуальная деятельность, носящая инновационный характер.

Сегодня важной становится способность каждого из нас выработать стратегии жизненной самореализации посредством образования. На первый план выступает гуманитарно-инновационная составляющая современного образования, преимущественно задействованная феноменом андрагогичности (вспомним в этой связи строчку из *О.Э. Мандельштама*: «Я и садовник, я же и цветок»). Именно каждый из молодых людей, осуществляющий жизненный выбор, т.е. «творческое возрождение», должен быть андрагогом по отношению к самому себе: до «упора» двигаться в социально обусловленном личностном самовыражении. Ведь андрагогичность способствует тому, что индивид, совершенствуясь, оказывается творчески обновленным.

Обучающе-воспитательный процесс (в средней школе его статус обусловлен педагогическим наставничеством) – это, скорее, преобразование. Образование начинается со способности человека осуществить самостоятельно, без влияния извне, внутренне осознанный жизненный выбор, свидетельствующий о творческом развертывании потребностного поля индивида.

Совершенство человека – в его индивидуальности воспроизводимой самосозидательности, основы которой закладываются обучающе-воспитательным – школьным – уровнем и предметно воплощаются на собственно образовательном этапе.

Обучение, воспитание и образование, слитые воедино, – ориентир наших дней. Действительно, преобразовать общество, используя традиционные установки, сегодня нам явно не под силу. Отсюда предназначенность образования (и в этом пик его инновационной репрезентативности!) – быть выведенным на уровень социального института. Тогда бы от него напрямую зависело решение важнейших социообразовательных проблем, среди которых в условиях массовой индивидуализации социума проблема формирования отвечающей запросам эпохи личности – одна из ведущих. Причем рассмотрение ее должно вестись в инновационно-гуманитарном, а не в узкопсихологическом плане.

Для обеспечения такого подхода как основополагающего в становлении полноценной и адекватной современному социуму личности необходимо руководствоваться широким спектром инновационных (в дополнение к традиционным) ценностей как индивидуального, так и коллективистского содержания.

К индивидуальным следует отнести свободу личности, ее уникальность, неповторимость, социальную активность, духовное самосовершенствование, жизненную самостоятельность, ориентацию на успех в сфере рынка труда, экологическую и социальную образованность, толерантность как выражение подлинно человеческих качеств – таких как дружба, человеколюбие, сострадание, соучастие, умение выслушивать собеседника, воспринимать и развивать социально значимые инновации.

К ценностям коллективистской направленности следует отнести прежде всего такие, как следование общечеловеческим, базирующимся на гендерной основе традициям, коллективное преодоление негативных последствий НТП, связанных с усилением роли искусственной природы в жизни современного человечества, стремление к соблюдению гармонии в отношениях между обществом и окружающей средой, общечеловеческая ценность коллективного выживания и т.д.

Опора на данные ценностные ориентиры, взаимодействующие между собой, и позволит создать многоцветье в понимании постоянно меняющейся в движении социальной реальности как основы социологического становления человека.

3. Философски воспроизводимая структура образования – актуальная предпосылка изменения наших взглядов на него. Неординарный взгляд на образование возможен под воздействием его углубленной методологической обработки. Это позволяет вскрыть шестикомпонентную структуру современного образования [1, с. 105–122; 2, с. 12–34; 4, с. 6–8]. Она является, с нашей точки зрения, важным ориентиром в его дальнейшем – теперь уже предметно-практическом – использовании.

Перечислим компоненты названной структуры.

1. Личностно представленное творчество, без становления которого говорить об обучении и воспитании как образовании не приходится, поскольку «обучающе-воспитательный цикл» вбирает лишь преобразовательные функции, связанные с соответствующими ему педагогическими усилиями. Педагог здесь главное лицо, и обучающе-воспитательными действиями он приобщает подростка к предстоящему для него жизненному выбору. Этот выбор, если он состоится, и окрасит молодого человека личностными, т.е. творчески воспроизводимыми очертаниями.

2. Феномен типического как выражение социообщественного начала в личности. Это значит, что сама по себе личностная уникальность невозможна без присутствия в ней принципов коллективизма, нарабатываемых человечеством десятками тысяч лет. Речь идет о необходимости овладения достижениями многовекторного культурного наследия, приобщающими каждого из нас к высокому званию «Человек».

3. Становление виртуальной реальности как средства, цементирующего основные стороны ощущаемо воспроизводимой жизнедеятельности конкретного индивида. При этом интенсифицируется его связь с коллективом. «Виртуал» открывает перспективу для совершенствующегося творчества путем оттеснения инфомассива на «задворки сознания».

4. Поступочно закрепляемая (т.е. воплощающая созидание субъектом самого себя как лич-

ности) деятельность нацелена на то, чтобы предстать «траекторией» универсальной программы самовыражения личности в сфере общественных отношений. Сформировавшаяся личность обретает андрагогическое наполнение – осуществляет активно исполняемое самовоспитание (т.е., условно говоря, выступает по отношению к самой себе действующим педагогом).

5. Товарность образования как выражение личностно востребованного капитала («товарность», «капитал» – метафоры для раскрытия предельно насыщенной жизненной энергии тех творчески настроенных индивидов, которые, существуя при капитализме, не приемлют его эксплуататорский гнет). Без обладания творческим потенциалом, креативными ресурсами невозможно становление тех, кто напряжением всех своих сил овладевает светлым будущим.

6. Подчеркивая особую значимость личностного фактора, выявляющего характер связи между людьми, следует назвать завершающий элемент философской конфигурации образования – ценностную составляющую товарной выраженности образования, раскрывающую его толерантную перспективу. Последняя придает творческой настрой образовательным ценностям, медленно смещающим общество на путь социального равенства.

Осуществив рефлекссию применительно к аутентично воспроизводимому образованию (и данная структура является теоретическим подходом к практическому его применению в качестве «надинституционализованного строительного материала»), мы констатируем, что его нынешнее состояние еще далеко от практически-духовного совершенства. Пока образование не в силах ответить на вызовы цивилизационного прогресса, свертывающего его попытки внедрить общечеловеческие ценности в сферу общественных отношений. Необходима разработка такой философии по внедрению образовательной практики, которая придала бы образованию надинституционализированный статус. А первым шагом здесь должна стать комплексная государственно-общественная экспертиза сегодняшней образовательной реальности.

4. Преодоление несовершенства образовательной практики – путь выхода страны на новые рубежи развития. Начну с негативного опыта последних лет. В стране в самом начале

нового века была предпринята попытка в рамках реализации нацпроекта «Образование» выявить лучший, продвинутый, а где-то и инновационный опыт деятельности образовательных учреждений (так их тогда называли). Но весь смысл реализации проекта в итоге, на мой взгляд, свелся к обывательскому подходу – поощрили лучших и проверили, не ушли ли финансы на сторону, не по назначению. И все в результате как бы забыли. При этом не сделали наиболее важное – не осмыслили то, что назвали лучшим, достойным. Так, важные для нас умозаключения по социальным и методологическим контекстам, аспектам выявленного не были осуществлены в системном (пусть точечно-системном, адресно-региональном) плане.

Другой немаловажный вывод: под реальную инновационную работу коллективов и целых территорий необходима особая нормативная база для последующего роста. Ибо в итоге новое мы все равно ограничили стандартными рамками действующих норм и требований. А стремление выявить новое, нестандартное завершилось исконно русским подходом: «Далее – нельзя!». Мы снова – в прокрустовом ложе укрепляющего, расширяющего свои позиции функционализма и его величества стандарта. А эти системы личностей (подчеркну еще раз – в необходимом сегодня инновационно-гуманитарном их толковании) не рождают. Ибо подобное создает такое же подобие. В результате сплошь и рядом одни близняшки. Люди массы, которых *Ф. Ницше* на ветке эволюции определил как супершимпанзе.

Требуется философия глубоких по содержанию смелых мыслей и решительных действий для переопределения роли образования в наши дни. Первым реальным шагом должна стать комплексная государственно-общественная экспертиза положения дел в нем. В последующем – разработка и реализация гуманитарной научно-исследовательской программы развития, модернизации образования в условиях усиливающихся глобальных процессов, противоречий современности.

Именно эти явления, новые тенденции должны определить содержание фундаментальных изменений в образовательной сфере. Как следствие следующий шаг – формирование нормативно-законотворческой базы по поддержке инновационных действий в образо-

вании. Только новый закон может быть мериллом конструктивно-инновационного развития образования, а не домыслы и интерпретации многочисленного чиновничества. В противном случае нам не избежать, как отмечает известный педагог-практик и ученый *М. Поташник*, награждения... уголовным делом. Фактов подобного по стране – не счесть. Параллельное прописывание в Законе «Об образовании в РФ» двух траекторий развития образовательных организаций – стандартной и инновационной – жизненная необходимость.

Требуется изменение подготовки педагогических кадров с усилением гуманитарной составляющей в их деятельности. Сегодня все наши действия должны базироваться на понимании возникшей новой социальной реальности, во многом искусственной и суррогатной. Вне социального контекста в наши дни не может быть ни одного принятого решения. Практика показывает обратное: мы усиливаем негативное в образовании, выдавая от непонимания картины происходящего отрицательное за достижение.

Подготовка педкадров нового поколения – это одна проблема. Нам необходимо выстроить систему постоянной переподготовки учителей, преподавателей не только в предметных областях их работы, но (что стало первостепенным по значимости) в общегуманитарном, философско-методологическом направлении. Надо понять, что в образовании мы по сути все начинаем создавать заново – и педагогическую науку, которой предстоит стать наукой об образовании, и массовую обучающе-воспитательную практику.

Образование, рассматриваемое с широких философских, а также инновационно-гуманитарных позиций как постоянно изменяющийся, совершенствующийся конструкт, позволит не только решать стоящие перед нами сложные задачи, но и сбавать на опережение. Образование нашего века – это потенциальная сверхсила, энергетика и креативный интеллект, которые откроют «шлюзы» ненасильственных действий по осуществлению инновационной модернизации страны, обеспечат ей международно-лидирующее положение, обогатят сообщество толерантно ориентированным смыслом жизни.

Литература

1. Колесников В.А. Образование и личностное становление человека. 2-е изд. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2011.
2. Колесников В.А. Образование как способ становления современного человека. 2-е изд. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2011.
3. Коноплев Н.С., Колесников В.А. Философия образования в XXI веке: новые ориентиры. Иркутск: Оттиск, 2013.
4. Наука и будущее: идеи, которые изменят мир: материалы междунар. науч. конф., Москва, 14–15 апр. 2004. М.: ГГМ им. В.В. Вернадского РАН, 2004.
5. Энгельс Ф. Диалектика природы / Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1986. Т. 5.
6. Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии / Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1986. Т. 21.
7. Энштейн М. Знак пробела: о будущем гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2004.

ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАТЕГИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА: УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМИ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ

*А.Ю. Белогуров, профессор
Московского государственного
института международных отношений
(университета) МИД РФ,
доктор пед. наук*

Образование в современном мире выступает важнейшим фактором национальной безопасности, социальной стабильности и развития общества. Выступая важнейшей сферой подготовки человека к продуктивной жизнедеятельности и профессиональной самореализации, образование есть системообразующий ресурс социально-экономического и политического развития государства, социокультурной модернизации гражданского общества. Содержание его в полной мере должно соответствовать инновационной модели развития экономики, социальным запросам различных слоев населения, а также требованиям глобальной конкуренции на рынке труда и инноваций. В ситуации, когда образование перестает соответствовать тем важнейшим требованиям, которые предъявляются к нему современным этапом общественного развития, отстает от темпа социальных перемен, говорят о *кризисе образования*, преодоление которого связывают с реализацией инновационных подходов [1].

В настоящее время усилия мирового сообщества связаны с поиском технологических, экономических, организационных, педагогических инноваций, способных в условиях глобализации и интенсификации жизни создать необходимые условия для того, чтобы образование, с одной стороны, традиционно являлось сферой сохранения и воспроизводства национальной культуры, а с другой – успешно решало задачи развития экономики инновационного типа, построенной на передовых знаниях и современных технологиях.

Актуальность реформирования образования обусловлена несколькими тесно связанными между собой тенденциями развития современной цивилизации, в число которых входят:

- **глобализация**, которая, невзирая на различия во мнениях, представляет собой объективную реальность и требует от национальных систем образования новой целевой ориентации, учитывающей потреб-

ности в международной солидарности на общечеловеческих ценностях;

- **интеллектуализация деятельности**, подразумевающая повышение роли и диверсификации умственного труда в большинстве существующих систем деятельности, а тем более в формировании новых (известно, что в середине первого десятилетия XXI в. в год производилось больше уникальной информации, чем за предыдущие пять тысячелетий, при этом количество новой технологической информации удваивается каждые два года);
- **информатизация общества**, приводящая к изменениям социальных пропорций и выдвигающая на первый план проблему владения информацией и знаниями, вследствие чего информационные технологии становятся одним из важнейших инструментов формирования потребностей, интересов, взглядов, ценностных установок, инструментом воздействия на мировоззрение человека в целом, механизмом воспитания и обучения;
- **ускорение перемен, или «сжатие исторического времени»**, отражающее тенденции ускорения общественного и экономического развития мирового сообщества и требующее от всех его субъектов высокой степени развития динамичности и адаптивности к условиям интенсивных глобальных перемен в мире;
- **«этнический ренессанс»**, проявившийся в усилении внимания и интереса к культуре своей этнической группы, в стремлении к этнокультурной идентификации, которая становится в определенном смысле «защитной нишей» в условиях глобализации и унификации общественных процессов.

Выход из создавшегося кризиса видится в **интеграции национальных образовательных систем, что предполагает сопряжение и синхронизацию учебных программ различного уровня и направленности с сохранением присущего каждой из них исторического и социокультурного своеобразия.**

Последнее десятилетие мы являемся свидетелями развития Болонского процесса в русле интеграции национальных образовательных систем европейских государств, оцениваем его

положительные результаты и отрицательные последствия [3]. Результаты данного процесса свидетельствуют о **необходимости ориентации образовательной практики на достижения науки и запросы экономики инновационного типа.**

Сегодня как никогда ранее необходимы крупномасштабные инвестиции в человеческие ресурсы, в развитие профессиональных навыков и научных исследований, поддержка модернизации образовательной системы с тем, чтобы в большей степени соответствовать потребностям глобальной экономики, основанной на знаниях.

Общество, построенное на знаниях, – иррационально, а следовательно, не может быть описано известными в науке схемами, построенными на основе детерминизма. Необходимы качественно новые параметры описания современной образовательной системы, которые бы учитывали такие ее признаки, как гибкость, вариативность, многоступенчатость, открытость и др. Парадигмальность проявившегося кризиса выражается в том, что его невозможно преодолеть существующими средствами реформирования, которые не отвечают требованиям, предъявляемым ускоренным развитием современного социума.

Для общества знаний необходима разработка инновационной экономики образования, эффективность которой определяется тем, **насколько образование способно влиять на социальное, экономическое, историческое развитие общества. В этом состоит принципиальное отличие современных требований к образованию как ресурсу социально-экономического развития страны** и тех положений, которые выдвигались еще 20 лет назад и раскрывали образование как сферу «адаптивной культуры».

Именно в связке с исследованиями и инновациями фундаментальное образование способно выступить важным фактором социокультурных преобразований, которые, в свою очередь, приведут к решению комплекса образовательных задач.

Приоритетом в реализации принципов, закладываемых в документах стран БРИКС, выступает создание единого социокультурного, образовательного, информационно-коммуникативного пространства этих стран. В этом видится ресурс достижения основной цели – содействовать развитию динамичной, основанной на знаниях экономики [2]. Расширение возможностей консор-

лидеру системы образования связано с решением комплекса задач, таких как:

- гармонизация структуры построения (бакалавр, магистр);
- внедрение современной оценки качества образования;
- стимулирование академической мобильности студентов, административного и профессорско-преподавательского состава вузов;
- обеспечение прозрачности учебных планов и др.

Страны – члены БРИКС должны всемерно содействовать реализации академических свобод, развивать академическую мобильность.

Академическая мобильность призвана решить следующие задачи: для студентов – предоставить доступ к образовательным ресурсам; для преподавателей, исследователей и административного персонала – обеспечить организацию научных исследований, практику преподавания в ведущих образовательных учреждениях и профессиональную переподготовку. Кроме того, обеспечение академической мобильности призвано помочь субъектам образовательного процесса лучше познать разнообразие культур и языков, стимулировать развитие у них ощущения общности (идентичности). Немаловажным становится учреждение стипендий с целью обеспечения академической мобильности преподавателей и студентов, создание сайта для обмена опытом в области экспорта и импорта образовательных услуг, организация программ повышения квалификации преподавателей, исследователей и управленцев в области образования.

Созданию условий для расширения мобильности будет способствовать:

- формирование координационного совета по развитию академической мобильности, объединяющего представителей органов власти, образовательных, научных учреждений, работодателей и других заинтересованных лиц;
- развитие научных исследований, а также программ, направленных на поддержку одаренной и талантливой студенческой молодежи, поддержку научных школ и образовательных инициатив.

Непрерывность образования должна обеспечивать возможность многомерного движе-

ния личности в образовательном пространстве, оптимальные условия для такого движения и профессионально-личностной самореализации.

Развитие образования неотделимо от активизации научных исследований по актуальным направлениям социально-экономического развития. В ведущих университетах как крупных научных центрах необходимо воспитывать новые поколения ученых. Основными критериями качества подготовки специалиста могут выступить следующие:

- 1) направленность личности на овладение ценностями непрерывного образования, на самоопределение и саморазвитие;
- 2) активность и способность личности адекватно (с учетом индивидуальных качеств и свойств) выбирать и использовать методы, формы и средства для осуществления целей и задач непрерывного образования;
- 3) способность к самооценке, отражающей отношение к себе, своим действиям и поведению и влияющей на ход процесса непрерывного образования;
- 4) ориентированность личности на преобразовательную деятельность и рефлексивность, на самоконтроль, заключающийся в сравнении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и результатами собственных действий;
- 5) научно-теоретическая компетентность специалиста.

Консолидация совместных усилий в построении образовательного пространства на единых принципах и подходах является целью масштабных и перспективных проектов стран – членов БРИКС [4]. Решение поставленных задач является важной составляющей обеспечения устойчивого регионального и мирового развития.

Литература

1. Белогуров А.Ю. Стратегия и методология социокультурной модернизации регионального образования: опыт двух десятилетий // Педагогика. 2012. № 2.
2. БРИКС: проблемы и перспективы. Аналитические доклады / под ред. Л. Окуневой. М.: МГИМО, 2012. Вып. 2 (32).
3. Воевода Е.В. Интеграционные процессы и тенденции в евразийском образовательном пространстве // Известия Российской Академии образования. 2013. № 4.
4. IMF World Economic Outlook, October 2012.

КУЛЬТУРА РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНИКИ

*Р.А. Арчаков, доцент Российского государственного социального университета, канд. пед. наук,
Л.А. Нальгиева, доцент Ингушского государственного университета,
канд. филол. наук*

Масштабные изменения во всех сферах жизни и деятельности человека, освоение им культурных ценностей объективно требуют превращения высшей школы в институт создания и воспроизводства общей и педагогической культуры специалиста. Возможно ли это без осознания важности роли культуры и образования, личностно-творческой самореализации преподавателя и студента – будущего юриста, педагога, экономиста? Вряд ли. В большой степени эти требования касаются преподавателей школ, вузов и ученых как носителей научного знания. В профессиональной культуре проявляется социокультурный, интеллектуальный и нравственный потенциал преподавателя, который уже по определению составляет национальное богатство страны и должен быть своевременно восребован и рационально использован.

Известно, что одним из основных компонентов педагогической техники преподавателя является культура речи. Анализ педагогической практики свидетельствует о том, что глубокое знание преподаваемого предмета еще не обеспечивает эффективную передачу этого знания учащимся. Профессиональная квалификация характеризует профессиональную подготовку преподавателя как предметника, но качество реализации этих знаний в процессе обучения во многом зависит от культуры речи педагога, владения искусством слова, основы которого формируются в колледже и вузе в процессе профессиональной подготовки.

Культура личности как междисциплинарный феномен является предметом комплексного изучения представителей многих наук: философов, культурологов, психологов, педагогов, лингвистов. На сегодняшний день в науке сложились определенные предпосылки для решения вопросов, связанных с формированием культуры речи бакалавра, магистра в процессе профессиональной подготовки.

В целом понятие «культура» имеет более 200 определений и значений. Культура существует как в *объективной*, так и в *субъективной* форме. Данная категория рассматривается как *многофункциональное* явление в исследованиях, посвященных анализу феномена культуры. Так, *М.С. Каган* отмечает, что в одном измерении (в социальном пространстве) культура призвана непосредственно удовлетворять потребности людей, поскольку они выходят за пределы природных по своему происхождению и функциям витальных нужд, тем более что эти потребности она же и формирует. В другом же измерении культура преодолевает власть времени над бытием человека, поскольку ее предметное бытие не исчезает в ходе удовлетворения потребностей каждого поколения, но сохраняется и передается из поколения в поколение определенный в ней разносторонний жизненный опыт человечества [4, с. 38].

Мы исходим из того, что внутреннее строение всякой культуры обусловлено особенностями ее функционирования. В свою очередь, бытие куль-

туры обеспечивается специфической деятельностью субъекта, создающего культурную предметность, в которой воплощен опыт человечества. Следовательно, при рассмотрении как феномена культуры в целом, так и профессионально-речевой культуры педагога в частности выделим в качестве ее важнейших составляющих следующие компоненты:

- субъект культуры;
- вид человеческой деятельности;
- культурная предметность;
- коммуникация между людьми.

Субъектом культуры может быть личность, социальная, профессиональная группа или общество в целом. Известный социолог, исследователь культуры *Л.Н. Коган*, подчеркивая взаимосвязь и взаимообусловленность культуры, личности и социума, говорил о том, что функционирование культуры есть постоянное превращение индивидуального богатства личности во всеобщие формы культуры, а затем этих всеобщих форм – вновь в индивидуальное богатство личности [5, с. 83].

Особое значение формирование речевой культуры, речевого имиджа имеет для специалиста педагогической сферы, поскольку его будущая профессиональная деятельность предполагает общение на уровне «человек – человек», и главное ее содержание составляет взаимодействие между людьми. Именно это составляет ценность и смысл труда педагога.

Для того чтобы определить место *профессионально-речевой культуры* педагога в структуре общей культуры личности специалиста, мы проанализировали основания, по которым различаются *виды* культуры личности:

- *онтологическое основание* – характеризует наиболее общие виды культуры личности по проявлениям в основных сферах бытия человека, сферах его жизни; к этой группе можно отнести культуру общения, культуру познания, культуру труда, культуру быта, культуру семейных отношений, духовную культуру и т.д.;
- *феноменологическое основание* – позволяет классифицировать культуру личности в зависимости от потребностей человека и соответствующих им видов активности, деятельности: культура поведения, коммуникативная культура, культура познава-

тельной деятельности, профессиональная культура, физическая культура, культура питания, нравственная культура, культура жизненного самоопределения и т.д.;

- *научное основание* – характеризует виды культуры личности в соответствии с областями наук и искусства, отражающими опыт человечества, – математической, психологической, экономической, филологической, исторической, экологической и т.д.

Таким образом, профессионально-речевая культура педагога может рассматриваться в контексте различных сфер жизнедеятельности (профессиональной, личной), с учетом ряда особенностей (национальных, гендерных, возрастных и т.д.).

С развитием той или иной профессии формируются профессиональные нормы, правила, требования по отношению к представителям данной сферы деятельности. Эти требования включают в себя и необходимые знания, умения, навыки, и определенные качества личности, нормы отношений к различным составляющим профессиональной деятельности. Все это отражается в *профессиональной культуре*, представляющей собой степень овладения данными нормами, совокупностью знаний и навыков, обеспечивающих высокие результаты профессиональной деятельности. Соответственно, культура специалиста – это его способность к развитию и совершенствованию своих творческих возможностей в решении нестандартных задач при осуществлении своей профессиональной роли. Профессиональная культура характеризует, во-первых, внутреннее богатство личности, уровень развития ее духовных потребностей и способностей, а во-вторых, уровень интенсивности их проявления в созидательной практической (трудовой) деятельности.

Профессиональная и личностная культура специалиста – категории не идентичные, но взаимосвязанные. И культура личности, и профессиональная культура характеризуются в понятиях уровня культуры, ее содержания и направленности. Процесс формирования личностной и профессиональной культуры может иметь более или менее системный характер, но может быть и «мозаичным», складывающимся под влиянием

множества разрозненных и случайных факторов.

Взаимосвязь и взаимодействие личностной и профессиональной культуры проявляются, с одной стороны, в значительном воздействии конкретной профессиональной деятельности на своеобразие культуры личности, в результате чего формируется *индивидуальная культура* человека. Но, с другой стороны, в какой бы области ни осуществлялся труд, человек выходит за рамки профессии, проявляя свои личностные качества, руководствуясь своими ценностными установками, особенно если это труд творческий.

Таким образом, индивидуальная культура в свою очередь влияет на культуру профессиональную, и в процессе такого взаимовлияния человек вырабатывает в профессиональной деятельности свой индивидуальный стиль. Именно это обеспечивает успех человека – личности и профессионала. Это сочетание особенно важно для педагогической профессии, специфика которой состоит в том, что ее результат всегда представляет собой следствие совместной деятельности педагога и воспитанника.

Изучение психолого-педагогической, методической литературы, а также литературы по языкознанию показало, что отдельные аспекты проблемы, связанные с формированием профессионально-речевой культуры педагога, нашли свое отражение не только в лингвистических, но и в педагогических работах. Так, о возрастающем интересе педагогической науки к изучению речи педагога свидетельствует ряд понятий, появившихся в последнее время: «язык обучения» (*Л. Клинберг*), «речевое мастерство» (*В.П. Чихачев*), «учебная педагогическая речь» (*В.Ю. Рождественский*), «живое слово педагога» (*Т.А. Ладыженская*), «языковая личность» (*В.В. Виноградов*). *Б.Т. Лихачев* отмечает, что педагогу необходимо в совершенстве владеть выразительной речью, ведь слово как самое важное и мощное средство воздействия помогает завоевать и удержать авторитет, а также овладеть детским сознанием» [см. 6, с. 29]. Предложенная позиция представляет особый интерес при рассмотрении приемов, техник и технологий формирования профессионально-речевой культуры педагога.

Вопросы культуры речи наиболее полно рассмотрены в исследованиях *В.Г. Костомарова*,

С.И. Ожегова, *М.Р. Львова*, *Д.Э. Розенталя* и др. В качестве основного требования культуры речи выступает нормативность, включающая такие речевые характеристики, как точность, ясность, чистота. Точность речи проявляется в адекватном ситуации и содержанию выборе языковых средств; ясность – в доходчивости, понятности для тех, кому она адресована; чистота – в отсутствии нелитературных элементов, уместности используемых средств.

Категория «профессиональная речь» рассматривается в научной литературе по преимуществу в лингвистическом аспекте. Так, лингвист *Н.К. Гарбовский* рассматривает профессиональную речь как языковую коммуникацию, осуществляемую в процессе профессиональной деятельности [2]. Другой подход опирается на традиционное представление о профессиональной речи, отличающейся специально-профессиональной лексикой [1]. Однако, как отмечает *В.В. Сафонова*, рассмотрение профессиональной речи как социально-коммуникативной системы, включающей профессионально маркированные единицы языка, используемые в условиях профессиональной деятельности, несет на себе печать определенной неполноты. В то же время утверждение, что профессиональная речь – это языковая коммуникация, осуществляемая в профессиональной деятельности, делает объект наблюдения необозримо широким [9].

Любой профессионал воспринимается не только с точки зрения того, что он говорит, но и как он это говорит, т.е. с точки зрения культуры профессиональной речи. Уровень владения специалистом профессиональной речью отражается в его *профессионально-речевых навыках и умениях* и реализуется в *профессионально-речевом поведении*. Анализируя специфику речевых навыков и умений, *А.А. Леонтьев* обращает внимание на их разную природу: речевые навыки по преимуществу механические, в то время как речевые умения имеют творческий характер [8, с. 45].

Категории «коммуникативная культура» и «культура общения» рассматриваются обычно синонимически и определяются как совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств общения, позволяющих успешно решать коммуникативные задачи. Коммуникативная культура непосредственно

связана с умением реализовывать на практике гуманистические, лично ориентированные отношения в ситуации профессиональной деятельности педагога.

Категория «коммуникативные умения» рассматривается только в аспекте практической реализации, т.е. в рамках такого явления, как *коммуникативное поведение*. Данная категория понимается обычно как совокупность правил и традиций общения конкретного лингвокультурного микросоциума и анализируется исследователями при обсуждении проблем профессионального мастерства. Даже хорошее знание системы языка не может гарантировать коммуникативный успех говорящему, если он не знает в достаточной степени национальных традиций общения на данном языке, реальностей речевого этикета, правил общения в разных социальных условиях, если не владеет в достаточной мере паралингвистическими средствами общения и т.д. Под коммуникативным поведением в самом общем виде предлагается понимать реализуемые в коммуникации правила и традиции речевого общения, принятые в том или ином языковом коллективе.

В.А. Крутецкий при описании феномена коммуникативной культуры педагога использует в качестве единицы анализа понятие «коммуникативная задача», в процессе работы над которой педагог реализует две основные цели: передать информацию и воздействовать на воспитанника. В процессе решения коммуникативных задач педагог овладевает соответствующими *коммуникативными умениями*: «общаться, обмениваться информацией и на этой основе налаживать педагогически целесообразные отношения с участниками педагогического процесса» [7, с. 29].

Профессионально-речевая культура педагога выступает важной характеристикой профессиональной культуры и уровня профессиональной подготовки специалиста. Речь педагога отражает культуру его личности и является средством формирования и проявления профессиональной культуры.

Культура общения педагога – это показатель (мера) его способностей, умения профессионально осуществлять свои взаимоотношения с другими людьми – воспринимать, понимать, усваивать, передавать содержание мыслей, чувств, стремлений субъектов образовательной

деятельности в процессе решения конкретных задач обучения и воспитания.

Переоценить роль общения в профессиональной деятельности педагога невозможно. В его основе лежит коммуникативная культура личности как система качеств, включающая:

- творческое мышление – нестандартность, гибкость мышления, в результате чего общение предстает как вид социального творчества;
- культуру речевого действия – грамотное построение фраз, простота и ясность изложения мыслей, образная выразительность и четкая аргументация, адекватный ситуации общения тон, динамика звучания голоса, темп, интонация, хорошая дикция;
- культуру жестов и пластики движений – самоуправление психофизическим напряжением и расслаблением, деятельная самоактивность восприятия коммуникативных действий партнера по общению;
- культуру эмоций – как выражение эмоционально-оценочных суждений в общении и пр.

Высокого уровня профессионализма в культуре взаимоотношений достигает тот педагог, который рассматривает общение как двусторонний процесс и воспринимает своего воспитанника в качестве полноправного партнера. Профессионализм, умение, даже талант общения педагога в этом случае состоит в том, чтобы преодолеть, смягчить естественную трудность общения из-за различий в возрасте, в уровне подготовки, способностях, характерах, помочь воспитаннику обрести уверенность в общении и стать полноправным партнером педагога.

Культура общения педагога включает в себя образованность, духовное богатство, развитое мышление, способность осмысливать явления в различных областях жизни, разнообразие форм, типов, способов общения и его эмоционально-эстетические модификации. Она предусматривает прочную нравственную основу, взаимное доверие субъектов общения, в процессе которого складывается и совершенствуется органически взаимосвязанная культура воспитанника и педагога [3].

Культура поведения как составная часть профессиональной культуры педагога выражает, с одной стороны, нравственные требования обще-

ства, закрепленные в нормах, принципах и идеалах, с другой – уровень усвоения положений, направляющих, регулирующих и контролирующих поступки и действия. В культуре поведения проявляется единство внешних и внутренних факторов. Внешние факторы регулируют деятельность и поведение, внутренние – индивидуальные возможности личности. В культуре поведения органически слиты культура общения, культура внешности, бытовая культура (удовлетворение потребностей). Основой культуры общения педагога является гуманное отношение человека к человеку. Обязательный компонент культуры общения – тактичность, умение понять чувства и настроение другого. Важный элемент культуры поведения – точность и обязательность.

Подчеркивая творческую природу профессионально-педагогической культуры, *В.А. Сластенин* отмечает: «Культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а “усвоение” ее есть прогресс личностного открытия, создание мира культуры в себе, сопереживание и сотворчество, где каждый вновь обретенный элемент культуры не отрицает предшествующий пласт культуры». Рассматривая вопросы профессионально-педагогической культуры, *В.А. Сластенин* останавливается на проблеме взаимосвязи и взаимообусловленности теоретической и практической готовности педагога к профессиональной деятельности. В качестве важных критериев оценки практической готовности педагога к профессиональной деятельности им выделены, в частности, организаторские и коммуникативные умения. Такой подход может быть использован при определении и обосновании сущности и структуры профессионально-речевой культуры педагога [10].

Основными задачами организации деятельности, обеспечивающей целостность процесса формирования профессионально-речевой культуры как составной части профессионально-педагогической подготовки педагога, мы считаем:

- последовательное формирование когнитивной сферы будущих специалистов;

- создание целостного представления о языке как части культуры и о речи как ее важнейшем инструменте;
- обеспечение развития познания от уровня осведомленности к уровню грамотности и систематизации;
- постепенный переход с уровня потребителя культуры на уровень носителя и далее – на уровень творца культуры;
- последовательное усложнение учебной профессионально-речевой деятельности, доведение ее до креативного уровня.

Литература

1. *Баранов А.Н.* Введение в прикладную лингвистику. М., 2000.
2. *Гарбовский Н.К.* Сопоставительная стилистика профессиональной речи. М.: Либроком, 2009.
3. *Исаев И.Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М., 1993.
4. *Каган М.С.* Философия культуры. СПб., 1996.
5. *Коган Л.Н.* Человек и его судьба. М.: Наука, 1988.
6. *Коджаспирова Г.М.* Культура профессионального самообразования педагога. М., 1994.
7. *Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. М., 1991.
8. *Леонтьев А.А.* Психология общения. Тарту: Тартуский государственный университет, 1974.
9. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации. Воронеж: Истоки, 1996.
10. *Сластенин В.А.* Профессиональная культура в структуре личности учителя. М.: Изд-во МГПУ «Прометей», 1993.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО: УЧЕБНО-МОДУЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

*Р.Х. Гильмеева, профессор
Института педагогики и психологии
профессионального образования РАО,
доктор пед. наук (г. Казань),
Л.Г. Богданова, зам. директора
Бугульминского строительного-
технического колледжа
(г. Бугульма, Республика Татарстан)*

Федеральные государственные образовательные стандарты значимы для общества и личности. Для общества это признанный уровень образования, гарантирующий личности профессиональную адаптацию к меняющимся социально-экономическим условиям в процессе трудовой деятельности. Для личности – эталон, по которому можно судить об объеме и качестве предоставляемых ей образовательных услуг. Для учебного заведения – нормативная основа разработки профессиональных образовательных программ. Для международного сообщества – норма, позволяющая сравнивать образовательные системы отдельных стран и решать вопросы признания документов об образовании. В наиболее общем виде функция образовательных стандартов – защита интересов всех субъектов образовательного процесса [2, с. 8].

Однако переход на ФГОС СПО произошел достаточно резко, без соответствующей подготовки преподавателей, образовательных учреждений и предприятий – социальных партнеров. В связи с этим на этапе внедрения и реализации образовательных стандартов возникли и остаются проблемы и трудности на научном, процессуальном и деятельностном уровне. Реализация нового стандарта потребует соответствующих управленческих и организационно-методических решений, а также масштабного и сконцентрированного во времени повышения квалификации педагогического персонала, обеспечения готовности преподавателей к реализации ФГОС и к педагогической деятельности.

Понятие «готовность к педагогической деятельности» многие авторы (Н.В. Кузьмина, А.К. Макарова, В.А. Сластенин, В.И. Третьяков и др.) рассматривают как сложный по структуре уровень подготовленности к успешному осуществлению педагогической деятельности; как комплексный показатель конечного результата обучения студентов в профессиональном учебном заведении (колледже, вузе), т.е. как конечную цель процесса профессиональной подготовки [5]. Готовность проявляется в активно-положительном отношении субъекта к деятельности, в самостоятельности, инициативности и ответственности в процессе построения перспектив своего профессионального развития.

Данные положения особенно актуальны в системе современного среднего профессионального образования, характеризующегося обновлением содержания, структуры, технологий обучения и ресурсного обеспечения на основе ФГОС. Инновационная направленность деятельности преподавателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических нововведений, выступает средством обновления образовательной политики в системе СПО. Новые образовательные стандарты требуют профессионального развития руководителей образовательных организаций и педагогического персонала. В связи с этим первоочередной задачей в настоящее время является изменение подхода к обучению педагогических работников и повышению их квалификации.

Исходя из этого, нами была разработана модульная программа «Теоретические и научно-

методические аспекты реализации ФГОС СПО». Программа является авторской, вносит вклад в совершенствование форм и методов обучения педагогического персонала.

Наша программа ориентирована на формирование у слушателей профессиональных компетенций по организации и управлению образовательной деятельностью в учреждениях среднего профессионального образования в условиях реализации ФГОС. Известно, что преподаватель, который владеет должными компетенциями, может сформировать их у других.

Цель программы – создание научно-методического обеспечения для формирования готовности педагогического коллектива к внедрению ФГОС СПО в образовательный процесс.

Задачи программы:

- осмысление педагогами концептуальной, идеологической и методологической основы ФГОС СПО в системе профессионального образования России;
- оказание помощи в разработке основных профессиональных образовательных программ на основе модульно-компетентного подхода, а также комплексного методического обеспечения учебного процесса;
- формирование у слушателей профессиональных компетенций по созданию инновационной образовательной среды в образовательной организации.

В программе представлены следующие модули.

Модуль 1. Нормативно-правовое обеспечение ФГОС СПО

Краткое содержание модуля: нормативно-правовая база введения ФГОС СПО; идеология и методология ФГОС третьего поколения; требования ФГОС среднего профессионального образования; формирование нормативно-правовой, планирующей документации в образовательной организации на этапе внедрения и реализации ФГОС; построение образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС СПО.

Структура модуля: общая трудоемкость дисциплины составляет 18 часов: аудиторные занятия – 14 часов, из них: лекций – 10 часов, семинарских/практических занятий – 4 часа; самостоятельная работа – 4 часа.

Модуль 2. Компетентный подход в реализации программ среднего профессионального образования

Краткое содержание модуля: основные положения компетентного подхода в образовании; факторы актуализации компетентного подхода; компетентный подход в системе профессионального образования; система ключевых компетенций в профессиональном образовании.

Структура модуля: общая трудоемкость дисциплины составляет 20 часов: аудиторные занятия – 12 часов, из них: лекций – 8 часов, семинарских/практических занятий – 4 часа; самостоятельная работа – 8 часов.

Модуль 3. Управление методической работой преподавателей

Краткое содержание модуля: учебный план основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования; структура учебного плана, требования к оформлению учебного плана по специальности; календарный график учебного процесса; структура ОПОП СПО; требования к результатам освоения ОПОП; алгоритм разработки профессиональных модулей и программ учебных дисциплин; учебно-методический комплекс: порядок разработки, состав и структура; подходы к разработке современного УМК.

Структура модуля: общая трудоемкость модуля составляет 34 часа: аудиторные занятия – 22 часа, из них: лекций – 16 часов, семинарских/практических занятий – 6 часов; самостоятельная работа – 12 часов.

Модуль 4. Современные подходы к контрольно-оценочной деятельности обучающихся

Краткое содержание модуля: предмет и объект оценивания; форма оценивания; показатели и критерии для проверки усвоения знаний и оценки результата; формы проведения квалификационных испытаний; методы оценивания; современная оценочная технология.

Структура модуля: общая трудоемкость модуля составляет 28 часов: аудиторные занятия – 18 часов, из них: лекций – 12 часов, семинарских/практических занятий – 6 часов; самостоятельная работа – 10 часов.

**Модуль 5. Современные
информационно-коммуникационные
и педагогические технологии
в профессиональной деятельности**

Краткое содержание модуля: дидактические основы применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе; интернет-технологии; каталог образовательных ресурсов сети Интернет; понятие, структура и принципы разработки электронного учебника; организация учебного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Структура модуля: общая трудоемкость модуля составляет 26 часов: аудиторные занятия – 16 часов, из них: лекций – 12 часов, семинарских/практических занятий – 4 часа; самостоятельная работа – 10 часов.

Тематические разделы модульной программы разработаны с учетом современной ситуации развития общества и профессионального образования. Нами определено содержание модулей, составлены задания для самостоятельной работы и методические указания к их выполнению, разработаны итоговые контрольные задания. По итогам изучения каждого модуля слушатели выполняют практические задания. Результаты выполнения заданий и последующие необходимые рекомендации фиксируются в индивидуальных зачетных листах.

Преимуществом модульной программы является возможность выделить фундаментальные знания, последовательно сгруппировать учебный материал в отдельные модули. В случае выявления ошибок, недочетов при выполнении работы методическая служба образовательного учреждения проводит дополнительные индивидуальные и групповые консультации, обучающие

семинары, направленные на формирование профессиональных компетенций слушателей.

Формирование профессиональных и личностных ключевых компетенций субъектов обучения происходит на нескольких уровнях: теоретическом, методическом и практическом. Только освоив суть, назначение и специфику профессиональных требований в теоретическом плане, возможно проектировать успешную практическую деятельность со студентами.

Литература

1. *Ковалева Н.И.* Научно-методическое обеспечение подготовки специалистов в области сервиса (высшее образование). Волгоград, 2005.
2. *Кисельман М.В.* Влияние компетентностного подхода на качество образования // Среднее профессиональное образование. 2006. № 9.
3. *Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А.* Современные образовательные стратегии подготовки педагога для сферы начального и среднего профессионального образования (концептуальные идеи, понятия, требования ФГОС). Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2013.
4. Научно-методическое обеспечение формирования и развития общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы: учеб. пособие для преподавателей дисциплин гуманитарного цикла / Р.Х. Гильмеева и др.; под науч. ред. Г.В. Мухаметзяновой. Казань: Изд-во: «Данис» ИПП ПО РАО, 2013.
5. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002.

ПРЕИМУЩЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ С ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ САМОПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ

*Г.К. Кошевой, преподаватель
Политехнического колледжа
им. Н.Н. Годовикова (г. Москва)*

Важнейшей задачей среднего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных технических кадров, способных ориентироваться в сложных производственных и технологических условиях.

На современном этапе возрождения и развития нашей экономики резко возросла потребность в специалистах среднего звена, отличающихся высокой профессиональной компетентностью и конкурентоспособностью. Эти требования связаны с необходимостью не только усваивать большое количество информации, но и быстро приобретать профессиональные знания, уверенно ориентироваться в смежных областях науки и техники, уметь прогнозировать ситуации.

Большую роль в подготовке высококвалифицированных технических кадров играет изучение физики, так как, с одной стороны, эта дисциплина формирует мировоззрение, развивает технический кругозор, с другой – является базой для изучения специальных общетехнических дисциплин, их связующим звеном. Поэтому активизация самостоятельной работы студентов и ее интенсификация является важнейшей задачей методики преподавания физики в системе СПО.

К тому же специфика преподавания физики такова, что позволяет органично включать в учебный процесс элементы дистанционного образования и интернет-технологий.

Изучение нового материала на уроках физики с предварительной самостоятельной подготовкой

В технических колледжах физика, безусловно, является основополагающей для большинства специальных дисциплин, изучаемых студентами.

Отчасти этот факт привел к ускоренному изучению физики (двухгодичный школьный курс изучается за первый год), ведь без этих знаний невозможно профессионально изучать большинство технических курсов, входящих в программы СПО.

Кроме интенсификации немаловажной особенностью обучения физике является сдвоенный урок (занятия длятся два академических часа без перерыва). Это предполагает освоение большего объема нового материала за одно занятие. Психологическим следствием сдвоенного урока является усталость студентов, приводящая к потере внимания, что требует применения на занятиях разнообразных форм познавательной деятельности.

Все эти особенности способствуют поиску новых форм организации уроков, которые должны в условиях увеличения объема изучаемого на каждом занятии материала содействовать интенсификации процесса обучения.

При поиске таких форм надо использовать все те новые возможности, которые дает современный уровень информатизации общества. Разнообразные устройства, доступные как по цене, так и по размерам, позволяют всем студентам иметь под рукой доступ к большому объему знаний. Такой общедоступной сетью, не только хранящей разнообразную информацию, но и позволяющей преподавателю отбирать и структурировать необходимые сведения, а также контролировать самостоятельную работу студентов по их усвоению, является интернет.

Традиционно изучение нового материала происходит по схеме:

- объяснение нового материала с примерами решения задач на первом уроке;
- опрос с проверкой задач – на следующем.

При многочисленных достоинствах такого подхода очевидны и следующие недостатки:

- значительная доля трудозатрат по усвоению материала приходится на домашнюю самостоятельную работу, а в современных условиях для обычного учебного учреждения бывает довольно сложно побудить учащихся к интенсивной домашней работе;
- в самостоятельной домашней работе студент остается без направляющей роли преподавателя и работает только с учебником, что зачастую приводит к неверному пониманию им материала, который при невозможности тотального контроля на занятиях может остаться ошибочным знанием;
- наиболее интенсивное и адекватное усвоение студентом материала происходит в процессе его объяснения учителем, но это усвоение в значительной мере пассивно; материал новый, и активность его восприятия зависит в основном от мастерства педагога;
- опрос при таком подходе выполняет только функцию контроля знаний;
- внедрение современных сетевых образовательных технологий в такой процесс не всегда происходит органично.

Устранить указанные недостатки можно, попытавшись разделить механизм изучения нового материала на три последовательных этапа:

- предварительное ознакомление с содержанием вопроса, постановка задачи, осуществляемая преподавателем;
- самостоятельная подготовка студентов к работе по заданной теме, поиск информации и изучение материала;
- обсуждение, критическое осмысление и закрепление материала, включая решение задач, применение полученных знаний на практике и экспресс-контроль.

Самостоятельную работу студента при этом необходимо перенести на стадию подготовки к занятию, т.е. до детального изучения нового материала. Она происходит в домашних условиях, но при неявном удаленном контроле преподавателя.

К представлению новой темы при таком подходе целесообразно приступать не в начале посвященного ей занятия, а в конце предыдущего. Преподаватель обозначает проблему, которая будет подробно рассматриваться на следующем уроке после выполнения учащимися заданий для самостоятельной работы.

Таким образом, знакомство с новым учебным материалом на занятии и его освоение организуется в виде цикла:

- постановка проблемы, задания для самостоятельного погружения в тему (от 5 до 15 мин, конец предыдущего занятия);
- коллективное обсуждение нового материала (30–50 мин);
- практическое закрепление изученного материала (20–40 мин);
- задание на изучение следующего материала (5–15 мин).

Такой способ изучения материала наиболее оптимален в наше время, в условиях, когда в процессе профессиональной деятельности возникает необходимость в получении новых знаний с целью непосредственного их применения. В этом случае самый простой способ получения информации – обращение к интернету. Обычно материал, найденный в интернете, не является систематически организованным (яркий пример тому – Википедия) и человек получает знания в ограниченном объеме, связанном только с конкретной проблемой.

Однако навыки получения знаний таким образом будут очень востребованы в будущей профессиональной деятельности и при дополнительном самообразовании. К развитию именно таких навыков призывает проект Концепции ФГОС четвертого поколения: «Квалификация по образованию определяет готовность выпускника к самостоятельной организации познавательной деятельности, которая обеспечивается совокупностью компетенций: определять дефицит в информации, в том числе профессионально значимой, находить ее, структурировать, осваивать и применять» [1].

Содержание обозначенных этапов и их реализация

Этап постановки проблемы преподавателем. Его целью является ознакомление учащихся с кругом изучаемых проблем и явлений по рассматриваемой теме. Преподаватель формули-

рует проблему: кратко описывает изучаемое явление, демонстрирует опыты, обращает внимание на возникающие вопросы, которые требуют объяснения, указывает основные источники информации.

На этом этапе целесообразно продемонстрировать опыты, отражающие суть явления, отметить те его проблемные стороны, обсуждение которых будет проведено на следующем занятии. Тут же можно очертить круг вопросов, возникающих при демонстрации явления, не разбирая ответы на них.

Сопроводить демонстрацию можно кратким историческим экскурсом в историю открытия или применения явления.

Критерием для выбора демонстраций на этом этапе может быть, с одной стороны, их эффективность, зрелищность, а с другой – «загадочность», проблемность явления. Демонстрация явлений не должна быть излишне подробной, она должна сопровождаться только краткими вопросами, подробное обсуждение которых будет проведено в аудитории на втором этапе. При возможности такой опыт целесообразно разделить на две части: вводную, отражающую часть явления, его сущность, и основную, которая будет демонстрироваться на втором этапе объяснения темы.

Следует отметить, что не для всех изучаемых явлений можно подобрать демонстрацию, удовлетворяющую таким требованиям. Более того, с некоторыми явлениями учащиеся совсем недавно достаточно подробно знакомились в школьном курсе физики, и эти знания еще свежи в их памяти. Повторять такие демонстрации иногда не имеет смысла. В этих случаях первый этап можно значительно сократить, вплоть до полной его отмены.

В конце занятия преподаватель указывает соответствующие параграфы учебника и интернет-ссылки, в которых рассматривается изучаемое явление. Кроме того, дается ссылка на заранее подготовленную преподавателем страничку домашнего конспекта (либо печатный материал), который студенты должны записать в рабочую тетрадь.

Этап самостоятельного изучения является фундаментом для дальнейшей работы. Это направляемый преподавателем поиск решения проблем, поставленных на первом этапе.

Предварительная подготовка студента к работе с учебным материалом является залогом его активной работы на уроке. Исходя из этого, учитель должен иметь возможность контролировать и направлять деятельность студента уже на этом этапе. Такой контроль возможен при использовании современных сетевых образовательных технологий.

На этапе самостоятельного изучения темы студент должен сначала ознакомиться с изучаемым явлением в общих чертах, прочтя необходимые разделы учебника, чтобы найти ответы на вопросы, поставленные преподавателем на первом этапе. Это самостоятельное ознакомление должно проходить по некоторой схеме, иметь свою логику, идти от известных положений к неизвестным, изучаемым, пошагово изучать явление. Поэтому схема такой самостоятельной работы должна быть продумана учителем и быть доступна студенту. Эта схема – нечто вроде тезисов или конспекта лекции – размещается преподавателем на сайте и может сопровождаться мультимедийными иллюстрациями или необходимыми интернет-ссылками. Такую схему будем в дальнейшем называть опорными пунктами (ОП) изучаемого явления.

Таким образом, подробное самостоятельное изучение материала происходит по ОП с обязательной записью их в тетрадь, которая требуется:

- для структурного восприятия нового материала, понимания логических закономерностей его изложения;
- реализации психологических механизмов моторной памяти;
- создания собственного «учебного пособия» студента, использование которого для него гораздо проще и комфортнее, чем учебника;
- оценки работы студента, так как наличие конспекта оценивается преподавателем как часть домашней работы;
- быстрого восстановления в памяти изученных явлений.

Этот этап является очень важным по следующим причинам:

- во-первых, этап самостоятельной подготовки необходим для реализации задач, поставленных на третьем этапе, – активного обсуждения изучаемого явления;

- во-вторых, процесс самостоятельного изучения нового материала, еще недостаточно объясненного преподавателем, способствует самоутверждению студента, вызывает появление у него чувства гордости и самоуважения;
- в-третьих, записывая ОП, студент подосознательно структурирует материал, усваивая основные положения, графики, формулы, функциональные зависимости и т.п.;
- в-четвертых, работа студента позволяет провести первичную оценку его деятельности.

Исходя из этого, очевидна роль ОП, которые должны быть подготовлены учителем для конспектирования. Они должны быть в меру насыщены информацией, лаконичны, наглядны, ограничены по объему для облегчения конспектирования и физически доступны. Доступность конспекта обеспечивается его публикацией на интернет-ресурсе (сайте) преподавателя.

Размещение ОП на сайте – одно из условий успеха применения такой методики. Современные технологии позволяют совмещать текстовый материал с видеофайлами и средствами анимации. Использование этих технологий дает возможность преподавателю сопроводить «сухой» текст зрелищной демонстрацией.

Кроме того, существует ряд опытов, которые невозможно продемонстрировать на занятии в учебном помещении, и преподавателю приходится лишь словесно описывать их. Как пример можно привести все опыты явлений при низких температурах, сверхпроводимость, ядерные реакции и т.п. Однако существуют видеозаписи таких опытов, и их размещение в тексте конспекта помогает в объяснении явлений.

В качестве дополнительных материалов для ознакомления можно разместить в соответствующих разделах учебные фильмы, большое количество которых можно найти в интернете.

Такое внедрение интернет-технологий в текст ОП позволяет реализовать одну из задач самостоятельной подготовки к уроку – изучение материала в процессе его конспектирования, что и является одним из необходимых условий успешности методики.

На этапе самостоятельного изучения материала преподаватель должен иметь возможность

контролировать и оценивать результат этой деятельности студента, что также позволяет использовать интернет-технологии.

После завершения конспектирования учащийся должен пройти на сайте несложный интерактивный тест, оценивающий начальное овладение знаниями. Обычно это несколько вопросов по изучаемой тематике с вариантами ответов. Вопросы должны способствовать закреплению основных характеристик или зависимостей изучаемого явления. Это могут быть качественные задания (например, характер изменения одной величины при изменении другой), вопросы по формулировкам физических величин, единицам их измерения и т.п.

Для того чтобы студент не боялся дать неправильный ответ и получить плохую оценку, преподаватель может разрешить повторное и даже многократное прохождение этого теста с зачетом наилучшего результата. Такой вариант оценивания побуждает студента самостоятельно найти свою ошибку и исправить ее.

Этап коллективного обсуждения и закрепления знаний – это основной этап методики, на котором объяснение нового материала органически объединено с опросом по нему. Это коллективное обсуждение материала на уроке в форме беседы, в которой принимают участие все студенты. Это этап мозгового штурма, направляемого преподавателем.

Его целью является вовлечение как можно большего числа обучающихся (в идеале – всей группы) в процесс активного изучения. Это достигается благодаря самоподготовке студента на предыдущем этапе и коллективному поиску ответов на вопросы, поставленные преподавателем на занятии.

Преподаватель, начиная обсуждение материала, ставит перед студентами проблему (в виде вопроса или опыта) и затем направляет ее обсуждение для получения желаемого результата. Получив и сформулировав ответ на вопрос, преподаватель формулирует другой вопрос (либо демонстрирует опыт), обычно связанный с предыдущим или вытекающий из него. Таких циклов обсуждения может быть несколько (в зависимости от специфики материала).

Основное отличие такой методики от традиционной заключается в том, что учебный мате-

риал уже проработан студентом самостоятельно и объяснение нового объединено с опросом и закреплением.

Особенно велика при этом роль преподавателя. Он должен выстроить не столько объяснение материала, сколько схему вопросов и возможных ответов на них. Обсуждая со студентами ответы, корректируя эти ответы новыми уточняющими вопросами, вовлекая этими вопросами в обсуждение значительную часть группы, преподаватель продвигается в объяснении материала совместно с учащимися, контролируя степень понимания ими проблемы.

При этом демонстрация опытов является не только подтверждением правильности объяснения явления, но и формой постановки новой проблемы.

В процессе обсуждения вопросов необходимо учитывать, что студенты уже знают правильный ответ, поскольку готовились к занятию на втором этапе. Задача учителя – заставить студентов критически осмыслить обсуждение и понять правильность формулировок.

В результате этого этапа студенты, принимавшие участие в обсуждении, испытывают эмоции, чем-то похожие на эмоции первооткрывателя. Они практически самостоятельно прошли весь путь познания изучаемого объекта. Создание такого эмоционального состояния способствует более прочному запоминанию материала.

Оценивание деятельности учащихся

При таком методе работы применение классической пятибалльной системы оценки затруднительно. В обсуждении принимает участие значительная часть группы, пятибалльная оценка деятельности каждого практически невозможна, при ее использовании у студентов возникает масса вопросов.

В такую методику успешно вписывается применение рейтинговой системы оценивания, при которой преподаватель должен оценить три составляющие деятельности студента:

- выполнение домашнего задания;
- активность работы на уроке;
- выполнение самостоятельной работы на уроке.

Учащиеся должны понимать критерии рейтинга: что оценивается, как оценивается и когда выставляется итоговая оценка по каждому из видов деятельности.

Современные технологии дистанционного обучения не только позволяют оценивать самоподготовку студента, но и дают ему возможность исправить уже полученную оценку, переделав неудовлетворительную самостоятельную работу на сайте, что дополнительно стимулирует процесс самостоятельной работы.

Рейтинговая система оценивания дает возможность разносторонней оценки учебной деятельности учащихся.

Такой подход к изучению дисциплины значительно углубляет процесс освоения новой темы из-за его совмещения с опросом, интенсифицирует самостоятельную работу, превращая ее в действительно самостоятельное изучение, а также требует привлечения сетевых образовательных технологий для направляемой и контролируемой преподавателем самостоятельной работы студента.

Итак, построение занятия с опорой на самостоятельную подготовку студентов дает возможность эффективно формировать ключевые компетенции учащихся, которые позволяют им легко ориентироваться в информационном обществе, развивают самостоятельность, способность к самоорганизации и умение участвовать в коллективном обсуждении. Их формирование происходит взаимосвязанно, подчиняясь следующему алгоритму деятельности студентов: поиск информации → ее структурирование → и восприятие в процессе дискурса.

Литература

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования четвертого поколения (проект). URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/03/Concept_FGOS-SPO_4_01-04-15.pdf
2. Методический справочник учителя физики / сост. М.Ю. Демидова, В.А. Коровин. М.: Мнемозина, 2003.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Л.В. Ведерникова, зам. директора
Филиала Тюменского государственного
университета в г. Ишиме,
доктор пед. наук, профессор*

Профессионально-личностное развитие педагога, на наш взгляд, – это процесс и результат сознательного, качественного изменения себя как субъекта деятельности и становления профессионально-личностной позиции.

Идея целостности единства личностного и профессионального развития человека легли в основу разработанной нами концепции, где фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в саморазвитии.

Переход всех уровней образования на ФГОС как никогда актуализирует проблему формирования ценностно-профессионального сознания и профессионально-личностного развития будущего педагога, педагога новой формации, обладающего профессионально-личностной позицией.

Мы понимаем профессионально-личностную позицию педагога как систему тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, которые являются источником его активности, основой профессионально-ценностного сознания и профессионально-личностного развития.

Нами выделены три уровня развития профессионально-личностного развития педагога, обозначенных соответственно как *объектный, задачный, проблемный*.

На первом (объектном) уровне доминирует направленность сознания педагога на объект деятельности. Субъект «не видит» собственную деятельность, будучи поглощен непосредственным процессом ее осуществления. Ценности декларируются, но не переводятся в цели деятельности.

На втором (задачном) уровне развития профессионального сознания ситуация деятельности рассматривается как комплекс объективных

внешних условий-требований к педагогу в процессе решения учебных познавательных задач. Сознание выступает в форме мышления, строящего образ ситуации, переводящего ситуацию в задачу. Решение последней представляет собой постановку цели, введение и реализацию некоторой нормы, реализующей цель. Затруднение в деятельности рассматривается как неудача в достижении поставленной цели.

На третьем (проблемном) уровне педагог является субъектом ответственного целеполагания, активно ищущим и конструирующим средства реализации ценностей образования и воспитания человека. В то же время он выступает и субъектом профессионального саморазвития, ищущим и конструирующим средства профессиональной самореализации. Затруднение в профессиональной деятельности здесь является следствием отсутствия (недостаточности, несовершенства) средств реализации ценностей. Педагога с данным уровнем развития профессионального сознания характеризует умение учиться. Педагог на проблемном уровне оказывается способен преобразовывать для целей своей деятельности наличные условия и создавать отсутствующие.

Осмысление результатов исследования позволяет нам выделить в развитии ценностно-профессионального сознания и профессионально-личностного развития будущих педагогов *три основных этапа*.

Основную линию профессионально-личностного развития педагога на *первом этапе* мы видим в освоении будущими педагогами рефлексивного анализа, смене направленности сознания с объекта деятельности на саму деятельность, выходе из поглощенности деятельностью в рефлексивную позицию. Механизмом перехода на задачный уровень развития профессионального сознания мы определяем

трансформацию коллективного рефлексивного анализа в рефлексивный анализ, осуществляемый индивидуально.

Основной линией профессионально-личностного развития педагога на *втором этапе* и одновременно механизмом перехода на проблемный уровень следует считать ценностно-смысловое самоопределение, становление профессионально-ценностной позиции будущего педагога.

В свою очередь, основной линией профессионально-личностного развития педагога на *третьем, высшем этапе* является профессиональное саморазвитие педагога, устойчивое развитие его профессионально-ценностной позиции.

Данная этапность в профессионально-личностном развитии педагога и формирование его профессионально-ценностной позиции требует изменения существующей практики педагогического образования, где наблюдается разрыв между учебной и профессиональной деятельностью будущих педагогов, а также форм взаимодействия преподавателя и студентов в учебно-воспитательном процессе СПО.

Это взаимодействие невозможно в той форме, в которой оно чаще всего осуществляется. Студент нуждается в иных формах сотрудничества с преподавателями и коллегами, ищет их. В существующей практике эти поиски оказываются безрезультатными, со студентом работают в логике учебной деятельности, решения учебных задач и в соответствующей форме совместности, практикуя старые способы взаимодействия.

К инновационным формам взаимодействия, способствующим профессионально-личностному развитию будущего педагога, мы относим организацию знакомства – «встреч» студентов с профессиональной позицией педагога в ее реальном и идеальном виде, деловые игры, тренинги, группы встреч и др.

Так, организация «встречи» студентов с профессиональной позицией педагога в ее реальном или идеальном виде возможна в процессе непосредственного общения и взаимодействия студентов с носителями педагогической позиции (преподавателями ссуза или педагогами общеобразовательных учреж-

дений), также это может быть опосредованная авторскими педагогическими текстами «встреча» с позицией известных педагогов прошлого и настоящего.

«Встреча» – философский термин, употребляемый для обозначения особого процесса и акта взаимопонимания и взаимодействия субъектов в глубинном общении [5, с. 47]. В данном случае мы воспользовались им, чтобы подчеркнуть, что для организации приобщения студента к идеалу педагогической позиции недостаточно обычного информационно-ситуативного общения, распространенного в учебном процессе. Бессмысленно рассказывать студенту о позиции в лекции, а потом проверять его знание и понимание этого вопроса на семинаре и экзамене.

Как же может произойти «встреча» студента с профессиональной педагогической позицией?

Во-первых, в процессе реального общения и взаимодействия с преподавателем ссуза, обладающим данной позицией. Такой преподаватель строит взаимодействие со студентами на основе принципов открытости и автономии, доверия и сомнения, убеждения при сохранении альтернативы, субъект-субъектных отношений. К сожалению, на сегодняшний день нам неизвестны исследования, специально посвященные рассмотрению профессиональной позиции преподавателя среднего профессионально-педагогического учебного заведения. Впрочем, можно предположить, что, несмотря на значительное различие в функциях и ролях, основные характеристики позиции педагога системы СПО и учителя школы совпадают.

Во-вторых, эта «встреча» может произойти в процессе общения и взаимодействия студента с практическим (школьным) педагогом, живущим своим профессиональным делом, являющимся Личностью и Мастером. Она, к примеру, может случиться на педагогической практике. Но поскольку вероятность не слишком велика, преподавателям педагогического колледжа необходимо специально организовывать подобные «встречи» в рамках круглых столов, пресс-конференций, мастер-классов таких педагогов.

Но даже если вокруг нет педагогов с развитой личностно-профессиональной позицией, у студентов всегда остается еще одна, третья, возможность встречи с позицией в ее идеаль-

ной представленности – в авторских текстах великих педагогов прошлого и настоящего. Здесь недостаточно просто порекомендовать студенту прочитать ту или иную книгу. По нашему мнению, необходима организация специального «понимающего» прочтения такой книги и обсуждения студентами вместе с преподавателем (лучше – преподавателями). В общем виде структура разработанной нами модели взаимодействия студентов друг с другом и преподавателем по поводу педагогического текста выглядит следующим образом.

Первоначально преподаватель посредством внесения педагогического текста в сферу взаимодействия с группой студентов создает ситуацию, носящую проблемно-ценностный характер и требующую от каждого участника понимания ее смысла. Студент строит исходное понимание/непонимание смысла ситуации (текста). Педагог проблематизирует понимание студента в целях выхода последнего в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию, а также стимулирует проявление данной позиции. Возникающий содержательный конфликт позиций разных студентов используется педагогом как основа организации позиционного общения. В процессе сравнения и обмена позициями студенты приходят к необходимости кооперации или конкуренции с другими позициями, понимания всех и принятия близких позиций. Рефлексия участниками общения объективных и субъективных итогов содержательного конфликта завершает процесс их взаимодействия друг с другом.

Очевидно, что огромную роль в появлении или непоявлении у педагога профессиональной позиции играет его собственная мотивация. Ясно, что эту мотивацию надо стимулировать и это возможно в таких формах организации учебного процесса, как деловые игры, психологические и социально-психологические тренинги, ролево-игровые «группы встреч» и т.п.

По мнению А.Г. Асмолова, ситуация деловой игры, как правило, оказывается очень значимой для ее участников, непосредственно вызывающей переживание и актуализирующей соответствующие смысловые и ценностные установки личности. Более того, это ситуация, которая воспринимается участниками и выступает для них не как эксперимент, а как продолжение их обыч-

ной жизни, как реальная жизненная ситуация. Важен и тот факт, что наряду с близостью этой ситуации к реальной жизни участников она остается модельной, а потому процесс проявления личности субъекта выступает как относительно управляемый, как результат учитываемых нами воздействий.

Длительность деловой игры позволяет ее организатору наблюдать подлинные, а не мнимые ценностные и смысловые установки участников. Таким образом, делает вывод А.Г. Асмолов, «деловая игра позволяет реализовать принцип деятельностного опосредования смысловых образований при решении задачи их проявления и изменения» [1, с. 539].

В отличие от деловых игр, которые позволяют студенту произвольно овладеть ролью (и тем самым несколько приблизиться к профессиональной позиции), тренинг дает ему набор средств, позволяющих произвольно становиться самим собой, а не исполнять какую-либо роль. К таким средствам относятся деятельности коммуникации, рефлексии, понимания и т.д. Современные тренинговые программы, адресованные студентам СПО, разрабатываются в различных направлениях: это и создание так называемой педагогической техники, и овладение основами актерского мастерства, и целенаправленное развитие отдельных коммуникативных способностей и навыков (эмпатии, сензитивности, диалогичности и т.д.), и активизация мотивационных ресурсов [6, с. 138].

Группы встреч как особый вид групповой психологической работы фокусируются не на групповом процессе (деловая игра) или на процессе развития навыков межличностного взаимодействия (тренинг), а на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими. В них создается и развивается атмосфера доверия, которая способствует свободе выражения членами группы лично значимых мыслей и чувств.

Как правило, отсутствуют запланированные процедуры и упражнения, направленные на преодоление нежелания участников раскрывать личностные установки и на включение в групповой процесс всех членов группы. Полноценное самораскрытие во взаимоотношениях членов группы возможно только после того, как группа приобретет определенный опыт и пройдет

основные этапы:

- знакомство участников группы;
- первые попытки самораскрытия и личностное сопротивление этому;
- выражение негативных переживаний;
- выражение любых переживаний, возникающих «здесь и теперь»;
- проявления самопринятия;
- основная встреча.

Помимо названных инновационных форм, формирование профессионально-ценностного сознания, профессионально-ценностной позиции педагога эффективно происходит в рефлексивных театральные, диагностических технологиях подготовки учителя.

Использование таких форм взаимодействия преподавателя и студентов при организации учебно-воспитательного процесса СПО способствует изменению уровня профессионально-личностного развития педагога и его профессиональной позиции, сокращая разрыв между учебной и профессиональной деятельностью будущих педагогов.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
2. *Ведерникова Л.В.* Принципы и условия становления исследовательской компетентности будущих педагогов // Среднее профессиональное образование. 2012. №12.
3. *Vedernikova L.V., Shilov S.P.* Fundamental prerequisites for research of teacher's value system as for the creative self-fulfillment in humanities knowledge / World Applied Sciences Journal. 2013. Т. 27. № 13.
4. *Ведерникова Л.В.* Организация научно-исследовательской деятельности как основы инновационного развития вуза // Педагогическое образование и наука. 2012. № 2.
5. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. М.: Народное образование, 2000.
6. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, прак-

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Д.Ю. Ратушняк
(Шуйский филиал Ивановского
государственного университета)*

Сейчас уже невозможно представить себе современную медицину без использования компьютерных и сетевых технологий, которые являются неотъемлемым рабочим инструментом в различных сферах медицинской деятельности. Поэтому подготовка студентов-медиков к использованию информационных технологий в колледже является первостепенной задачей.

Анализ новых стандартов в области информатики, разработанных для группы специальностей

060101 «Лечебное дело», квалификация «Фельдшер» и специальность 060501 «Сестринское дело», квалификация «Медицинская сестра/Медицинский брат», показал, что цель информационной подготовки студентов заключается в формировании готовности к принятию решений о применении новых информационных технологий для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности. При этом в соответствии со стандартом теоретическая под-

готовка студентов по информатике осуществляется только в рамках дисциплин «Информатика и информационные и коммуникационные технологии» (I курс) и «Медицинская информатика» (V курс).

С целью усиления информационной подготовки студентов-медиков нами предпринят ряд мер.

I. В нашем колледже разработан и реализуется факультатив «Информационные технологии в медицине» (в объеме 22 ч), в рамках которого рассматриваются следующие темы.

1. Общая характеристика информационных технологий. Медицинские информационные системы и локальные информационные сети. Перспективы работы и внедрения МИС.
2. Электронно-программные системы ведения пациентов. Автоматизированные компьютерные системы приема и расчета медицинских данных.
3. Компьютерные тренажеры. Основы «слепой печати».
4. Информационные потоки в медицинских системах: создание медицинских документов. Технология передачи данных в информационных системах. Телекоммуникационные технологии и интернет-ресурсы в медицине.
5. Основы медицинских баз данных: создание БД «Поликлиника». Обзор основных программ, предназначенных для работы с медицинскими данными.

Для обеспечения курса был разработан электронный учебник, который создан в программе Autoplaymediastudio. Он состоит из пяти основных разделов (в соответствии с названными выше темами), дополняющих и расширяющих визуальное и интерактивное представление содержательной базы факультатива.

Особое внимание при разработке учебника акцентировалось на его методической составляющей: продумана последовательность выполнения заданий, сформулированы необходимые советы, обеспечивающие процесс выполнения практических заданий, представлены тесты для проверки текущих знаний и т.д.

Материал факультатива представлен на двух уровнях: начальном и профессиональном. Начальный уровень предполагает решение типовых задач по информатике, необходимых в последующей учебной деятельности по общеобразовательным и профессиональным дисциплинам. Например, составление графиков функций в программе MS Excel, вычисление суточного рациона пациента и др. Профессиональный (профильный) уровень направлен на выполнение определенных действий, операций, необходимых при решении комплексных медицинских задач.

Задания к лабораторным работам профильной направленности подбирались с учетом познавательных задач, с которыми столкнется студент в будущей профессиональной деятельности. Интерактивные возможности электронного учебника позволили не только обеспечить включение каждого учащегося в деятельность по установлению и усвоению связей между структурными элементами учебного материала, но и выработать умения работы с медицинскими приборами (например, флэшманипуляторы, компьютерные диагностические комплексы).

Наш опыт показал, что работа студентов с электронными таблицами, электронными презентациями, медицинскими комплексами не только формирует прочные предметные знания и умения в области информатики, но и развивает интерес к будущей работе.

II. Информатизация современного общества объективно требует в рамках профессиональной подготовки будущих медицинских работников усилить внимание к вопросу использования информационных технологий в конкретных предметных областях. Студенты должны постоянно ощущать целесообразность и необходимость применения средств ИКТ при изучении дисциплин профессионального цикла. С этой целью нами совместно с преподавателями дисциплин профессионального цикла разработан ряд интегрированных электронных пособий.

Рассмотрим в качестве примера интегрированное электронное пособие «Биохимия».

Оно разработано для студентов I–II курсов, изучающих биологию и химию. Цель разработки пособия – качественное предоставление изучаемого материала с использованием мультимедиа

технологий с возможностью повторения и проверки знаний. Основным преимуществом пособия является его мобильная адаптивность (использование HTML-, CSS-, JS-технологий).

Подобные учебные пособия применяются и при изучении других дисциплин. Наличие интерактивности, гибкости, возможность обобщения разнообразных типов наглядной учебной информации и учета индивидуальных способностей обучающихся, повышения их мотивации делают электронные учебники продуктивной технологией развития ИКТ-компетентности.

Опыт нашей работы показывает, что подобная организация обучения способствует формированию информационной компетентности сту-

дентов и подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010.
2. Ратушняк Д.Ю. Непрерывное сопровождение информационной подготовки студентов медицинского колледжа // Новый университет. 2013. № 9.
3. Хеннер Е.К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования. М.: Бинوم, 2008.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

*Н.С. Белобородова, зам. директора
Бирского филиала Башкирского
государственного университета,
доктор пед. наук, профессор,
Е.С. Мирзаханова, преподаватель
Бирского многопрофильного
профессионального колледжа
(Республика Башкортостан)*

Сегодня увеличивается процент людей, не способных к вступлению в современные рыночные отношения в экономической сфере, которые предполагают использование разнообразных специальных средств, форм и методов, а также наличие таких личностных качеств, как высокая мобильность, конкурентоспособность и инициативность. Вследствие чего возрастает необходимость включения обучающихся, и в первую очередь будущих специалистов и квалифицированных рабочих среднего звена, в экономическую культуру, которая позволит осознанно участвовать в событиях, происходящих в государстве. Таким образом, становится оче-

видным, что вопрос развития экономической культуры становится все более актуальным, так как экономическая культура является одним из важных условий, обеспечивающих положительную тенденцию адаптации студентов средних профессиональных заведений к рыночным отношениям.

Под экономической культурой мы подразумеваем способ взаимодействия экономического сознания (как отражения экономических отношений и познания экономических законов) и экономического мышления (как отражения включенности в экономическую деятельность), регулирующий участие индивидов и социальных

групп в экономической деятельности, а также степень их самореализации в тех или иных типах экономического поведения [1, с. 193].

Элементами экономической культуры являются:

- экономическое сознание, в результате формирования которого личность перестраивается на новый уровень социально-экономических отношений, осваивает экономические нормы, мотивы и эмоции;
- экономическое мышление, которое является продуктом практической деятельности личности, направлено не только на создание материальных условий для жизни, но и на удовлетворение духовных потребностей личности и формирует определенную «Я-концепцию» – представление о себе как об определенном объекте экономических отношений в социально-бытовой сфере и хозяйственной деятельности;
- экономическое поведение, при котором личность осознает важность получения образования, у нее вырабатываются ценностно-нравственные ориентиры, формируются нормы и правила поведения, повышается мотивация к профессиональной деятельности, вырабатывается положительная оценка труда, и личность приобретает конкурентоспособные качества.

Согласно новому закону «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ) система среднего профессионального образования занимается подготовкой практико-ориентированных рабочих кадров и специалистов среднего звена, имеющих высокую квалификацию и набор общих и профессиональных компетенций, играющих ключевую роль в экономической сфере России. Современные возможности развития экономической культуры основываются на расширении функций и роли квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена в экономике государства.

Развитие среднего профессионального образования является на сегодняшний день приоритетной задачей, что отражено в ряде главных законов нашей страны, определяющих тенденции ее развития. Актуальность развития среднего профессионального образования детерминируется следующими факторами:

- очевидна зависимость современного экономического положения общества от ре-

зультативного использования рабочих кадров, обуславливающего совершенствование качества среднего профессионального образования;

- высокую долю производительных сил общества составляют специалисты среднего звена и квалифицированные рабочие;
- экономическое развитие страны и уровень жизни во многом зависят от наполненности рынка труда специалистами среднего звена и квалифицированными рабочими;
- анализ состояния рынка труда и наши наблюдения позволяют сделать вывод о том, что на данном этапе развития экономической сферы наше общество начинает испытывать дефицит квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена в различных подразделениях экономики (мониторинг общероссийской базы вакансий показал, что 62% вакансий на рынке труда составляют рабочие профессии).

В условиях опытно-экспериментальной работы мы также узнали, каких работников работодатели хотели бы видеть у себя на предприятии. Наиболее востребованы следующие компетенции:

- владение дополнительными квалификациями;
- владение информационно-коммуникационными технологиями;
- знание теории экономики;
- знание иностранного языка.

Итак, из приведенных данных следует, что наличие экономической культуры является важной составляющей современного профессионального образования.

Для формирования экономической культуры в системе среднего профессионального образования необходимо выстроить определенную линию педагогических условий.

Под педагогическими условиями нами понимается необходимая и достаточная совокупность взаимосвязанных факторов педагогического процесса, соблюдение которых обеспечивает достижение обучающимися и студентами более высокого уровня формирования экономической культуры личности [2, с. 51].

Назовем важнейшие из них:

- организация экономической среды, оказываемая в которой обучающиеся и студенты

смогли бы сформировать экономическую культуру;

- устойчивое вовлечение студентов в изучение экономической теории;
- организация метапредметных действий, которые способствуют формированию умений учиться, выполнять самостоятельную работу, саморазвиваться и совершенствоваться;
- моделирование практико-ориентированных ситуаций;
- усиление эффективности обучения за счет использования новых педагогических технологий.

Согласно основной идее нашего исследования реализация педагогических условий основывается на педагогическом сопровождении в виде следующих составляющих:

- организация в образовательном пространстве тематического клуба «Азбука экономических процессов», а в его рамках кружка «Я вхожу в мир экономики», что в свою очередь будет способствовать воспитанию финансово грамотного человека, обладающего высокой коммуникабельностью и жизненной практичностью;
- введение в образовательную среду специального курса «Основы малого бизнеса», в процессе освоения которого у обучающихся и студентов будут формироваться ключевые компетенции в области экономической культуры;
- проведение мониторинга сформированности у обучающихся и студентов экономической культуры с предварительной диагностикой сформированности экономического сознания, мышления и экономической модели поведения.

Для выявления уровня сформированности экономической культуры нами был разработан следующий инструментарий: анкеты, опросники, тесты, задачи.

Таким образом, на основе нашего исследования мы можем сделать следующие выводы:

- формирование у студентов экономической культуры играет важную роль в развитии нашего государства;
- система среднего профессионального образования является именно той средой, где необходимо осуществлять формирование экономической культуры более интенсивно, так как работодатели сегодня хотят видеть на своих предприятиях экономически грамотных специалистов;
- система среднего профессионального образования является одним из ведущих подразделений, которое готовит рабочих для современного рынка труда;
- для достижения высокого уровня сформированности у студентов экономической культуры необходимо соблюдать ряд определенных педагогических условий.

Решение задач экономической устойчивости общества во многом будет зависеть от наличия у будущих специалистов и квалифицированных рабочих экономической культуры, а также от их готовности к высокоэффективной самореализации в условиях рынка труда.

Литература

1. *Соколова Г.Н.* Экономическая социология: учеб. для вузов. Минск: Высшая школа, 1998.
2. *Капитонова Н.В.* Педагогические принципы и условия формирования экономической культуры студентов в образовательной среде вуза // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 15.

ОТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ К ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АГРЕССИИ

*Е.В. Воевода, зав. кафедрой
Московского государственного
института международных отношений
(университета) МИД РФ,
доктор пед. наук, профессор*

В современном мире английский язык выступает как глобальный *lingua franca*. Это язык международного бизнеса, авиации, язык международных организаций. Впервые в истории людей, говорящих на неродном английском, больше, чем тех, для кого английский является родным. На этом языке говорят носители языка, живущие в странах, где английский язык является государственным (страны «внутреннего круга», по классификации *Б. Качру*, – Великобритания, США и др.), представители стран, в которых английский язык существует долгое время в силу историко-политических причин и используется как второй язык, в некоторых случаях являясь государственным (страны «внешнего круга» – Индия, Южная Африка, Сингапур и др.), а также страны «расширяющегося круга», жители которых используют английский язык для международного общения (Россия, Китай, Греция и др.) [6, с. 93–94]. Число неносителей английского языка, пользующихся им в повседневно-бытовой и профессиональной сферах общения, постоянно растет.

Как отмечает *А.В. Торкунов*, «одной из магистральных тем международных политических конференций и разнообразных научных мероприятий по связям с общественностью на протяжении многих лет является тема межкультурной коммуникации» [13, с. 9].

Повсеместный интерес к изучению иностранных языков сопровождается стремлением постичь и соответствующую лингвокультуру. Это

несомненный плюс в тенденциях преподавания иностранного языка в последние десятилетия. Давно уже отпала необходимость убеждать кого-либо в необходимости подготовки специалистов разного уровня к межкультурной коммуникации, если их профессиональная деятельность предполагает общение с представителями иных культур. «Именно культурологическое знание выступает основой для формирования как поликультурного мышления и гуманитарной грамотности, так и ценностных ориентаций личности, под которыми понимаются фиксированные в сознании индивида установки относительно личностно значимых элементов окружающей действительности» [2, с. 100].

Язык – неотъемлемая часть «скрытой» культуры (не следует путать язык и речь – «видимую» часть культуры). В каждом языке заложены культурологические факторы, отражающие языковую картину мира, свойственную той или иной этно- и лингвокультуре. Определенные слова и понятия, прецедентные тексты являются своеобразными маркерами, отличающими один язык от другого. К подобным маркерам относятся, например, такие слова, как русское слово *списывать* или английское слово *privacy* – эти понятия отсутствуют соответственно в английской и русской лингвокультуре.

Несмотря на то, что сегодня английским языком владеют всего 10–25% населения земного шара, есть все основания говорить о лингвокультурной агрессии в странах третьего круга,

связанной с тем, что английский язык де-факто имеет статус глобального. Каналы проникновения англо-американской лингвокультуры – это в первую очередь средства массовой и мобильной коммуникации. Лингвокультурная агрессия осуществляется через заимствование лексики и ситуационных языковых моделей. Обычно заимствуются слова и понятия, которым трудно подобрать аналог в русском языке.

Наиболее подвержена влиянию английского языка сфера ИКТ: компьютерные программы и мобильные устройства, попадающие к нам из-за рубежа, снабжены инструкциями на английском языке, а переводчики, как правило, не утруждают себя поиском адекватных русскоязычных эквивалентов, транслитерируя английские слова. Аналогичная ситуация наблюдается в сфере бизнеса, особенно в банковской сфере: профессиональная речь сотрудников финансово-экономической сферы представляется стороннему слушателю почти иностранным языком, хотя говорят они по-русски, используя англоязычные заимствования (*стартап, стейкхолдер, эндаумент* и т.п.).

Из разряда профессиональных жаргонизмов англоязычные заимствования в русском языке быстро переходят в разряд нормативной профессиональной лексики. В научной сфере подобные изменения происходят медленнее, но и здесь следует отметить замену привычного сочетания *председатель секции* на *модератор*, появление в программах научных конференций «панельных дискуссий» и пр. В обыденно-бытовой сфере чаще всего заимствуются названия продуктов экспорта и товаров, выпускаемых в России зарубежными или смешанными компаниями. В последнее время отмечены случаи введения в официально-деловой дискурс слов, представляющих собой прямую транслитерацию соответствующих английских слов: *открытие коворкингов, разрешение овербукинга* и пр.

Еще один канал лингвокультурной агрессии – реклама товаров и услуг, относящихся к обыденно-бытовому дискурсу. Мы уже привыкли к тому, что нас окружают всевозможные маркеты, в кафе и ресторанах предлагают не обед, а ланч, не свежавыжатый сок и пирожок, а фреш и пай, работники магазина или предприятия сферы услуг протягивают прайс-лист и т.п. Не следует недооценивать психологического воздействия

англоязычных заимствований, которые нередко используются для придания привлекательности продукту или с целью «приобщения» покупателя к глобальной англо-американской культуре.

Доступ к иноязычной информации и интернационализация кадрового состава компаний, особенно частных, приводят к нарушениям статусного значения имени собственного в русской лингвокультуре: заимствованная в СМИ и во многих компаниях назывная модель и модель обращения к человеку без употребления отчества может повлечь за собой коммуникативный сбой. Так, например, если на русскоязычной стороне беджика обозначены только имя и фамилия, участники конференции не знают, как обратиться к коллеге старше 40–45 лет. Это может привести к постепенному замещению существующей в русском языке модели, что в свою очередь повлечет изменение в системе ценностей человека и может привести «к некоторой (или полной) утрате собственной культурной идентичности, т.е. к его аккультурации» [10, с. 313].

Постепенно заимствования иноязычной лексики и ситуационно-речевых моделей вытесняют слова и модели русского языка не только из речи, но и из сознания человека (как правило, молодого человека), изменяя языковую картину мира и саму сущность языковой личности. «Языковые картины мира и особые речезыковые ментальности различных народов, формируемые особенностями мышления, познания и спецификой отражения и “членения” мира в культуре и языке, проявляются в текстах на иностранных языках, которые имеют национальную окраску и выходят за пределы речевой нормы родного языка» [4, с. 304].

Еще одна опасность – это разрушение системы ценностей, которые являются основополагающими факторами формирования культурной идентичности человека: подмена традиционной русской философии коллективизма, восходящей к крестьянской общине, философией индивидуализма, характерной для англо-американского протестантизма. Утрата национальной идентичности является одновременно проблемой и модным направлением в молодежной культуре. *Д.В. Пекушкина* отмечает, что «в России выросло чрезвычайно неоднородное по своим взглядам поколение молодых людей... большое количество космополитично настроенной молодежи»

[8, с. 269]. «Я – человек мира, представитель глобальной культуры» – не только популярная фраза, но и образ мыслей индивида, в сознании которого превалирует собственное «Я» и происходит смешение понятий «свобода личности» и «ответственность личности перед обществом».

В первой половине 90-х гг. XX в. Закон об образовании вместе с многочисленными дополнениями вывел воспитательную функцию из образовательного процесса и возложил ответственность за воспитание подрастающего поколения на семью. И хотя в новом Законе об образовании вопросы воспитания заняли свое достойное место, почти два десятилетия официального непризнания этой образовательной функции нанесли серьезный ущерб целому поколению молодых людей.

Интересно отметить, что в английском языке существует слово *воспитывать* в значении «выращивать, взращивать» (to bring up), а слово *воспитание* (upbringing) имеет дефиницию «то, как родители присматривают за своими детьми и учат их вести себя» [16, с. 1579]. В этом определении отсутствует какое-либо упоминание о воспитательной функции учебного заведения и образования как такового. Однако было бы большой ошибкой считать, что зарубежные учебные заведения не воспитывают учащихся: школы и колледжи, особенно престижные частные учебные заведения, воспитывают своих учеников и студентов, придерживаясь принятой в государстве системы ценностей.

Когда российская средняя и высшая школа отстранились (или были отстранены) от воспитания, их место заняли СМИ – телевидение, интернет, голливудский кинематограф, которые пропагандировали иную систему ценностей.

Тот же временной период характеризуется возрастанием интереса к культурологической составляющей в обучении иностранным языкам: в языковых вузах, на языковых факультетах была введена специальность «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Во второй половине 90-х и начале 2000-х гг. в России получили широкое распространение зарубежные учебники иностранных языков, главным образом английского языка, изданные в Великобритании, которые вскоре заняли лидирующие позиции в образовательном процессе. В стремлении повысить мотивацию учащихся, привлечь их к изучению ино-

странного языка многие школы, колледжи и вузы крупных городов отказались от отечественных учебных материалов, заменив их учебниками западных издательств.

«Активные попытки вытеснить из преподавания опоры на русский язык принесли свои плоды: выпускники школ не умеют перевести на русский язык распространенные предложения, затрудняются привести примеры, иллюстрирующие те или иные социоэкономические и культурные явления в России (например, что экспортирует Россия, кроме нефти и газа; в каких областях культуры и спорта отличаются российские представители и т.п.), не могут провести сравнение между историческими явлениями в России и в стране изучаемого языка и т.п.» [3, с. 40–44].

Повсеместное распространение образцов англо-американской культуры происходит не только через учебные пособия; оно также «достигается распространением американских частных предметных методик и технологий обучения, агрессивным наплывом американской методической литературы – как в сфере преподавания иностранного языка, так и переводной, посвященной иным учебным предметам» [5, с. 4]. Совершенно очевидно, что методики и учебники, создаваемые для обучения иностранных мигрантов, преследуют совершенно определенные цели: обеспечить быструю лингвокультурную интеграцию иностранцев, адаптировав их к англо-американской протестантской системе ценностей.

В российских учебных заведениях ставятся иные цели, которые и определяют содержание обучения иностранному языку. По мнению *Т.К. Цветковой*, «в современной трактовке цель обучения иностранному языку понимается как развитие у обучающегося способности к межкультурному взаимодействию и к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия». Она отмечает, что «овладение иностранным языком также оказывает влияние на мировоззрение учащегося, обогащая его новыми сведениями о языке и через посредство языка об окружающем мире и самом себе. Поэтому помимо практической в обучении иностранному языку планируется также достижение воспитательной, общеобразовательной и развивающей целей» [14, с. 329]

Таким образом, мы вновь возвращаемся к функциям образования, в том числе к его воспитательной функции. Известно, что «важная функция образования как социального института заключается в трансляции социокультурного опыта, включающего в себя знания, нормы и ценности. <...> В обучении языку наличествует и скрытое содержание образования, одним из основных каналов репрезентации которого служит дискурс учебных пособий по иностранному языку» [15, с. 333].

Скрытое содержание зарубежных учебников английского языка транслирует англо-американскую систему ценностей и культурно-исторических предпочтений. Как правило, Россия в них не упоминается, а если такая «неожиданность» все-таки происходит, жители нашей страны предстают как люди странные, закрытые и неприветливые. Характерно и то, что все жители многонациональной России воспринимаются как «русские», без каких-либо культурно-исторических различий. Получается парадоксальная ситуация: школьники и студенты отмечают День Св. Валентина, Хэллоуин, европейское Рождество, в том числе в аудитории – в качестве ролевой игры, но никогда не проводят подобных игр на английском языке, отмечая Масленицу или Новый год. Они читают и пересказывают тексты о стране изучаемого языка (это познавательно!), но часто не могут рассказать о собственной стране, ее истории, культурной специфике.

Таким образом, мы наблюдаем тенденцию изменения системы ценностей у подрастающего поколения. Особенную настороженность вызывает подобная ситуация при обучении школьников-подростков, у которых только формируется система ценностей, ведь «этот возраст, стратегически важнейший с воспитательной точки зрения, чрезвычайно чувствителен не только к негативным влияниям социума, но и к культурным ценностям, определяющим в дальнейшем главные жизненные выборы» [11].

Не менее важно дальнейшее формирование и развитие ценностных ориентаций, свойственных родной культуре, у студентов, ведь «опираясь на ценностные ориентации, студент способен строить необходимые коммуникации в межличностных отношениях как в рамках вуза, так и в дальнейшей профессиональной деятельности» [9, с. 106].

Если у школьника, а затем у студента не будут сформированы основы ценностных ориентаций в рамках родной культуры, они не смогут осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию, так как будет нарушен один из основополагающих принципов подготовки к межкультурной коммуникации – формирование способности понимать и адекватно воспринимать инокультурного коммуниканта и одновременно способности донести до него особенности собственной культуры.

Для эффективной подготовки молодых людей к межкультурной коммуникации в условиях изменившегося мира необходимо определить, «каким хочет видеть человека современное общество и как в соответствии с этим построить систему образования, которая в полной мере способствовала бы воспитанию и развитию его личности с учетом глобальных тенденций» [1]. В настоящее время существуют три подхода к преподаванию основ межкультурной коммуникации.

Первый подход традиционен и предполагает изучение лингвосоциокультурных особенностей потенциального партнера по коммуникации. Он позволяет сконцентрироваться на одной или нескольких странах (например, Италия, Германия и Австрия и т.п.) и углубленно изучать их специфику.

Представители второго подхода – сторонники культурной глобализации и, в частности, европеизации – предлагают готовить молодых людей к роли европейцев, а не носителей той или иной национальной культуры. Поэтому их кредо – общее знакомство с культурной спецификой стран Европы на фоне единой «еврокультуры» и формирование «евроидентичности».

Сторонники третьего подхода считают необходимым сохранять национальную идентичность наряду с подготовкой к межкультурной коммуникации.

Миграционные процессы, вызванные глобализацией, изменили культурологическую карту Европы и мира, и это заставляет усомниться в эффективности первого подхода. Европейская практика последних десятилетий показывает, что процессы глобализации с попытками нивелирования культурных различий представителей разных этносов ведут к еще более обостренному осознанию собственной идентичности, стремлению сохранить собственную культуру. Поэтому

наиболее разумным представляется третий подход, который может способствовать не только межкультурной коммуникации, но и межкультурному взаимодействию.

Для эффективной подготовки к межкультурной коммуникации необходимо, не отказываясь от аутентичных материалов, предлагаемых зарубежными издательствами, развивать у школьников и студентов национальную идентичность через воспитание ценностных ориентиров, в качестве которых выступают «социокультурные и исторические достижения многонационального народа России» [7, с. 202]. Этому будет способствовать создание дополнительного аппарата упражнений к уже существующим зарубежным пособиям или создание отечественных учебников с использованием аутентичных материалов. Среди обязательных упражнений – задания на формирование навыка перевода. Перевод является не только перекодированием одной языковой системы в другую, но и одним из видов речевой деятельности. Не случайно новые языковые дескрипторы, разрабатываемые Лингвистическим департаментом Совета Европы, подчеркивают важность обучения переводу как одному из видов языковой посреднической деятельности. Как отмечает *В.А. Иовенко*, «перевод, будучи межъязыковым и межкультурным посредничеством, является инструментом двуязычной межнациональной коммуникации, т.е. такого общения, при котором взаимодействуют субъекты, принадлежащие к разным национальным культурам. Именно в процессе перевода ярче всего проявляются этнокультурные особенности контактирующих мировидений» [4, с. 305].

При подготовке к межкультурной коммуникации велико значение отбора иноязычной лексики, поскольку именно лексические единицы как средства реализации концептов различны в разных лингвокультурах. Ни один зарубежный учебник, ориентированный на среднестатистического иностранца, не сможет объяснить разницу между, казалось бы, схожими по смыслу лексическими единицами на концептуальном уровне.

И наконец, межкультурная коммуникация будет малоэффективной, если один из коммуникантов, как уже упоминалось, плохо владеет информацией о собственной стране, ее истории и культуре. Поэтому для молодых людей, которые будут работать в международной среде, необхо-

дим курс страноведения России с обсуждением культурологических особенности России на занятиях по иностранному языку.

«В современном глобальном мире конкуренция приобретает культурно-цивилизационное измерение» и образование, являющееся одним из инструментов «мягкой силы», используется государствами в том числе «для демонстрации своих культурно-нравственных ценностей» [12, с. 85–86]. Необходимость межкультурной коммуникации как антагониста цивилизационных конфликтов понимается и принимается международным сообществом. Поэтому задача педагогов – лингвистов, психологов, регионоведов, социологов – найти оптимальные пути подготовки молодежи к межкультурному диалогу, сохраняя свою культурную идентичность и не допуская проявлений лингвокультурной агрессии.

Литература

1. *Белогуров А.Ю.* Теория и практика гуманитаризации естественно-научного образования: принципы, подходы, технологии: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 1997. URL: http://www.dissland.com/catalog/teoriya_i_praktika_gumanitarizatsii_estestvenno_nauchnogo_obrazovaniya_printsipi_podhodi_tehnologii.html
2. *Белогуров А.Ю.* Формирование поликультурной образовательной среды региона как основной фактор гуманитаризации образования // Известия РГГУ им. А.И. Герцена. 2003. № 3. Сер. Психол.-пед. науки.
3. *Воевода Е.В.* Формирование межкультурной компетенции: проблемы и пути их решения // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. 2013.
4. *Иовенко В.А.* Национальное мировидение в двуязычной коммуникации // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 4 (31).
5. *Костикова Л.П.* Российское образование в условиях глобализации и поликультурного социума // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 6.
6. *Кристал Д.* Английский язык как глобальный. М.: Весь Мир, 2001.
7. *Пекушкина Д.В.* «Гражданственность»: философско-педагогический аспект //

- Язык и коммуникация в современном поликультурном пространстве: сб. науч. тр. М., 2014.
8. *Пекушкина Д.В.* Место гражданственности в подготовке специалиста-международника // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 6 (39).
 9. *Пекушкина Д.В.* Роль и место ценностных ориентаций в процессе профессиональной языковой подготовки специалиста-международника // Человеческий капитал. 2014. № 12 (72).
 10. *Романенко Н.М.* Особенности аккультурации в профессиональной деятельности специалиста-международника // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 4 (37).
 11. *Романова Е.А.* Развитие ценностно-смысловых детерминант у младших подростков в процессе лично значимой деятельности: дис. ... канд. психол. наук / Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Н. Новгород, 2011.
 12. *Торкунов А.В.* Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 4 (25).
 13. *Торкунов А.В.* Создание университетов мирового уровня: новые тенденции в российском высшем образовании // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 2 (29).
 14. *Цветкова Т.К.* Актуальные проблемы лингводидактики: определение целей и задач обучения иностранному языку // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 4 (31).
 15. *Шишлова Е.Э., Курицын И.А.* Репрезентация скрытого содержания образования в дискурсе учебных пособий по английскому языку // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 4 (37).
 16. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. Bloomsbury Publishing Plc., 2006.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

*Р.А. Арчакова, доцент
Ингушского государственного
университета, канд. филол. наук,
А.Ю. Белогуров, профессор
Московского государственного
института международных
отношений (университета) МИД РФ,
доктор пед. наук*

Период с середины девяностых годов XX в. до нашего времени явился для России временем кардинальных социокультурных трансформаций. Реформирование и модернизация системы основного общего и профессионального образования в соответствии с новыми стратегическими и методологическими подходами сформировали

идеологическую установку на конструирование новой модели образования.

С одной стороны, образование выступает как основа социальной деятельности, ведущей к построению гражданского общества и развитию индивидуальности человека в изменяющемся глобализирующемся современном мире, с дру-

гой – как системообразующий ресурс политического и социально-экономического развития государства, а также сохранения и воспроизводства национальных культурных ценностей. Основной вектор переживаемого в настоящее время периода модернизации направлен на разработку организационно-экономических проектов развития сферы образования, достижение необходимого уровня цивилизационного развития, решение задач воспитания и социализации личности в соответствии с изменившимися запросами жизни. При этом характер и направленность образовательных реформ учитывали две основополагающие тенденции социальной жизни – регионализацию и глобализацию.

Если глобализация представляет собой естественный процесс универсализации достижений человеческой культуры и роль этого процесса возрастает в связи с развитием единого европейского и мирового информационного, социально-экономического, политического, образовательного пространства, то регионализация выступает ресурсом сохранения и воспроизводства национальной культуры, этнической идентичности человека в условиях поликультурного и поликонфессионального государства.

Ориентация вектора социокультурного развития на этнорегиональную специфику потребовала прежде всего определения методологических оснований реформирования отечественного образования, что оказалось наиболее сложным с точки зрения организации управленческого процесса. Политическая дезинтеграция и усилившиеся центробежные социально-экономические процессы 90-х гг. XX в. стимулировали переход от критериев функционирования образовательного пространства в масштабе всей страны (*унифицированность, инвариантность, целостность*) к качественно иным системным параметрам (*анизотропность, вариативность, дискретность*). Данный переход поставил под угрозу единство российского социокультурного и образовательного пространства, потребовал выявления оптимального соотношения между регионализацией и федерализацией образования как объективно обусловленными процессами [1; 3].

Феномен регионализации проявляется в стремлении к локализации, отказу от однообразия социокультурных форм. В этой связи образование приобретает черты полипарадигмаль-

ности и полифункциональности, реализующихся с ориентацией на сохранение и социально-политической автономии регионов России, и этнокультурных приоритетов их развития. В согласовании федерализации и регионализации, установлении структурно-функциональной связи между составляющими российского образовательного пространства определились стратегические ориентиры развития отечественного образования. Вместе с тем в 90-е гг. XX в. данная логика не выступила в качестве реальной основы в проведении последовательной государственной образовательной политики [2, с. 6].

По мере вхождения в эпоху глобализации актуализируется проблема сохранения и развития этносами собственной национальной культуры как «пространства психической и социальной защищенности». При этом глобальный мир требует формирования навыков межкультурного взаимодействия, толерантного сознания и поведения. В этой связи задачи поликультурного образования приобретают особый социокультурный смысл и их решение направлено на преодоление разобщенности народов, объединение их усилий на пути к прогрессу.

Основной путь развития российской культурно-образовательной традиции видится в возрождении культуuroобразующей направленности российского образования. Вместе с тем культура не развивается вне общества, а транслируется через этнические и национальные общности. Именно культура отражает стереотипы сознания, подсознания и поведения личности. Гуманитаризация образования (имеется в виду и усиление его поликультурной основы) направлена на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и в то же время влечет за собой усиление ориентации образовательного процесса на удовлетворение этнокультурных потребностей сообществ, обеспечивающих сохранение и воспроизводство культурных ценностей и традиций.

Современный подход к организации поликультурного образования не должен сводиться к его восприятию как одной из возможных альтернатив построения содержания образования, а призван выступать системообразующим звеном всего образовательного процесса, стратегией развития образования как основы развития государства и гражданского общества. В этой свя-

зи сегодня крайне важно правильно расставить акценты в организации поликультурного образования.

Современное поликультурное образование должно не только опираться на сравнительно-сопоставительный анализ различных этнокультурных модусов, но и всемерно использовать диахронический подход, позволяющий проследить этапы формирования системы духовно-нравственных ценностей, увидеть в историко-ретроспективном аспекте инвариантные и специфические явления в развитии определенного типа культуры.

Диахронический подход в структуре поликультурного образования направлен на выявление и анализ культурных стереотипов, представляющих собой совокупность наиболее характерных черт культуры. Так как культурный стереотип является совокупностью взаимодействующих друг с другом и взаимодополняющих элементов, то рассмотрение каждого из них неизбежно выводит на уровень изучения самой системы.

Организованное таким образом поликультурное образование опирается на междисциплинарный творческий подход и направлено на формирование поликультурологической рефлексии, в результате которой познающий субъект поднимается над различными этнокультурными парадигмами видения мира и человека. Результатом такого образовательного процесса является формирование поликультурного мышления, выступающего отражением современных глобалистических тенденций в образовательной сфере.

Рассматривая поликультурное образование как основу для полилога культур в целостном учебно-воспитательном процессе, полагаем, что оно должно реализовывать следующие функции: *рефлексивно-культурологическую, коммуникативно-аксиологическую, межкультурно-диалектическую, воспитательно-социализирующую, личностно-развивающую.*

Для понимания содержания идеи поликультурности как психолого-педагогического феномена интересна антропологическая концепция личности на основе трансцендентализма (С.И. Гессен), согласно которой могущество индивидуальности коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, а в тех духовных ценностях, которыми проникаются тело и душа и которые просвечивают

в них как задания его творческих устремлений; именно через приобщение к миру «сверхличных» ценностей происходит созидание самой личности [4, с. 75].

Создание условий для введения обучающихся в этническую, российскую и мировую культуру позволит им осознать свою уникальность, выработать представление об общих нравственно-этических нормах, особенностях мировоззрения, верований, а также наиболее полно раскрыть свои задатки и дарования как необходимые предпосылки для процесса воспроизводства и обогащения своей национальной культуры в контексте мирового культурного развития. Определение своеобразия, роли и места родной культуры в общецивилизационном процессе призвано способствовать расширению социальной мобильности личности, обеспечению интегрального культурно-образовательного пространства.

Данные положения определяют современную образовательную стратегию, ориентированную на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством уважения и понимания различных этнических культур. Такая образовательная стратегия способна решать следующие образовательные задачи:

- содействовать глубокому и всестороннему усвоению обучающимися основ национальной культуры, что в свою очередь выступает важнейшим условием интеграции в другие культуры;
- способствовать формированию у подрастающего поколения представлений о многообразии этнических культур, воспитанию толерантного отношения к национально-культурным различиям, что создает условия для самореализации личности в полиэтнической среде;
- всемерно приобщать обучающихся к основам мировой культуры, раскрывать объективные причины процесса глобализации в современном мире, взаимозависимости и взаимопомощи народов и этносов в решении актуальных проблем развития цивилизации [5].

В рамках организации опытно-экспериментальной работы по развитию образователь-

ной среды поликультурной направленности в процессе языковой подготовки студентов Ингушского государственного университета нами определены резервы иностранного языка в решении задач поликультурного образования. При этом мы дополнили и организационно-содержательно насытили методологические подходы, разработанные *Н.М. Чеджемовой* [6, с. 78]. В качестве основных нами выделены следующие позиции, определяющие характер и направленность образовательной деятельности.

1. Формированию поликультурной толерантности обучающихся способствует включение их в систему изучения социокультурных особенностей страны изучаемого языка – истории, литературы, искусства, науки, традиций и др. Актуализация внимания к этническим особенностям и инвариантным характеристикам культуры дает основание к поиску схожих и отличных культурных стереотипов, проведению сравнительно-сопоставительного анализа.
2. Сравнительно-сопоставительный анализ национально-культурных картин предполагает включение в образовательный процесс учебных текстов и иллюстративного материала, а также проектных заданий, ориентированных на ознакомление с глобальными, общепланетарными и региональными проблемами и путями их решения.
3. Формированию ценностных ориентаций личности обучающегося и системы нравственно-этических ориентиров способствует реализация аксиологического и культурологического подходов к содержательной и организационно-деятельностной структуре учебных занятий различной направленности. При этом учебный процесс необходимо строить с учетом методологии гуманитарного познания и интегративного видения современного мира с учетом многообразия культурных и этнических связей.
4. Развитию творческих, адаптационных и коммуникативных качеств личности студента способствует всемерное использование в процессе изучения иностранного языка креативных, проблемных методов

обучения, проектно-исследовательского подхода, а также предметно-методических и ролевых игр.

5. Развитию логико-аналитических компетенций студентов способствует работа по аналитическому разбору языковых систем родного, русского и иностранного языка.

Реализуемый подход в полной мере отвечает основным идеям поликультурного образования. В результате сравнительно-сопоставительного изучения общечеловеческого культурного наследия и национальных культур в их историческом развитии у студентов формируется ориентация на общечеловеческие и национальные нравственные ценности, на ценностно-рациональную основу профессиональной деятельности, систему ценностных ориентаций.

Литература

1. *Белогуров А.Ю.* Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX–XXI веков: монография. М.: Междунар. пед. академия, 2003.
2. *Белогурова Л.Н.* Повышение эффективности управления муниципальной образовательной системой в условиях регионализации: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2004.
3. *Воевода Е.В.* Регионализация профессиональной языковой подготовки специалистов-международников // Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. / под ред. В.Г. Шадурского. Минск: БГУ, 2013. Вып. 1.
4. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
5. *Романенко Н.М.* Формирование толерантных отношений у старшеклассников в процессе социализации // Молодежь и общество: сб. науч. ст. / под общ. ред. С.Н. Фоминой. М.: Изд-во РГСУ, 2015. Вып. 7.
6. *Чеджемова Н.М.* Психолого-педагогические аспекты гуманитаризации образовательного процесса в современном вузе: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ: СОГУ, 2004.

КОМПЕНСАТОРНЫЕ СТРАТЕГИИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

*Н.В. Агеева, доцент
Российского государственного
университета нефти и газа
им. И.М. Губкина,
канд. психол. наук (г. Москва)*

Статус иностранного языка как средства межкультурной коммуникации стимулирует движение общества к поиску новых форм обучения, ориентированных на автономность и креативность студентов, на развитие их способностей к самостоятельной учебной деятельности и дальнейшему самообразованию.

Актуальность разрабатываемой темы определяется, с одной стороны, высокими требованиями к профессиональной языковой подготовке студентов нефилологических специальностей, которая позволяла бы им эффективно работать со специализированной иностранной литературой, общаться с коллегами, слушать лекции и составлять документы, а с другой – отсутствием путей такого рода подготовки, равно как и ограниченностью учебного времени, отводимого на иностранный язык, а также недостаточной разработанностью технологий самостоятельной и индивидуальной работы, направленной на самообразование выпускника по профессии на иностранном языке.

Одним из средств повышения автономии студентов в системе профессионального образования является их целенаправленное обучение компенсаторным стратегиям. Фактор недостаточного владения иностранным языком является определяющим для ситуации общения вообще и профессионально ориентированного общения в частности. Минимизировать влияние этого фактора и обеспечить оперативное реагирование на ситуацию призваны стратегии, получившие название компенсаторных [2, с. 99].

Рассмотрение понятия «компенсаторные стратегии» в контексте обучения иностранному языку требует обращения к теории учения как деятельности личности, детально разрабатываемой и изучаемой с разных позиций отечественными психологами (Д.Б. Эльконин,

В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.А. Подымов, В.Я. Ляудис, И.А. Зимняя и др.). Зарубежные исследователи также рассматривают учебные стратегии, коррелирующие с обучением иностранному языку (J.R. Anderson, S.M. Bacon, C.M. Goh, J.M. Murphy, J.M. O'Malley, A.U. Chamot, L. Kupper, R.L. Oxford, J. Rubin etc.).

Сущность понятия учебной деятельности коренится в общепсихологическом понимании деятельности, сложившемся в отечественной психологической школе Л.С. Выготского, А.П. Лурии, А.Н. Леонтьева [1]. При этом суть трактовки учения на основе деятельностного подхода состоит не в простом перенесении в нее общих принципов анализа деятельности, а в выявлении специфики данного понятия применительно к учению. Структура учебной деятельности включает учебную задачу, действия контроля, переходящие в самоконтроль, и действия оценки, переходящие в самооценку [3, с. 5].

Учебная деятельность трактуется исследователями как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий [5, с. 83]; как процесс изменения субъекта деятельности, его превращение из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими (В.Я. Ляудис, И.И. Ильясов, Дж. Андерсон, Р. Оксфорд). Из этого следует, что учебная деятельность есть прежде всего деятельность по самоизменению, саморазвитию [4, с. 45].

Учебную деятельность студентов отличает то, что, с одной стороны, они сами выбирают себе эту деятельность и осознанно принимают роль учащегося. С другой стороны, к студентам как к субъектам учения предъявляются особые требования, касающиеся умения самостоятельно организовывать свою учебную деятельность по всем образовательным дисциплинам, включая иностранный язык.

Учебная деятельность всегда направлена на достижение определенной цели. В рамках нашей публикации эта цель – применение студентами компенсаторных стратегий при коммуникации на иностранном языке. Осознание цели позволяет выдвинуть предположение, гипотезу о возможном способе ее реализации. Преподавателем формируется предваряющий образ деятельности на практическом занятии, вырабатывается программа ее осуществления, отражающая представления об оптимальном наборе предлагаемых студентам стратегий в виде действий и операций для достижения цели. Опираясь на примеры, преподаватель также демонстрирует степень рациональности применения той или иной стратегии для решения стоящей в определенный момент перед студентами коммуникативной задачи на иностранном языке.

Важно отметить, что предлагаемый образ действий и операций, реализующих стратегию, не сводится к одному раз и навсегда сформированному алгоритму, а напротив, обладает определенной пластичностью и возможностью коррекции. Именно это делает возможным перенос стратегии в новую ситуацию. Основным смыслом обучения компенсаторным стратегиям, по нашему мнению, заключается в том, чтобы научить студентов правильно и оперативно их использовать.

Рассмотрение генезиса и структуры компенсаторных стратегий позволяет нам сформулировать определение этого понятия. Компенсаторные стратегии – это множество приемов, определенным образом организованных, объединенных целью и составляющих способ реализации учебной деятельности, обеспечивающий коммуникацию на иностранном языке.

Обучение данному виду стратегий обусловлено факторами психологического, когнитивного и прагматического характера. С психологической точки зрения необходимо избегать стресса и неуверенности в межкультурной коммуникации или редуцировать их, заранее вооружив учащегося средствами, необходимыми для преодоления психологических барьеров. С точки зрения когнитивного аспекта овладение компенсаторными стратегиями – это расширение познавательного (когнитивного) опыта индивида, углубление его знаний и освоение

новых средств коммуникации. Заметим, что коммуникативные неудачи могут быть вызваны несовпадением лингвокультурных представлений разноязычных партнеров по коммуникации. Прагматические факторы заключаются в необходимости обеспечить студента средствами, которые приведут в конечном итоге к абсолютному пониманию в процессе межкультурной коммуникации.

Анализ учебной программы студентов-нефилологов позволил определить коммуникативные компетенции, которые соотносятся с использованием компенсаторных стратегий. Кроме необходимости получить или воспроизвести информацию, обучающийся должен уметь реагировать на неточные или неполные ответы с целью разъяснения или уточнения сообщения. Данное требование присутствует на всех этапах обучения, расширяясь на вариативных курсах, когда студенты, обсуждая профессиональные темы на иностранном языке, должны разъяснять и уточнять любые положения своего высказывания.

Следует отметить значительную роль компенсаторных стратегий на начальном этапе изучения иностранного языка, когда у студентов еще недостаточно сформированы коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности. Здесь, учитывая мнение *Н.Д. Гальсковой* [2, с. 287], мы предлагаем сосредоточить усилия на формировании:

- продуктивных навыков, а именно умения правильно подбирать слова и выполнять эквивалентные замены;
- языковых знаний в области лексики, т.е. знания правил образования слов и их сочетаемости;
- рецептивных навыков, когда студенты понимают и воспринимают значение слова в контексте;
- социокультурных знаний и умений, например, знание безэквивалентной лексики, имен собственных.

В зарубежной литературе представлено несколько классификаций компенсаторных стратегий. *М. Каналь* относит к компенсаторным те стратегии, которые «способствуют успешности коммуникации» и используются с целью компенсации пробелов в лингвистических и социокультурных знаниях. Он подразделяет стратегии на

вербальные и невербальные (мимика, жесты) [6, с. 35]. Три вида компенсаторных стратегий выделяются К. Фэрчем и Г. Каспером [7, с. 50]:

1. Стратегии формального редуцирования, когда студенты могут общаться, опираясь на изученные правила и оперируя усвоенными языковыми формами.
2. Стратегии функционального редуцирования, используемые студентами для того, чтобы снять трудности, возникающие на этапе планирования коммуникации или в процессе коммуникации, посредством упрощения коммуникативной задачи.
3. Стратегии реализации, применяемые с целью реализовать поставленную коммуникативную задачу в полной мере.

М. Перотт подчеркивает исключительную роль компенсаторных стратегий для поддержания процесса коммуникации и отмечает, что их недооценка может привести к снижению мотивации изучения иностранного языка [7, с. 156].

Опираясь на представленные выше компенсаторные стратегии, можно спрогнозировать возможные пути осуществления коммуникации. Во-первых, возможна ситуация, когда собеседники меняют тему разговора, чтобы избежать провала коммуникации. Во-вторых, собеседники могут не вполне понимать друг друга и коммуникативная цель оказывается реализованной не полностью. В-третьих, даже испытывая некоторые трудности в общении, собеседники понимают друг друга, и цель коммуникации считается достигнутой.

Категоризацию компенсаторных стратегий можно, таким образом, свести к следующим основным группам.

Группа А – стратегии редуцирования, т.е. использование способов снять возникшую проблему посредством отказа от какой-то составляющей коммуникативной цели. При этом может иметь место формальное или функциональное редуцирование. Призывы о помощи или сознательный переход на другой язык также рассматриваются нами как возможные компенсаторные стратегии.

Группа В – стратегии достижения коммуникативной цели: студент пытается сохранить первоначальный замысел высказывания. Для этого он применяет компенсаторные стратегии, которые могут быть двусторонними, когда в решении

проблемы помогает собеседник, и односторонними, когда обучающийся самостоятельно ищет пути решения возникшей проблемы. Чтобы найти нужное языковое средство, студент на практических занятиях должен научиться проявлять настойчивость в применении различных стратегий, будь то перефразирование, описание вместо названия, словотворчество, мимика, жесты, использование контекста, компрессия или трансформация.

Преподавателю необходимо разъяснять обучающимся, что использование ассоциативных, ситуативных, описательных, словообразовательных способов обеспечения коммуникации – это общераспространенный и общеприменимый инструментарий при общении на иностранном языке.

Богатство «компенсаторного» запаса конкретного студента не является данным от природы, а определяется психологической устойчивостью личности студента, вероятностным прогнозированием, личной ответственностью и ориентацией на успех и достижения. Для увеличения количества стратегий и успешности их использования очень важен учебный опыт. Чем опытнее обучающийся, тем быстрее он выбирает стратегии, адекватные решаемой коммуникативной задаче. Сформированные навыки использования компенсаторных стратегий позволят студентам в будущем компетентно решать коммуникативные задачи в профессиональной деятельности на иностранном языке.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006.
3. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
4. *Формирование учебной деятельности студентов* / под. ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1989.
5. *Эльконин Д.Б.* Психология развития: учеб.

- пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2001.
6. *Canale M.* From communicative competence to communicative language pedagogy. Language and Communication. A book of readings ed. By J.C. Richards, R.W. Schmidt. London and New York: Longman, 1983.
 6. *Faerch C., Kasper G.* Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman, 1983.
 7. *Parrott M.* Tasks for Language Teachers: Resource Book for Training and Development. Cambridge: University Press, 1993.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ДИСЦИПЛИН «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» И «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

А.А. Затоненко
(Курский государственный
университет)

Одним из инновационных подходов в современной методике преподавания иностранных языков является интегративный подход, предусматривающий интеграцию дисциплины «Иностранный язык» с другими предметами. Широкими образовательными возможностями применительно к процессу интеграции с дисциплиной «Иностранный язык» обладает дисциплина «Физическая культура».

Обучение младших школьников иноязычному общению на основе интеграции указанных дисциплин – это целенаправленный комплексный процесс обучения, развития, познания и воспитания личности ребенка средствами иностранного языка и физической культуры, который предполагает овладение коммуникативной иноязычной культурой, необходимой для реализации коммуникации на иностранном языке в процессе спортивной деятельности. Целью такого обучения иноязычному общению является развитие обучающегося как индивидуальности в процессе реализации коммуникативной и спортивно-оздоровительной деятельности, развитие его духовных сил и способностей.

Рассмотрим основные подходы и принципы, обеспечивающие эффективность процесса обу-

чения иноязычному общению младших школьников на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура».

Ведущим подходом при обучении иноязычному общению младших школьников является компетентностный подход.

Л.А. Петровская выделяет пять основных элементов в структуре формирования компетенции [1, с. 76]:

- 1) подготовленность личности к актуализации компетенции;
- 2) наличие знаний;
- 3) опыт в использовании знаний;
- 4) развитие отношения к узнанному, дальнейшее развитие компетенции;
- 5) преобладание компетенции, ее перерастание в компетентность.

В процессе обучения иноязычному общению на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура» у младших школьников формируются следующие виды компетенции.

Коммуникативная компетенция, основными составляющими которой являются *лингвистическая* и *социокультурная* компетенции. Лингвистическая компетенция обучающихся может

формироваться уже на начальном этапе обучения иноязычному общению, когда преподаватель использует малые литературные формы для развития и отработки навыков аудирования, произношения, усвоения грамматических явлений, тренировки активного словарного запаса, а также для знакомства с культурой и социокультурными моделями поведения, принятыми в странах изучаемого языка.

Средства физической культуры в значительной степени влияют на формирование и дальнейшее развитие у обучающихся социокультурной компетенции, помогающей обучающимся стать полноценными участниками диалога культур в ходе спортивно-оздоровительной деятельности.

Социально-трудовые компетенции. На основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура» у обучающихся в ходе спортивно-оздоровительной деятельности формируется комплексное представление о нормах общения. Кроме того, школьники успешно познают и осваивают этику трудовых и гражданских взаимоотношений.

Компетенции личностного самосовершенствования. Средства физической культуры значительно способствуют спортивному и интеллектуальному самосовершенствованию обучающихся, помогают им в осуществлении эмоциональной самоподдержки и саморегуляции. В соответствии с возрастными особенностями обучающихся физическая культура вызывает у школьников живой неподдельный интерес. Занимаясь спортом, обучающиеся осознают свои способности и возможности, лучше понимают себя. При этом спортивно-оздоровительная деятельность направлена на формирование важнейших личностных качеств обучающихся, ориентирующих школьников на стремление к самосовершенствованию.

Одним из ведущих в данном исследовании является интегративный подход, который предусматривает реализацию процесса обучения иноязычному общению младших школьников на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура». Данный подход обладает огромными образовательными возможностями: способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, активизирует речемыслительную деятельность младших

школьников, способствует более эффективному решению учебных и воспитательных задач.

В процессе иноязычного образования на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура» младшие школьники в ходе взаимодействия с представителями различных стран овладевают нормами поведения и общения, которые находят отражение в содержании указанных дисциплин. Интеграция иностранного языка с физической культурой предоставляет широкие возможности для организации иноязычного общения младших школьников в процессе осуществления спортивно-оздоровительной деятельности [2, с. 11].

Одним из наиболее важных положений в предлагаемой методической системе представляется положение о том, что общение служит каналом воспитания в процессе реализации спортивно-оздоровительной деятельности. Таким образом, выбор коммуникативного подхода в качестве важнейшего в предлагаемой системе реализации обучения иноязычному общению младших школьников объясняется именно этим фактом. Через общение, имеющее личностный характер, обязательный воспитательный потенциал, ситуационную обусловленность и направленность на достижение взаимопонимания между партнерами в процессе коммуникативной деятельности, происходит воспитание младших школьников на иностранном языке.

Цель начального школьного образования – становление человека как личности, а также развитие его духовного мира. Основой содержания образования в начальной школе является культура, в нашем случае физическая, спортивная, которая способствует реализации различных видов воспитания. Коммуникативный подход применительно к иноязычному образованию рассматривает общающихся в качестве субъектов разных культур, которые осуществляют продуктивный диалог с целью взаимного обогащения.

Теоретической основой организации процесса обучения иноязычному общению младших школьников на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура» является система принципов. Рассмотрим наиболее значимые из них.

Принцип целостности развивающейся личности, подразумевающий целостное развитие личности обучающихся, формирование целост-

ного мировоззрения и миропонимания. Данный процесс нельзя направить на формирование отдельно взятых способностей и качеств. Личность следует развивать в неразрывном единстве ее физической, духовной, психологической, интеллектуальной, эмоциональной сфер.

Принцип коммуникативности, предусматривающий учет закономерностей реального общения при реализации всех аспектов иноязычного образования, также является одним из ведущих. Через общение на иностранном языке школьники решают различные коммуникативные задачи в спортивно-оздоровительной деятельности.

«Создать процесс обучения как модель процесса общения – означает смоделировать основные, принципиально важные, существенные параметры общения, к которым относятся: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения, взаимопонимание и взаимодействие речевых партнеров, ситуации как формы функционирования общения, содержательная основа процесса общения, система речевых средств, эвристичность (новизна) общения» [3, с. 78].

Принцип системности, последовательности и преемственности предусматривает системное усвоение содержания иноязычного образования в процессе реализации всех его аспектов: учебного, воспитательного, развивающего и познавательного. В процессе обучения иноязычному общению младших школьников на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура» происходит системное формирование всех значимых компетенций: коммуникативной, социально-трудовой, компетенции личностного самосовершенствования.

Последовательность и преемственность в процессе обучения иноязычному общению младших школьников заключается в том, что происходит последовательное осуществление всех этапов обучения иноязычному общению в ходе реализации спортивно-оздоровительной деятельности. К таким этапам можно отнести следующие:

- а) стандартизированный (формирование навыков иноязычного общения и языковой базы методом выполнения соответствующих упражнений);
- б) общеознакомительный (мотивация к изучению иностранного языка, предваритель-

ное ознакомление с алгоритмом предстоящего действия и осознание этой схемы учениками);

- в) креативный (использование полученных умений в различных ситуациях, в том числе и жизненных);
- г) варьирующий (развитие и закрепление приобретенных ранее навыков путем выполнения языковых упражнений).

Принцип личностно-ролевого общения. В сфере иноязычного образования младших школьников при использовании средств физической культуры основной акцент ставится на организацию общения. Личностное общение и ролевое пересекаются и соединяются в процессе воспитания, и «ролевое поведение складывается как взаимодействие социальной роли и личностных особенностей ее носителя» [4, с. 117].

В процессе спортивно-оздоровительной деятельности дети выполняют различные роли, например роль тренера-консультанта на иностранном языке. Учебная деятельность осуществляется в процессе ролевой игры. На каждом занятии дети получают роли-маски (отрицательные, положительные), обуславливающие то или иное поведение в различных ситуациях ролевого общения. Роли-маски могут также помочь младшим школьникам побороть чувство неловкости, стеснения, преодолеть боязнь сделать ошибку, а учителю – создать нужную благоприятную творческую атмосферу на занятиях.

Принцип коллективного взаимодействия. Учитель непрерывно задает общий темп работы, находясь в центре внимания всего класса и демонстрируя искреннюю заинтересованность, готовность помочь, доброжелательность и веру в возможный успех каждого ученика. Такая тональность во взаимоотношениях передается всем учащимся в классе, и ее необходимо сохранять на протяжении всего процесса обучения. Дети выполняют упражнения с элементом соперничества, вызывающие положительную мотивацию и не оставляющие у ребенка чувства поражения. В иноязычном образовании важное место отводится заданиям, при выполнении которых каждый ребенок из группы должен внести вклад в коллективное творческое дело, основанное на работе со средствами физической культуры. Такие задания предполагают сотрудничество и взаимопомощь детей в команде [5, с. 133].

Все указанные подходы и принципы представляют собой неразрывное единство при решении воспитательных задач в процессе иноязычного образования младших школьников на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура».

Литература

1. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. М.: Эксмо, 2007.
 2. *Тарасюк Н.А.* Иностранный язык для дошкольников: уроки общения (на примере английского языка). М.: Флинта: Наука, 1999.
 3. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989.
 4. *Ковальчук М.А.* Дискуссия как средство обучения иноязычному общению. М.: Высшая школа, 2008.
 5. *Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во МГУ, 1986.
-
-

ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС В ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ: ОТ АРИСТОТЕЛЯ ДО СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

*Л.А. Нальгиева, доцент
Ингушского государственного
университета, канд. филол. наук*

Известно, что с древнейших времен люди испытывали такие эмоциональные чувства, как радость, горе, любовь. В этом отношении человечеством накоплен огромный эмоциональный опыт. Многие психологи говорят об универсальности эмоций, сам перечень которых отражает общечеловеческий опыт осмысления психической деятельности человека. Отдельные, четко очерченные эмоции являются универсальными для любого человека, к какой бы национальности он ни относился, и выражаются одинаково у людей всего мира безотносительно к их культуре, языку или образовательному уровню.

Однако поскольку язык не является зеркальным отражением всего мира, то мир эмоций и набор языковых средств, их отображающих, не могут полностью совпадать в различных языковых сообществах.

Тем не менее, учитывая наличие в эмоциональном опыте человечества группы ведущих универсальных эмоций, можно предположить существование универсальных эмотивных смыслов и в лексической семантике, так как опыт человечества в познании эмоций, как и какого-либо другого феномена, закрепляется в языковых единицах. В лингвистической литературе используются различные обозначения этих универсальных эмоций: доминантные эмоции, ключевые эмоции, эмоциональный тон, ведущие или базовые эмоции и др.

И психологи, и лингвисты отмечают, что словарь эмоций в разных языках далеко не одинаков, хотя нет ни одного переживания, которое было бы доступно для одной национальности и недоступно для другой. Этим подтверждается,

что сами эмоции универсальны, а типологическая структура эмоциональной лексики может не совпадать в разных языках из-за особой национальной специфики, поскольку отражение их в каждом языке специфично и индивидуально.

Связь плана содержания лингвистических единиц с этнокультурными и социокультурными моментами, чувственно-эмоциональная сторона значений слова по-разному реализуются в лексико-семантических системах конкретных языков. Самобытной является и их частеречная репрезентация.

Описание адъективной лексики сопряжено с огромным числом проблем, обусловленных особым характером ее номинации: прилагательные называют, казалось бы, в первую очередь качества, свойства и признаки предметов. Вместе с тем эти признаки, свойства, качества могут быть отчуждаемыми и неотчуждаемыми, градуированными и неградуированными, присущими предмету и привнесенными в него, «признаками в предмете», «признаками для предмета», «признаками от предметов» и т.п.

Все это имеет определенные последствия для плана содержания прилагательного, в результате чего семантика прилагательных практически не поддается описанию методом компонентного анализа. В настоящее время в лингвистической семантике сформировались новые тенденции, позволяющие описать эмотивные и социально-оценочные прилагательные и провести их сравнительно-сопоставительное исследование с этих позиций.

Морфолого-синтаксическая позиция в определении частей речи восходит в своих пред-

ставлениях к Древней Греции. Можно полагать, что все индоевропейское языкознание вышло из древнегреческой философии, которая, в частности, рассматривала взаимоотношения имени и вещи. Заслуга *Аристотеля* состояла в том, что он сумел отделить имя от вещи. При этом оказалось, что термин «имя» применялся к разным частям речи – существительному, прилагательному, числительному [2]. Следует отметить, что данная терминология возникла значительно позже.

Согласно *А.А. Потебне*, в первобытном языке лексика была представлена недифференцированными конкретными именами. Но и позже, как установлено, слова, связанные с обозначением качеств и свойств предметов, еще долгое время не имели своего особого обозначения. Ни семантически, ни синтаксически слова, обозначающие качество, не выделялись в некую самостоятельную часть речи. В течение многих веков они относились к единому именному разряду и назывались у *Сократа*, *Платона*, *Аристотеля* просто – имена [8; 9]. Как утверждает *В.В. Виноградов*, в античной грамматической традиции существительные и прилагательные подводились под одну категорию имени. В современных языках они также часто меняются ролями [3, с. 9–45].

Термина «прилагательное» у *Аристотеля* еще нет. Однако он вводит понятие «производное имя». На наш взгляд, это не что иное, как относительное прилагательное в современной классификации: «А то, из чего как из своей материи нечто возникает, обозначают, когда оно возникло, не ее именем, а именем производным от нее; например, изваяние называют не камнем, а каменным... А потому, так же как там возникающую вещь не называют именем того, из чего она возникла, так и здесь изваяние называется не деревом, а производным словом – деревянным, медным, а не медью, каменным, а не камнем, и точно так же дом – кирпичный, а не кирпичами, ибо если внимательно посмотреть, то нельзя даже без оговорок сказать, что изваяние возникает из дерева или дом – из кирпичей, так как то, из чего вещь возникает, должно при ее возникновении изменяться, а не оставаться тем же. Вот по этой причине так и говорится» [2, с. 51–90].

Вопрос об именах производных решается *Аристотелем* с опорой на понятие «качество», производные имена как бы заимствуют эти ка-

чества у исходного слова: «...качества – это те, о которых мы говорим, а такими-то и такими-то вещи называют производными от них именами или именами, образованными от них как-то иначе. В большей части случаев и даже почти во всех их называют производными именами; так, от бледности – бледным, от умения читать и писать – умеющим читать и писать, от справедливости – справедливым. Так же и в других случаях» [2, с. 76].

Имена в форме нынешних адъективов, которые обозначают признаки предмета, вещи и лица, согласно современной классификации называются в русском эквиваленте – отыменными. Более поздняя латинская калька восходит скорее всего к первому переводчику «Категорий» *Аристотеля*, но может быть, и к римскому грамматисту *Элию Донату* (IV в.). По материалам *Т.А. Амировой*, в V–VI вв. *Присциан* и *Бозций* довольно широко и активно используют термин «отыменное прилагательное».

Интересно отметить, что *Аристотель* указывает на некое «общее начало», которым, на наш взгляд, является семантический признак. «Словом *здоровое*, например, мы называем самые разнородные явления, но все то, что называется *здоровым*, имеет отношение к одному и тому же – к здоровью или потому, что сохраняет его, или потому, что содействует ему, или же потому, что способно воспринять его» [2, с. 119].

Следует отметить, что *Аристотель* не выделяет прилагательное в самостоятельную категорию, не выводит его из состава имен. Однако он придает ему соответствующую признаковую семантику и тем самым закладывает основы характеристики таких имен как обозначающих признаки. То есть по смыслу у *Аристотеля* уже присутствуют качественные (с «признаком») и относительные («из какого материала») прилагательные, именованные признаков. В «Категориях» *Аристотель* практически обосновывает признаковую природу сущности: каждое имя означает или сущность, или «сколько», или «какое» [2, с. 55]. Именно «какое» позволяет понять, что в языке существуют имена, которые обозначают признаки и качества, а также то, что эти имена могут быть просто теми словами, которые объединяют разные сущности на основе «общего начала» (признака: например, «здоровы»), а также на основе технического параметра, словопро-

изводства, сохраняющего семантическую связь признака и сущности (каменный, деревянный и т.п.)

Как свидетельствуют сохранившиеся исторические письменные памятники, более подробно «качественными словами» античные грамматики стали заниматься гораздо позже. Это в первую очередь представители александрийской школы *Аристарх Самофракийский* (215–145 гг. до н.э.), *Дионисий Фракийский* (170–90 гг. до н.э.) [8]. При этом особый интерес стал проявляться к причастиям, которые даже были выделены в самостоятельную часть речи.

Затем внимание было сосредоточено на эпитетах, в состав которых с аналогичной синтаксической функцией входили и современные прилагательные (*прилагательное* – это русская калька с греческого и соответственно с более позднего калькированного латинского термина). Латинская же калька греческого эпитета *адъектив* (*adjectivum*) восходит, как отмечалось, к *Элию Донату*. Эпитеты у *Дионисия Фракийского*, в том числе и имена прилагательные, по-прежнему остаются в составе общего именного разряда. Вместе с тем следует отметить, что в контексте общего именного разряда он говорит о прилагательном в составе эпитета [12].

Классификация слов, которую проводит в своих трудах *Дионисий Фракийский*, является (в отличие от аристотелевской) чисто лингвистической [1; 8]. При этом, используя термин «вид», он наряду с собственными, нарицательными, вопросительными, неопределенными и другими именами называет и прилагательное. Вероятно, этот момент, эту классификацию следует считать датой «рождения» прилагательного как части речи. Однако эта часть речи оставалась «включенной» как «вид» в другую часть речи, а именно в класс имен, обозначающих, как правило, субстанцию. Имя же в западном языкознании вплоть до Грамматики Пор-Рояля (1660) и Грамматики А.Х. Востокова (1831) остается практически нерасчлененным.

У современного исследователя языка возникает недоуменный вопрос, почему древние не желали длительное время сделать прилагательное самостоятельной частью речи, признать за качественными словами способность быть самостоятельной частью речи. Адъективы еще долгое время не выделялись в некий осо-

бый класс.

Так как имена существительные по представлениям многих философов и лингвистов обозначали вещи, предметы, а имена прилагательные, как правило, свойства и качества этих предметов, восходящие к представлениям древних и закрепленные в вышеназванном подразделении имен, в XI-XIII вв. возникают горячие дискуссии двух философских направлений – номиналистов и реалистов о соотношении свойства и имени.

В связи с общими понятиями в средневековой Европе сформировалось представление о наличии определенных категорий, которые отражаются средствами языка. Однако, несмотря на значительное продвижение в семантической интерпретации слов-имен, прилагательное по большей части так и осталось случайной подкатегорией имени существительного. Термин «акцидентальный», т.е. «случайный», который широко используется *Петром Испанским* (1210/20–1277), по замечанию *Ю.С. Степанова*, тождествен привходящему признаку Аристотеля. Это, в свою очередь, означает, что в большинстве работ философско-лингвистического толка со времен Аристотеля наблюдается устойчивость идеи о том, что признаки/свойства субстанций неразрывно связаны с именами субстанций и составляют с ними единое целое [11].

Вместе с тем, как отмечает *А.Б. Черняк*, в средневековых грамматиках, например в окситанской Грамматике *Ю. Файдита*, намечается попытка разграничения имени существительного и имени прилагательного при описании проявления среднего рода у прилагательных с параллельно исчезающим средним родом у имени существительного [12, с. 80–102]. Материалом грамматических исследований для *Ю. Файдита* послужили поэтические тексты итальянских трубадуров, в которых в связи с разными стилистическими приемами и фигурами значительное место занимали эпитеты. А эпитеты (греч. *epitheton* – букв.: *приложение*), т.е. образные определения, практически всегда были маркированными прилагательными [6].

Значительную роль в вычленении прилагательного в отдельную часть речи сыграло учение модистов (Европа, конец XIV – начало XVI в.), которые утверждали, что каждый активный модус обозначения в конечном счете происходит от какого-либо свойства вещи. Изобретение модуса обозначе-

ния (*modus significandi*), который есть не что иное, как формально-грамматический аспект той или иной языковой единицы, т.е. план выражения, позволяет модистам вплотную подойти к определению собственного статуса имени, обозначающего свойство, признаки, качества, другими словами – имени прилагательного. Однако высказанная модистами идея об особенностях модуса обозначения прилагательного получит в сознании философов-лингвистов свое признание только через несколько столетий в Грамматике Пор-Рояля. В целом же грамматика модистов явилась первой теорией языка в европейской лингвистической традиции.

Прилагательное в Грамматике Пор-Рояля заняло свое особое место наряду с существительным и приобрело свой собственный статус, не являясь видом имени.

В России в 1827 г. была опубликована Грамматика *Н.И. Греча*, которая объединяет прилагательные в одну часть речи. При этом существительное выражает «существо и качество» [7].

Большой вклад в развитие представления о прилагательном как отдельной части речи в русском языке внес *А.Х. Востоков*. Он переработал восьмичленную европейскую классификацию частей речи, представленную у *М.В. Ломоносова*, выделил из имени прилагательное и разбил слова качества на пять групп (качественные, притяжательные, относительные, числительные и действенные, т.е. причастия) [5]. В то же время *А.Х. Востоков* выдвигает на первый план значение признака, давая отчетливое классификационное деление категорий имен прилагательных, тем самым делает понятие признака равноправным с понятием предмета и понятием действия. Так закрепляется статус имени прилагательного в качестве знаменательной части речи [4].

Анализ лингвистических работ вплоть до *А.А. Потебни* и представителей Московской школы языкознания показывает непрекращающуюся борьбу между морфологическим и логическим подходами к частям речи, с одной стороны, и между морфологическим и синтаксическим подходами – с другой. *А.А. Потебня* и представители Московской школы рассматривают прилагательное комплексно: чисто формальный подход исключается, в центр рассмотрения поставлена семантика прилагательного (выраже-

ние качества), а также его функция в высказывании (в первую очередь – функция определения, а затем – предикатива). Ученые показывают, что функционально-семантический подход – это современная трактовка прилагательного как части речи, где учтены содержательная сторона качественного слова в системе языка и его функция в потоке речи.

Итак, функционально-семантический подход к частям речи определился в конце XIX в., когда язык стал рассматриваться не как набор грамматических правил и не как определенное словесное отражение чистых логико-мыслительных категорий, которые регулируют процессы мышления, а как некое многогранное психолингвистическое явление, как инструмент интеллектуальной деятельности человека, переведенный в социум, как средство общения через речемыслительную деятельность. Наложение психолингвистических представлений на системно-структурную парадигму бытия лингвистических единиц позволило говорить о весомости и значимости любой единицы языка в параметрах: форма – содержание – функция. Именно так, в единстве формы, содержания и функции, следует подходить к такому лингвистическому образованию – целостной, самодостаточной единице языка, которая является центром языковой системы.

Литература

1. *Амирова Т.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В.* История языкознания: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1978. Т. 2.
3. *Виноградов В.В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1972.
4. *Востоков А.Х.* Краткая история Общества любителей наук, словесности и художеств // Периодическое издание ВОЛСНХ. 1804. Т. 1.
5. *Востоков А.Х.* Задача любителям этимологии // Санкт-Петербургский вестник. СПб., 1812. Т. I. № 2.
6. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
7. *Греч Н.И.* Практическая русская грамматика. СПб., 1834.

8. История лингвистических учений. СПб.: Наука, 1980; 1981; 1985; 1991.
 9. *Потебня А.А.* Мысль и язык. Киев: СИНТО, 1993.
 10. *Степанов Ю.С.* В трехмерном пространстве языка. М.: Наука, 1985.
 11. *Степанов Ю.С.* Язык и метод. К современной философии языка. М.: Языки русской культуры, 1998.
 12. *Черняк А.Б.* Первые окситанские грамматики // История лингвистических учений. Позднее средневековье / ред. А.В. Десницкая и др. СПб.: Наука, 1991.
-
-

ПАМЯТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ВСЕСИЛЬНА

*А.С. Ваниватова, педагог-психолог
Детско-юношеского центра
«Восхождение» (г. Хабаровск),
В.К. Григорова, профессор
Приамурского государственного
университета им. Шолом-Алейхема,
канд. пед. наук (г. Биробиджан)*

2 сентября 2015 г. исполнилось 70 лет со дня окончания Второй мировой войны.

Для нас, дальневосточников, это дорогой и волнующий праздник, который навсегда останется символом нерушимой мощи нашего Отечества! Это памятная дата в истории современной России!

Именно у нас, на Дальнем Востоке, была поставлена окончательная точка в самой кровопролитной из войн, которые происходили на планете Земля. И пока будет помнить спасенное человечество вклад нашей Отчизны, наших народов в освобождение планеты от фашизма и милитаризма и будут отмечать эту дату, остается надежда, что мы сумеем сохранить мир, который достался нам такой дорогой ценой [2].

Мир! Сегодня в стране мир! Но каждый раз память возвращает нас в прошлое, где и поныне живы безмерные страдания народа во Второй мировой войне и безмерный подвиг в ней именно советского народа.

Дети и молодежь Хабаровска и Хабаровского края продолжают славные традиции, чтобы достойно встретить этот праздник. И в период летних каникул в школах, лицеях, гимназиях, учреждениях дополнительного образования детей, в загородных и городских лагерях проводятся патриотические собрания и концерты, красочно оформляются здания и помещения, организуются встречи с ветеранами.

Они, наши дорогие ветераны, которых, к сожалению, с каждым годом остается все меньше

и меньше, достойны особого уважения и самых искренних слов благодарности!

Но благодарность должна быть не только на словах, но и на деле. Ведь до сих пор многие из ветеранов нуждаются в материальной помощи, в приобретении насущных товаров и услуг, в создании надлежащих жилищных условий, в ремонте помещений. Каждому ветерану требуется медицинский уход, индивидуальное внимание [1].

Вот почему в эти летние каникулы особо значимой для детей, подростков и молодежи Хабаровска стала благотворительная акция «Память поколений». Благодаря ей горожане дальневосточной столицы бережнее относятся к патриотическому наследию, ценят ратные и преумножают трудовые подвиги, с гордостью хранят великую честь, которую оказало Хабаровску родное Отечество, назвав его городом воинской славы [2].

По-особому относятся к своей 15-й железнодорожной школе ее ученики. «Будем достойны памяти героев!» – таков их девиз, которому они верны. Учиться в школе имени Пяти Героев Советского Союза – огромная честь! Учиться, ходить по коридорам, работать в кабинетах, где когда-то учились ребята, отправившиеся на фронт сразу со школьной скамьи. В знак памяти о них на здании школы установлены мемориальные доски [3].

Евгений Павлович Полтавский. Учился в 15-й железнодорожной школе, добровольно ушел на

фронт. За героизм и мужество, проявленные при форсировании Днепра, был удостоен звания Героя Советского Союза.

Владимир Михайлович Тимошук. Окончил 15-ю железнодорожную школу. За выполнение специального задания на огневой позиции авангардного батальона 92-го Гвардейского стрелкового полка, за уничтожение 20 гитлеровцев, за доставку ценного «языка» сержанту-разведчику Тимошuku было присвоено звание Героя Советского Союза.

Савелий Васильевич Носов. Окончил 10 классов 15-й железнодорожной школы. За время войны, будучи летчиком, совершил 149 боевых вылетов, провел 38 воздушных боев, лично сбил 16 самолетов противника, за что получил звание Героя Советского Союза.

Василий Галактионович Шелест. После окончания 15-й железнодорожной школы учился в Хабаровском пулеметно-минометном училище. За мужество, отвагу и героизм, проявленные при форсировании Днепра, при обороне села Григоровка, командиру пулеметного взвода младшему лейтенанту Шелесту посмертно присвоено звание Героя Советского Союза.

Виктор Николаевич Яшин. Учился в 15-й железнодорожной школе. Будучи командиром эскадрильи 133-го истребительного Барановичского авиационного полка капитан Яшин совершил 184 боевых вылета, в 42-х воздушных боях сбил 16 самолетов противника, за что удостоен звания Героя Советского Союза [3].

Эти выдающиеся люди закончили 15-ю школу Хабаровска в разные годы. Они встречались в школьных коридорах до войны, но ни разу их дороги не пересекались на фронте.

Анна Скрипка, ученица 9 «Б» класса: «Сегодня в нашей школе их дороги все-таки пересеклись. Пятеро Героев Советского Союза смотрят на нас с мемориальных досок школы № 15, и, кажется, будто они верят, что и мы, если потребуется, не подведем, выстоим, победим» [3].

Алина Гетман, ученица 11 класса: «Особую радость нынешним ученикам школы приносят занятия в военно-патриотическом клубе «Патриот». Каждый год отряд почетного караула школы борется за право нести вахту Памяти на посту № 1 мемориального комплекса площади Славы.

Я – «ветеран» клуба, и мне доставляет радость то, чем я занимаюсь. Нравится воспитывать у младших ребят любовь к Родине, нравится проводить с ними занятия по строевой и огневой подготовке. В честь 70-летия Победы во Второй мировой войне мы вновь участвуем в смотре-конкурсе за право нести вахту Памяти. Будем достойны памяти героев!» [3].

Серьезная патриотическая работа осуществляется в профессиональном училище №16 Железнодорожного района г. Хабаровска. Например, был проведен краевой фестиваль «Это Победа твоя и моя». В нем приняли участие как учащиеся, так и преподаватели училища.

Подготовка к мероприятию объединила усилия всех, вовлекая каждого в общее дело и создавая тем самым патриотическую среду. На праздник были приглашены солдаты воинской части № 45505. В программе были представлены музыкальные произведения военно-патриотической направленности, отразившие историю войны. Это было своеобразное музыкальное представление с использованием документальных кинокадров, стихов, песен, танцев военной поры [3].

Кульминацией мероприятия стали стихи участницы фестиваля *Екатерины Самборской*:

Нет, не состарилась Победа!
Ей скоро семьдесят всего,
И этот праздник долгожданный
Придет сентябрьским осенним днем.
Те дни ушли, навеки миновали,
Но те, кто жив, не смогут позабыть,
Что их отцы и деды умирали,
Чтоб мы могли под мирным небом жить!

Литература

1. *Зайруллина Г.Ш.* Пути и поиски развития гражданско-патриотического воспитания // Дополнительное образование и воспитание. 2015. № 4.
2. *Соколов А.Н., Савков С.Н., Шубин В.А.* Второго сентября 2015 года... // Тихоокеанская звезда, 2015 г., 25 июня.
3. Я – молодой! // Ежемесячная молодежная газета комитета администрации г. Хабаровска по управлению Железнодорожным районом. Хабаровск, 2015. № 100.

АННОТАЦИИ

Агеева Наталия Валерьевна

Компенсаторные стратегии в контексте обучения иностранному языку студентов-нефилологов

В статье рассматриваются компенсаторные стратегии как средство решения стоящей перед студентами коммуникативной задачи на иностранном языке. Дается определение компенсаторных стратегий, обозначаются их виды и категории, а также предлагаются слагаемые их успешного применения. Обосновывается необходимость обучения студентов компенсаторным стратегиям в контексте самостоятельной учебной деятельности.

Ключевые слова: иностранные языки, коммуникация, компенсаторные стратегии.

Ageyeva Natalia Valeryevna (Gubkin Russian State University of Oil and Gas)

Compensatory Strategies in the Context of Teaching Students Non-Philologists a Foreign Language

The article considers compensatory strategies as a means of resolving communicative tasks in a foreign language that students face. The definition of compensatory strategies is given, their types and categories are identified, the terms of their successful application are proposed as well. The necessity of teaching students compensatory strategies in the context of independent educational activity is substantiated.

Keywords: foreign languages, communication, compensatory strategies.

E-mail: natalia_ageeva@yahoo.com

Арчаков Рустам Абукарович, Нальгиева Либихан Ахметовна

Культура речи преподавателя как основной компонент педагогической техники

Одним из основных компонентов педагогической техники является культура речи преподавателя. Авторы рассматривают такие понятия, как «культура личности», «субъект культуры», «профессиональная и личностная культура», «культура

общения», «культура поведения» и др.; определяют основные задачи процесса формирования профессионально-речевой культуры будущих педагогов.

Ключевые слова: речевая культура, профессиональная деятельность, речевые навыки и умения, коммуникация.

Archakov Rustam Abukarovich (Russian State Social University), Nalgiyeva Libikhan Akhmetovna (Ingush State University)

Teachers' Speech Culture as a Main Component of Pedagogical Techniques

One of the main components of pedagogical techniques is teachers' speech culture. The authors consider such concepts as 'personal culture', 'subject of culture', 'professional and personal culture', 'culture of communication', 'culture of behaviour', etc.; define the main objectives of the process of future teachers' professional speech culture formation.

Keywords: speech culture, professional activity, speaking skills, communication.

E-mail: ruarchakov@yandex.ru

Арчакова Раиса Ахметовна, Белогуров Анатолий Юльевич

Развитие образовательной среды поликультурной направленности в процессе иноязычной подготовки студентов

В статье рассмотрены основные направления развития образовательной среды поликультурной направленности в процессе языковой подготовки студентов. В результате сравнительно-сопоставительного изучения общечеловеческого культурного наследия и национальных культур в их историческом развитии у студентов формируются ориентации на общечеловеческие и национальные нравственные ценности, на ценностно-рациональную основу профессиональной деятельности, систему ценностных ориентаций.

Ключевые слова: поликультурное образование, толерантность, глобализация, регионализация, иностранный язык.

Archakova Raisa Akhmetovna (Ingush State University), Belogurov Anatoly Yulyevich (Moscow State Institute of International Relations – University)

The Development of Educational Environment of Multicultural Orientation in the Process of Students' Foreign Language Training

The article considers main directions of the development of educational environment of multicultural orientation in the process of students' foreign language training. As a result of universal cultural heritage and national cultures in their historical development comparative study students form the focus on universal and national moral values, on the professional activity value-rational basis, on value orientations system.

Keywords: multicultural education, tolerance, globalization, regionalization, foreign language.

E-mail: belogurov@mail.ru

Белобородова Неля Сабитовна, Мирзаханова Евгения Сергеевна

Педагогические условия формирования экономической культуры студентов

В статье обосновывается необходимость формирования у студентов системы СПО экономической культуры. Авторы на основе результатов опытно-экспериментальной работы выявили, что система среднего профессионального образования является именно той средой, где необходимо более интенсивно осуществлять формирование экономической культуры. Выявлены педагогические условия и разработано педагогическое сопровождение, способствующее формированию экономической культуры у обучающихся и студентов учреждений среднего профессионального образования.

Ключевые слова: экономическая культура, педагогические условия, педагогическое сопровождение, производительные силы общества.

Beloborodova Nelya Sabitovna (Bashkir State University Birsik Branch), Mirzakhanova Evgeniya Sergeevna (Birsik Multidisciplinary Vocational College, the Republic of Bashkortostan)

Pedagogical Conditions of Students' Economic Culture Formation

This article substantiates the necessity of students' secondary vocational education (SVE) economic culture formation. On the basis of experimental work the authors deduced that the system of secondary vocational education is the exact environment in which it is necessary to implement economic culture formation more intensively. Pedagogical conditions are revealed and the pedagogical support contributing to the SVE students' economic culture formation is developed.

Keywords: economic culture, pedagogical conditions, pedagogical support, productive forces of society.

E-mail: belo-nelya@yandex.ru

Белогуров Анатолий Юльевич

Образование в стратегии устойчивого развития общества: управление инновациями в глобальном мире

Образование рассматривается как системообразующий ресурс социально-экономического и политического развития государства, социокультурной модернизации гражданского общества. Содержание его в полной мере должно соответствовать инновационной модели развития экономики, социальным запросам различных слоев населения, а также требованиям глобальной конкуренции на рынке труда и инноваций. В рамках данных позиций предлагаются направления развития образования в странах – членах БРИКС с целью создания единого международного социокультурного, образовательного, информационно-коммуникативного пространства.

Ключевые слова: единое образовательное пространство, страны – члены БРИКС, интеграция, академическая мобильность.

Belogurov Anatoly Yulyevich (Moscow State Institute of International Relations – University)
Education in the Strategy of Social Sustainable Development: Innovation Management in the Global World

Education is regarded as a systematically important resource for socio-economic and political state development, social and cultural modernization of civil society. Its content should still fully comply with the economic development innovation model, with demands of various social layers of the population, and with global competition in the labour market and innovation requirements. Within these positions education development directions are proposed in member countries of the BRICS to create a unified international socio-cultural, educational, informational and communicative space.

Keywords: unified educational space, member countries of the BRICS, integration, academic mobility.

E-mail: belogurov@mail.ru

Ваниватова Александра Станиславовна, Григорова Владилена Константиновна
Память человеческая всеильна

Статья посвящена 70-летию окончания Второй мировой войны. Авторы описывают патриотические мероприятия, организуемые в школе, профессиональном училище, детско-юношеском центре «Восхождение» Железнодорожного района г. Хабаровска.

Ключевые слова: Вторая мировая война, патриотизм, военно-патриотическое воспитание, Герой Советского Союза, мемориальный комплекс, вахта Памяти, почетный караул.

Vanivatova Alexandra Stanislavovna (Children and Youth Centre 'Voskhozhdenie', Khabarovsk), Grigorova Vladilena Konstantinovna (Sholom Aleichem Amur State University, Birobidzhan)

Human Memory is Omnipotent

The article is devoted to the 70th anniversary of World War II. The authors describe the patriotic events or-

ganized at school, vocational college and Children and Youth Centre 'Voskhozhdenie' in Zheleznodorozhny District of Khabarovsk.

Keywords: World War II, patriotism, military and patriotic education, Hero of the Soviet Union, memorial complex, memory guard post, guard of honour.

E-mail: duz_voshozdenie@mail.ru

Ведерникова Людмила Васильевна
Профессионально-личностное развитие будущего педагога

Автор рассматривает актуальную проблему подготовки педагога новой формации, педагога – носителя профессионально-ценностной позиции. Для становления профессионально-ценностной позиции и профессионально-личностного развития, считает автор, необходимо сокращение разрыва между учебной и профессиональной деятельностью будущих педагогов и использование инновационных форм взаимодействия преподавателя и студента в организации учебно-воспитательного процесса СПО.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, профессионально-ценностная позиция, инновационные формы сотрудничества.

Vedernikova Lyudmila Vasilyevna (Tyumen State University Branch in Ishim)

Future Teachers' Professional and Personal Development

The author considers a current problem of new formation teacher training, the teacher as a bearer of professionally valuable position. The author believes that reducing the gap between future teachers' educational and professional activity and using innovative forms of interaction between teachers and students in the organization of the educational process of secondary vocational education (SVE) is necessary for professionally valuable position formation and professionally personal development.

Keywords: professional and personal development, professionally valuable position, innovative forms of cooperation.

E-mail: wedernikowa@mail.ru

Воевода Елена Владимировна

От межкультурной коммуникации к лингвокультурной агрессии

Автор рассматривает примеры лингвокультурной агрессии со стороны англо-американской культуры и делает вывод о том, что слепое копирование норм инокультуры ведет к изменениям в русском языке, в системе ценностей и к размыванию национальной идентичности. Особое внимание уделяется сохранению разумного баланса между подготовкой к межкультурной коммуникации и сохранением лингвокультурной идентичности студентов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, лингвокультурная агрессия, национальная идентичность, система ценностей, образование.

Voyevoda Elena Vladimirovna (Moscow State Institute of International Relations – University)
From Intercultural Communication to Linguocultural Aggression

The author analyzes the examples of linguocultural aggression on the part of Anglo-American culture and concludes that blind imitation of foreign culture leads to changes in the Russian language, in the system of values and to blurring national identity. Particular attention is paid to the preservation of a reasonable balance between students' intercultural communication training and keeping their linguocultural identity.

Keywords: cross-cultural communication, linguocultural aggression, national identity, system of values, education.

E-mail: elenavoevoda@yandex.ru

Гильмеева Римма Хамидовна, Богданова Лариса Геннадьевна

Формирование готовности педагогического коллектива к реализации ФГОС СПО: учебно-модульное сопровождение

Качество подготовки педагогического работника к реализации ФГОС СПО определяется уровнем развития его профессиональных компетенций. Каждая образовательная организация, стремящаяся добиться высоких результатов в своей профессиональной деятельности, должна уделять большое внимание развитию своего кадрового потенциала. В связи с этим обучение

преподавательского состава является одним из педагогических условий, способствующих успешной реализации ФГОС СПО.

Ключевые слова: модуль, научно-методическое обеспечение, компетенции, образовательный стандарт, повышение квалификации.

Gilmeeva Rimma Khamidovna (Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of Russian Academy of Education (RAE), Kazan), Bogdanova Larisa Gennadyevna (Bulguminsky Construction Engineering and Technical College)

Formation of Teaching Staff Readiness to Implement the Federal State Educational Standard (FSES) of Secondary Vocational Education (SVE): Educational and Modular Support

The quality of teachers' training for FSES of SVE implementation is defined by the level of their professional competences. Every educational organization that seeks to achieve good results in its professional work should pay great attention to its human resources development. In this regard, teaching staff training is one of the pedagogical conditions contributing to the successful implementation of FSES of SVE.

Keywords: module, scientific and methodological support, competences, educational standard, advanced training.

E-mail: rimma.prof@mail.ru

Затоненко Арсений Анатольевич

Обучение младших школьников иноязычному общению на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура»

Автор статьи детально останавливается на номенклатуре ведущих подходов и принципов, обеспечивающих эффективность процесса обучения иноязычному общению младших школьников на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура». Подчеркивается, что эффективность результата обучения зависит от правильного сочетания всех данных подходов и принципов.

Ключевые слова: иноязычное общение, младшие школьники, интеграция, иностранный язык, физическая культура.

Zatonenko Arseny Anatolyevich (Kursk State University)

Schoolchildren's Foreign Language Training on the Basis of the Disciplines 'Foreign Language' and 'Physical Culture' Integration

The author dwells on the leading approaches and principles nomenclature which provide efficiency of the schoolchildren's foreign language communication training on the basis of the disciplines 'Foreign Language' and 'Physical Culture' integration. It is emphasized that the efficiency of training outcome depends on the right combination of all these approaches and principles.

Keywords: foreign language communication, schoolchildren, integration, foreign language, physical culture.

E-mail: ars151091@mail.ru

Колесников Виктор Алексеевич

Инновационная природа современного образования

В статье рассматривается генезис образования, позволившего первобытному человеку осуществить рывок в своем саморазвитии и перейти к этапу своего культурного развития. Обосновывается андрагогичность как инновационная природа современного образования. Представляемая автором философская структура образования рассматривается как концептуальный ориентир по его качественному обновлению.

Ключевые слова: генезис образования, устойчивость, изменчивость, социальное становление человека, традиции, инновационные ценности, андрагогичность.

Kolesnikov Victor Alexeyevich (Irkutsk Regional Branch of the Russian Philosophical Society)

Innovative Nature of Modern Education

The article considers the genesis of education which allowed primitive man to implement a breakthrough in their self-development and proceed to the level of their cultural development. Andragogy is substantiated as an innovative nature of contemporary education. The philosophical

structure of education presented by the author is considered as a conceptual reference point. Represented author of a philosophical structure of education is seen as a conceptual reference point according to its qualitative renewal.

Keywords: genesis of education, stability, variability, social and personal formation, traditions, innovative values, andragogy.

E-mail: seu-224@mail.ru

Кошевой Георгий Константинович

Преимущества преподавания физики с предварительной самоподготовкой студентов

Статья посвящена методике развития самообразовательной компетенции учащихся на уроках физики. Предложена форма организации урока физики, при которой студенты предварительно самостоятельно изучают новый материал с использованием технологий дистанционного обучения. Рассматриваемая методика нацелена на развитие самостоятельной деятельности студентов и позволяет активизировать и интенсифицировать процесс обучения.

Ключевые слова: самоподготовка, дистанционное обучение, дискурс, электронные образовательные ресурсы, компетенция.

Koshevoy Georgy Konstantinovich (Godovikov Polytechnic College, Moscow)

Advantages of Teaching Physics with Students' Preliminary Self-Paced Training

The article is devoted to methods of students' self-educational competence at classes in Physics. A form of a lesson in Physics wherein students preliminarily and independently study some new material using distance learning technologies is offered. The technique considered is aimed at developing students' independent work and allows them strengthening and intensifying the learning process.

Keywords: self-paced training, distance learning, discourse, electronic educational resources, competence.

E-mail: gkoshevoy@yandex.ru

Нальгиева Либихан Ахметовна

Исторический экскурс в имя прилагательное: от Аристотеля до современной школы языкознания

Автор рассматривает пути становления прилагательного как самостоятельной части речи и самого термина «прилагательное», опираясь на научные изыскания и теории самых известных лингвистов. Представлены точки зрения Аристотеля, Платона, Сократа, представителей александрийской школы, номиналистов и реалистов, а также российских ученых – А.Х. Востокова, М.В. Ломоносова, Н.И. Греча, А.А. Потевни и др.

Ключевые слова: прилагательное, качества, свойства, признаки предметов, производное имя, имя существительное.

Nalgiyeva Libikhan Akhmetovna (Ingush State University)

Historical Insight into an Adjective: From Aristotle to the Modern School of Linguistics

The author examines the way of an adjective formation as an independent part of speech and of the term 'adjective' as well relying on scientific research and theories of the best-known linguists. The views of Aristotle, Plato, Socrates, the Alexandrian school representatives, nominalists and realists, and Russian scientists as Vostokov, Lomonosov, Grech, Potebnya and others are presented.

Keywords: adjective, qualities, features, attributes of objects, derivative name, noun.

E-mail: docenza@mail.ru

Ратушняк Денис Юрьевич

Подготовка студентов-медиков к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности

В статье рассматривается формирование информационной компетентности студентов медицинского колледжа в период теоретической подготовки, в основе которой лежит идея непрерывности информационного образования будущих медицинских работников.

Ключевые слова: информационная подготовка, электронный учебник, контрольно-оценочные средства, информационная компетентность.

Ratushnyak Denis Yuryevich (Shuysky Branch of Ivanovo State University)

Medical Students' Training for Using Information Technology in Professional Activity

The article considers medical college students' information competence formation during their theoretical training which is based on the idea of future medical professionals' informational education continuity.

Keywords: informational training, electronic tutorial, control and evaluation tools, information competence.

E-mail: den-nis@list.ru

Русакова Ольга Викторовна, Ключева Галина Анатольевна

Вариативность стратегий взаимодействия техникума с работодателями в условиях моногорода

В статье представлены стратегии работы профессионального образовательного учреждения с работодателями в условиях моногорода. Проведенные маркетинговые исследования (анализ документов, метод интервью, статистические методы) позволили выделить характерные признаки, влияющие на стратегию взаимодействия и направления деятельности в рамках выделенных стратегий.

Ключевые слова: подготовка квалифицированных кадров, работодатели, предприятия различных форм собственности, стратегия взаимодействия, консолидация усилий.

Rusakova Olga Victorovna (Chusovskoy Industrial College), Klyuyeva Galina Anatolyevna (Institute for Educational Development of Perm Region)

Variability of Training College-Employers' Interaction in Mono-City Conditions Strategies

The article presents working strategies of professional education institution with employers in mono-city conditions. Marketing research held (documents analysis, interview method, statistical methods) allowed distinguishing characteristic features affecting interaction and activity directions within the allocated strategies.

Keywords: qualified personnel training, employers, companies of different ownership forms, interaction strategy, effort consolidation.

E-mail: rusakova59@rambler.ru

Чистова Ирина Владимировна, Петрова Ирина Львовна

Региональная модель независимой оценки качества подготовки выпускников

В статье представлен опыт проведения оценки и сертификации квалификаций и профессионально-общественной аккредитации образовательных программ в рамках реализации единой модели независимой оценки качества профессионального образования в Республике Марий Эл. Представленная модель позволяет оптимизировать структуру, механизмы и ресурсы проведения процедур независимой оценки, унифицировать требования работодателей к профессиональной подготовке выпускников, повысить эффективность использования ресурсов, создать единую базу экспертов, реестры аккредитованных программ и сертифицированных специалистов.

Ключевые слова: независимая оценка качества профессионального образования, сертификация квалификаций, профессионально-общественная аккредитация, образовательные программы.

Chistova Irina Vladimirovna, Petrova Irina Lvovna (Scientific and Methodological Center of Vocational Education, Yoshkar-Ola, The Mari El Republic)

Regional Model of Independent Evaluation of Graduates' Training Quality

The article presents the experience of qualifications assessment and certification and educational programs professional and public accreditation within a quality independent evaluation unified model of vocational education in the Mari El Republic. The presented model allows optimizing the structure, mechanisms and resources to conduct independent assessment procedures, unify employers' requirements for graduates' vocational training, increase the efficiency of using the resources, to create a unified database of experts, accredited programs and certified specialists registers.

Keywords: vocational education quality independent assessment, qualifications certification, professional and public accreditation, educational programs.

E-mail: nmcpo-mariel@mail.ru

Редактор М.Ю. Гастева
Корректор И.Л. Ануфриева
Компьютерная верстка С.В. Оленевой
Адрес редакции: 105318, Москва, Измайловское ш., 24, корп. 1.
Автономная некоммерческая организация
«Редакция журнала «Среднее профессиональное образование»»
Тел.: 8 (495) 972-37-07. Тел./факс: 8 (499) 369-62-74.
Подписано в печать 24.07.2015. Тираж 3000 экз.
Формат 60 x 90 1/8. Объем 9,5 печ. л. Уч.-изд. л. 8,83.
Отпечатано в ООО «Типография Оптима».
Адрес: 107113, Москва, Сокольническая пл., д. 4а, оф. 309.

Заказ ____