

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

Педагогика



№ 1 / 2013

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Агаева Ю.А.</i> Критерии, показатели и уровни сформированности корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога	5
<i>Борисюк М.Б.</i> Проблема формирования духовно- нравственных ценностей педагогов дошкольных образовательных учреждений в процессе повышения квалификации.....	9
<i>Брусиловская Э.В.</i> Иноязычная коммуникативная компетенция в условиях межкультурного взаимодействия	15
<i>Варламова А.И.</i> Альтернативные системы оценки качества образования высшей школы США ..	22
<i>Елонова Ю.С.</i> Общие вопросы моделирования педагогического сопровождения потенциально-талантливых учащихся на этапе среднего профессионального туристского образования.....	28
<i>Иванова Е.В.</i> Опыт реализации полностью положительной десятибалльной шкалы в техническом колледже	33
<i>Капустина Г.Ю.</i> Модернизация системы профессионального образования педагогического колледжа.....	39
<i>Оськина М.Н.</i> Компетентностный подход в подготовке преподавателей высшей школы для технических вузов	45

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Акимова И.И.</i> Лингвистическая терминология русского языка как объект методического осмысления.....	50
<i>Александрова Е.И.</i> Экономический термин как элемент экономического дискурса при обучении экономическому переводу на материале текстов СМИ	54
<i>Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л.</i> Возможности и перспективы использования m-learning (мобильного обучения) в процессе изучения иностранного языка.....	61
<i>Дорофеева Ю.Ю.</i> Проблемы обучения фотоискусству в системе дополнительного профессионального образования	65
<i>Танвель И.В.</i> Практика студентов, обучающихся по профилю «психология и социальная педагогика»: проблемы и пути решения	69
НАШИ АВТОРЫ	75

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGICS

<i>A. Agaeva.</i> Criteria, characteristic features and levels of forming of a social teacher's corporate and professional culture	5
<i>M. Borisyuk.</i> The problem of forming moral and ethical norms at refresher training courses for teachers of preschool educational institutions	9
<i>E. Brusilovskaya.</i> Foreign language communicative competence in the process of inter-cultural communication.....	15
<i>A. Varlamova.</i> Alternative systems of the quality assessment of the us higher education	22
<i>Yu. Elonova.</i> General aspects of modeling pedagogical support of potentially talented students getting vocational tourism education	28
<i>E. Ivanova.</i> Experience of realization of a completely positive ten-point scale at a technical college.....	33
<i>G. Kapustina.</i> Modernization of vocational education system at teacher training college	39
<i>M. Oskina.</i> Competence-based method of training higher school lecturers for technical universities..	45

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>I. Akimova.</i> Linguistic terminology of the Russian language as an object of methodological comprehension	50
<i>E. Alexandrova.</i> Economic term as a component of economic discourse when teaching economic translation on the basis of mass media texts.....	54
<i>T. Gerasimenko, S. Kovalchuk, O. Mokhova.</i> Possibilities and prospects of using m-learning (mobile learning) while studying a foreign language	61
<i>Y. Dorofeeva.</i> Problems of teaching art of photography in the system of additional professional education	65
<i>I. Tanvel.</i> Practical training of students specializing in «psychogy and social pedagogy»: problems and solutions.....	69
OUR AUTHORS	75

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013.42

Агаева Ю.А.

Московский городской психолого-педагогический университет

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОРПОРАТИВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

A. Agaeva

Moscow State University of Psychology and Education

CRITERIA, CHARACTERISTIC FEATURES AND LEVELS OF FORMING OF A SOCIAL TEACHER'S CORPORATE AND PROFESSIONAL CULTURE

Аннотация. В ходе исследования сущности корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога и процесса формирования данного личностного качества в вузе появилась потребность в выявлении критериев, показателей и уровней сформированности корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога. Выявлены критерии, показатели и уровни сформированности корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога: мотивационно-аксиологический, когнитивный, технологический, поведенческий, мировоззренческий. По данным критериям происходит оценка результата – сформированность корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога. Сформированность данного личностного качества представлена на трех уровнях: высокий, средний, низкий.

Ключевые слова: критерий, показатель, уровень, корпоративно-профессиональная культура, личностное качество.

Abstract. While studying the essence of a future specialist's corporate and professional culture the University has formed a necessity to identify the criteria, characteristic features and levels of forming a social teacher's corporate and professional culture. Criteria, characteristic features and levels of the forming of the corporate and professional culture of a social pedagogue have been discovered. They are: motivational and axiological, cognitive, technological, behavioral and ideological ones. The result of forming of a future specialist's corporate and professional culture is assessed with taking into consideration these very criteria. It is stated that there are three levels of forming of the quality mentioned: high, middle and low.

Key words: criterion, characteristic feature, level, corporate and professional culture, personal quality.

Современный этап развития общества характеризуется кардинальными изменениями во всех сферах жизнедеятельности, что предполагает сформированность личностных социально значимых качеств специалистов, усвоение новых профессиональных знаний, умение работать в команде, коллективе, способность быстро адаптироваться к корпоративной культу-

ре организаций, которые входят в структуру корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога.

На основании анализа теоретических положений, методической базы и практического опыта были выявлены компоненты корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога: социальные потребности (нравственные, деловые качества, коммуникация); социальные способности (знания, умения, навыки, компетенции совместной деятельности); социальные ценности (традиции, нормы, установки, мировоззрение), профессиональный опыт (взаимодействие с людьми, адаптация к профессии, освоение социальных ролей).

На основе анализа научной литературы автором было дано определение понятия «корпоративно-профессиональная культура будущего социального педагога» как личностное качество, отражающее уровень развития социальных потребностей (нравственные, деловые качества, коммуникация), социальных способностей (знания, умения, навыки, компетенции совместной деятельности), социальных ценностей (традиции, нормы, установки, мировоззрение) и профессионального опыта (взаимодействие с людьми, адаптация к профессии, освоение социальных ролей), значимых для конкурентоспособности специалиста в условиях совместной профессиональной деятельности, присущей различным формам социальных отношений.

Исследование сущности корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога и формирование данного личностного качества в вузе указывает на то, что воспитательный эффект по формированию корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога зависит от знания социально-педагогических условий, влияющих на данный процесс; степень реализации воспитательного потенциала определяется единством критериев и уровней. Следовательно, возникает потребность в выявлении критериев и уровней сформированности корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога.

В соответствии со структурой корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога были разработаны критерии, позволяющие определить уровень ее сформированности: мотивационно-аксиологический, когнитивный, технологический, мировоззренческий, поведенческий мотивационно-аксиологический, когнитивный, технологический, мировоззренческий, поведенческий.

Проблема критериев, определяющих уровень сформированности корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога, находит свое отражение в психолого-педагогической литературе (В.М. Большов, Е.Н. Песоцкая [1; 3 и др.]).

Критерии и показатели позволяют выявить эффективность процесса формирования корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога. Под критерием следует понимать признак, на основе которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Показатели – это данные, по которым можно судить о развитии и ходе чего-нибудь (количественные и качественные характеристики состояния).

Для оценки состояния уровня сформированности корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога мы используем следующие критерии.

Мотивационно-аксиологический (профессиональные интересы, установки, степень сформированности ценностных ориентаций у будущих социальных педагогов, которые проявляются через совокупность таких *показателей*, как осознание удовлетворенностью своей профессией, осознание ответственности за результаты социально-педагогической деятельности, признание ценности субъектных отношений).

Когнитивный (усвоение, понимание, принятие корпоративного кодекса социальных педагогов, овладение знаниями, умениями, навыками, опытом, потребность в нравственных, деловых, социальных, творческих, волевых качествах, оценке поступков, компетентности). Профессиональная компетен-

тность позволяет осуществлять деятельность на высоком уровне. А.К. Марковой выделены следующие виды профессиональной компетентности: 1) специальная – владение собственн профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие; 2) социальная – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда; 3) личностная – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности; 4) индивидуальная – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению [2, с. 34-35]. Показателями когнитивного критерия сформированности в вузе корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога является следующее: знание современных технологий социально-педагогической деятельности, владение системой знаний в области социальной педагогики; знание современных технологий социального менеджмента; сформированность аналитичности, логичности, системности и мышления.

Технологический (отражает степень умения реализовать основные социально-педагогические технологии, отбирать соответствующие способы и методы реализации социально-педагогической деятельности на различных уровнях). Показателями технологического критерия сформированности корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога являются следующие: готовность и способность к применению управленческих технологий в социальной работе; адекватное понимание сути конкретной социальной проблемы; умение эффективно решать управленческие задачи в конкретной ситуации профессиональной

деятельности, стремление создавать и реализовывать социальные проекты, умение работать в команде, в коллективе.

Поведенческий (предполагает ориентацию действий на социально одобряемые нормы, суждения, ценности, убеждения, устойчивости и самостоятельности линий поведения, наличие социальной позиции личности). Показателями поведенческого критерия являются: активное участие в общественных делах университета, коллектива, активная жизненная и гражданская позиции, участие в студенческом самоуправлении; организаторские и коммуникативные способности.

Мировоззренческий (предполагает наличие полноты, самостоятельности, устойчивости суждений о социальных, нравственных требованиях, этических нормах, лежащих в основе общественного поведения). Показателями мировоззренческого критерия являются: независимость и самостоятельность в суждениях (объективность), выбор в различных жизненных и профессиональных ситуациях; сформированность общечеловеческих и профессиональных ценностей; выбор в различных жизненных и профессиональных ситуациях;

По данным критериям происходит оценка результата – сформированность в вузе корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога.

Сформированность в вузе корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога можно представить на трех уровнях: *высокий уровень* – обладает профессионально-важными качествами, знаниями, умениями, навыками, опытом, компетенцией, умением работать в команде, коллективе, характеризуется сформированностью корпоративно-профессиональной культуры у будущих социальных педагогов и стремлением реализовать свой творческий потенциал в профессиональной деятельности; *средний уровень* – адаптация будущих социальных педагогов к ситуации необходимости формирования корпоративно-профессиональной культуры, восприятие студентами информации относительно формирования корпора-

тивно-профессиональной культуры; *низкий уровень* – отсутствие знаний о корпоративно-профессиональной культуре будущего социального педагога, неумение использовать потенциал вуза для овладения основами корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога в вузе. Характеризуется сформированностью корпоративно-профессиональной культуры у будущих социальных педагогов и стремлением реализовать свой творческий потенциал в профессиональной деятельности.

Таким образом, были выявлены и обоснованы критерии, показатели и уровни сформированности в вузе корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педагога. Наличие низких уровней сформированности корпоративно-профессиональной культуры будущего социального педаго-

га указывает на необходимость вовлечения студентов в социально ориентированную деятельность, учитывающую потенциальные возможности социума, где будут создаваться наиболее благоприятные условия для реализации личности в социально-значимой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Большов В.М. Формирование профессиональной направленности студентов педагогического колледжа в системе взаимосвязанной учебной и внеучебной деятельности: дис. ...канд. пед. наук. – Ульяновск, 1998. – 231 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
3. Песоцкая Е.Н. Природно-биологические факторы социальной активности личности (философский анализ): автореф. дис. ...канд. фил. наук. – Саранск, 1996. – 16 с.

УДК 371.14

Борисюк М.Б.

Московский государственный областной университет

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО- НАВРСТВЕННЫХ
ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

M. Borisjuk

Moscow State Regional University

**THE PROBLEM OF FORMING MORAL AND ETHICAL NORMS
AT REFRESHER TRAINING COURSES FOR TEACHERS
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Аннотация. Статья посвящена вопросам подготовки педагогов к реализации духовно-нравственного воспитания в образовательной среде, созданной для детей дошкольного возраста. В статье отражена специфика дошкольного воспитания, предполагающая коммуникативное взаимодействие педагога и ребенка, объединяющая все виды деятельности: игровую, изобразительную, художественно-речевую, познавательно-исследовательскую, проектную, продуктивную деятельность, в процессе реализации художественно-творческих проектов, подготовки и проведения детских праздников.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, дошкольное образовательное учреждение (ДОУ), христианская культура, религиозная культура, ценности духовно-нравственной культуры.

Abstract. The article is devoted to the questions of teachers' preparation for the realization of moral and ethical education in the educational environment created for children of preschool age. The article reflects the specifics of preschool education assuming communicative interaction of the teacher and the child, including all kinds of activities: game, graphic, art and speech, informative and research, design and productive activities. It is stated that all of them are realized while various art and creative projects are being implemented, as well as in the process of preparation and conducting special celebrations for children.

Key words: moral and ethical education, preschool educational institution, Christian culture, religious culture, norms of moral and ethical culture.

Дошкольный возраст ребенка является уникальным периодом развития личности и благоприятным для освоения духовной основы человека. Существующая практика духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста показывает, что нельзя прийти к духовному только через развитие интеллекта, воли или чувств [9]. Воспитать ребенка – значит заложить в нем ценностные основы нравственности, характера, воли и сделать его способным к самовоспитанию [4]. Для этого необходимо целенаправленное духовно-нравственное воспитание с первых лет жизни ребенка, при котором духовные ценности становятся определяющими в его отношениях с миром и людьми, в его внешнем и внутреннем образе жизни. В работах ученых, исследовавших проблемы духовно-нравственного воспитания дошкольников (Н.М. Алексеева, С.Ю. Афанасьева, Р.С. Буре, М.А. Васильева, В.В. Гербова, Т.С. Комарова, Л.А. Венгер, Л.А. Парамонова, Т.Н. Доронова, О.М. Потаповская, В.В. Рубцов, А.А. Савостина, Л.Л. Шевченко и др.), в качестве основных выделяются задачи развития личности ребенка, обретения им нравственного и духовного опыта, основанного на традициях и ценностях отечественной духовной культуры. «Религиозная культура – это традиции жизни и почитания людьми Бога, сложившиеся под влиянием их религии и отражаемые в материальных объектах, произведениях религиозного искусства» [12, с. 6].

В отечественной педагогике существует культурный пласт источников, наиболее полно раскрывших данную проблему. «Если хочешь воспитывать других, воспитай сначала самого себя в Боге», – писал святитель Василий Великий [2]. По словам Т.П. Грибоедовой, педагогическая позиция заключается в том, что «необходима “пройденность” самим педагогом того пути, по которому он намерен вести детей. Одновременно с этим педагога отличает готовность и возможность к саморазвитию» [3, с. 3]. Так, по выражению С.С. Куломзиной, «если общение с детьми, участие в их росте и развитии духовно обогащает вас, если вы чувствуете, что в этом общении сами растете, делаетесь все более самим собой, – вы можете быть уверены, что у вас призвание педагога» [6, с. 102].

Анализ работ данного направления был соотнесен с возможностями ассимиляции данного опыта в условиях современной системы подготовки педагогов. Для этого были рассмотрены работы современных авторов, в которых исследуется данная проблема в теоретическом и практическом аспектах. Было установлено, что для успешной подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений к духовно-нравственному воспитанию детей необходимо обеспечить комплекс педагогических условий, принимая во внимание то, что в основе воспитания лежат безусловные духовно-нравственные ценности, воспринимаемые в преемственности отечественных традиций.

При всем многообразии модернизации стандартов в системе образования все они замыкаются на педагоге, сформированном как творческая социально активная личность, способная свободно ориентироваться в меняющихся социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в образовательных процессах и обладающая высоким уровнем духовной и нравственной культуры, любви к детям.

Основы и принципы профессионального педагогического образования разрабатывались в трудах О.С. Анисимова, Е.П. Белозерцева, Б.З. Вульfoва, А.И. Григорьевой, И.Ф.

Исаева, С.И. Краснова, А.А. Орлова, А.И. Мищенко, О.П. Морозова, А.Г. Пашкова, А.В. Репринцев, В.В. Рубцова, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, А.И. Субetto, В.Д. Шадрикова, Е.Н. Шиянова и др. Условия подготовки специалистов по духовно-нравственному воспитанию определяются необходимостью создания среды, закладывающей правильную иерархию ценностей жизни, понимание своего предназначения.

В настоящее время прослеживается позитивная тенденция для реализации указанных условий в педагогических исследованиях и методических разработках в области духовно-нравственного образования на дошкольном уровне – работы А.С. Алексеевой, В.Н. Вишневской, Л.П. Гладких, Т.Н. Дороновой, А.А. Ильина, Т.С. Комаровой, В.М. Меньшикова, О.М. Потаповской, Л.Л. Шевченко и др.

В то же время задачи процесса подготовки научных и педагогических кадров в области духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста в настоящее время остаются еще мало изученным направлением профессиональной подготовки. При этом сохраняется ряд нерешенных проблем в сфере научного программно-методического и кадрового обеспечения духовно-нравственного воспитания. Понятие духовности, по мнению Л.Л. Шевченко, включает нравственный аспект: «явление духовно, если оно помогает человеку возвысить свои добрые качества на благо служения Богу, Отечеству, окружающему миру» [12, с. 6].

Для решения выделенных задач была разработана программа дополнительного профессионального образования курсов повышения квалификации педагогов дошкольных общеобразовательных учреждений «Добрый Мир. Духовно-нравственная культура (православная культура) в дошкольном образовательном учреждении» [1] (см. также [11]).

Целью программы является подготовка педагогов-воспитателей к преподаванию духовно-нравственной культуры в системе дошкольного образования. На основе поставленных целей были сформулированы задачи, реализуемые в процессе обучения педагогов-

воспитателей на курсах «Духовно-нравственное воспитание дошкольников», организованных на базе Духовно-просветительского культурного центра имени просветителей славянских Кирилла и Мефодия Московского государственного областного университета в октябре – декабре 2011 г.

При анализе подготовки педагогов дошкольных учреждений в процессе курсовой подготовки «Духовно-нравственное воспитание дошкольников» на научно-исследовательской базе Духовно-просветительского культурного центра имени просветителей славянских Кирилла и Мефодия Московского государственного областного университета было учтено, что для педагогов-воспитателей наибольшую сложность представляет изучение материалов по разделу христианского вероучения.

В ходе констатирующего эксперимента, который был осуществлен в организационный период курсовой подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений в октябре – декабре 2011 г., проведено анкетирование слушателей. В анкетировании приняли участие 143 педагога – слушатели курсов «Духовно-нравственное воспитание детей в дошкольных образовательных учреждениях». Целью являлось изучение уровня знаний в области религиозной культуры и отношение педагогов к традициям христианского воспитания [5; 7].

В исследовании ценностных ориентаций была использована модифицированная методика Милтона Рокича, позволившая выявить основные содержательные характеристики отношений анкетированных к окружающему миру. При учете полученных результатов был использован метод ранжирования ценностей.

В соответствии с полученными результатами проведенного анкетирования педагогов были поставлены задачи формирующего этапа эксперимента:

- расширение кругозора педагогов-воспитателей;
- обеспечение базового объема знаний в области религиозной культуры;

- формирование ценностной основы мировоззрения;

- формирование и развитие потребности в духовной жизни, в нравственно здоровом образе жизни, способности жить счастливой жизнью с семьей и близкими людьми;

- воспитание положительного отношения к духовно-нравственным ценностям.

Для получения результатов данного этапа была разработана анкета, включающая вопросы, позволяющие объективно оценить объем знаний педагогов ДОУ в области религиозной культуры и сравнить их с полученными результатами констатирующего эксперимента. Вопросы были сформулированы нами таким образом, чтобы оценить когнитивную, рефлексивную и этическую культуру педагога. В анкету вошли 12 вопросов, сгруппированных в 3 условных блока: «Знания», «Отношения», «Ценности». Каждый вопрос содержал перечень предполагаемых ответов. Диагностика проводилась как форма контроля по материалу теологического блока как наиболее сложного для усвоения педагогами дошкольных образовательных учреждений – об основах христианской антропологии и нравственности на примере библейских сюжетов и заповедей.

Методика анализа анкетирования. Оценка результатов осуществлялась нами по уровню сформированности духовно-нравственных ценностей воспитателей. Уровни определялись на основании критериев.

Понятие «критерий» мы определяем как основной признак, на основании которого производится определение, классификация и оценка базового объема знаний исследуемых и их отношение к религиозной культуре. Классификация критериев степени обученности была разработана на основе опыта В.П. Симонова [8]. Среди основных критериев были выделены (см. табл. 1):

- когнитивный (знания и информированность педагогов в духовно-нравственной области; проявление познавательного интереса) – блок «Знания»;
- эмоционально-оценочный (проявление отношения к ценностям духовно-нравствен-

Таблица 1

Критерии духовно-нравственных ценностей педагогов ДОУ

Когнитивный	Эмоционально-оценочный	Результативный
знания и информированность педагогов в духовно-нравственной области; проявление познавательного интереса ↓	отношение к ценностям духовно-нравственной культуры ↓	проявление важнейших качеств, свойств поведения, конкретных ценностей личности ↓
«Знания»	«Отношения»	«Ценности»

ной культуры при ответах на вопросы) – блок «Отношения»;

– результативный критерий, выражающийся, главным образом, в непосредственном проявлении важнейших качеств, свойств поведения, конкретных ценностей личности – блок «Ценности».

Соотношение критериев и показателей. Необходимо отметить, что «показатель» понимается как эмпирическое понятие (статистическое). В научной литературе можно встретить отождествление понятий «критерий» и «показатель», однако мы определили для себя, что критерии включают в себя показатели, которые определяют содержание критерия.

Организация исследования. Слушатели курсов были нами условно разделены на 2 группы по специальности: имеющие профильное педагогическое образование (по диплому) – 1-я группа, и не имеющие педагогического образования, но работающие в системе дошкольного образования (повар, бухгалтер, технолог, менеджер) – 2-я группа.

1-я группа педагогов составила 128 человек (89,5% от общего количества слушателей). Во 2-ую группу вошли 15 воспитателей ДОУ (10,5%).

В ходе констатирующего эксперимента проведенное анкетирование позволило выделить отношение педагогов к процессу духовно-нравственного воспитания.

Положительным свое отношение определили 135 педагогов в абсолютном значении, что в процентном отношении составляет 94,4% от общего количества слушателей.

Затруднились ответить 5 педагогов (3,5%). Вообще оставили без ответа вопрос 3 педагога (2,1% слушателей).

Более 50% педагогов показали слабые знания основных понятий христианской культуры, являющихся базовыми по богословскому блоку программы. В соответствии с полученными результатами данный материал программы был скорректирован: упрощен и приближен к имеющемуся уровню знаний слушателей. Содержание данного программного блока было расширено текстами по истории духовной культуры, позволяющими дать воспитателям необходимые базовые знания на ознакомительном уровне. Это объясняется тем, что педагог должен знать основные положения христианского вероучения, которые имели основополагающее значение в развитии отечественной культуры, без изучения которых культурная традиция остается закрытой для понимания и восприятия.

Результаты проведенного исследования показали взаимосвязь мотивации к изучению содержания теологического блока программы с познавательным интересом педагогов к ее методическому и педагогическому блокам, опирающимся на региональный учебно-методический комплект Л.Л. Шевченко «Добрый мир. Православная культура для малышей» [10].

После учета этой закономерности был произведен перерасчет учебных часов и пересоставлено расписание учебных занятий. Так, объем часов по педагогико-методическим блокам составил 36 часов общего объема

Таблица 2

Требования к зачетным работам педагогов

Критерии и требования к зачетному практикоориентированному проекту	Соответствие проекта требованиям
1. Тип работы	Зачетная работа представляет собой методическую разработку занятия (конспект) по одной из тем учебно-методического комплекта дошкольных образовательных учреждений Московской области «Добрый мир. Православная культура для малышей». В ней должны быть четко обозначены: <i>цель, задачи урока, средства, задания для закрепления, задания для опроса</i>
2. Содержание и структура работы: – тема – форма – структура – содержание	1. Проблемная ситуация нравственного содержания (рассказ воспитателем эпизода, ситуации по материалам одной из хрестоматий «Добрый мир. Православная культура для малышей») 2. Постановка педагогом проблемного вопроса перед детьми – ситуации нравственного выбора 3. Выдвижение детьми гипотез решения поставленной проблемы и их обсуждение, выбор наиболее подходящего ответа 4. Подведение итогов. Педагог делает вывод о значении духовно-нравственных ценностей в жизни современного человека Итог занятия – творческие работы детей (индивидуальные или коллективные) Содержание раскрывается через обсуждение с детьми феноменов православной культуры по темам хрестоматий «Добрый мир. Православная культура для малышей», вопросы и задания к темам
3. Оформление работы	В разработке конспекта занятия должны быть использованы основные понятия, которые стоят в выбранной для методической разработки теме хрестоматий «Добрый мир. Православная культура для малышей» Рекомендуемая структура оформления: • Титульный лист: указать тему занятия, возраст или группу, Ф.И.О. автора разработки, номер ДОУ, район, год • 1 страница: указать – задачи – тему(ы) хрестоматий «Добрый мир. Православная культура для малышей», в рамках которой(ых) сделана методическая разработка – средства: использованные материалы пособия (№№ страниц, заданий) • 3 страница (и далее): ход занятия – Объем работы. Примерный объем письменного варианта творческого проекта примерно 8-10 страниц А4 (вместе с титульным листом) – Форма представления: электронная (CD-диск) и печатная (формат А4)

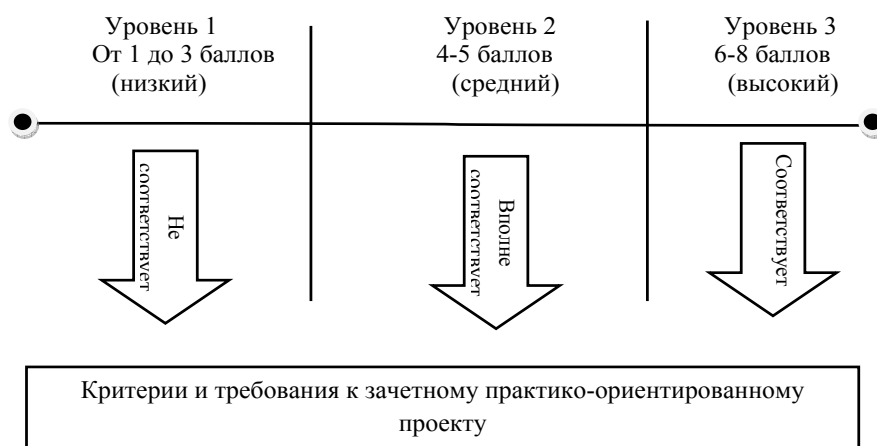


Рис. 1. Шкала параметров оценки

программы, а в расписании учебные часы предваряли и актуализировали занятия с теологическими материалами. Таким образом, были решены задачи оптимизации структурно-содержательной части педагогической подготовки слушателей курсов.

Контроль знаний педагогов в процессе окончания курсов был осуществлен в форме разработки зачетного практикоориентированного проекта по одной из тем базового учебно-методического комплекта дошкольных образовательных учреждений МО «Добрый мир». Требования к зачетным работам педагогов представлены в табл. 2.

Для оценки уровня подготовки у выпускников курсов была разработана 8-балльная шкала параметров оценки, представленная на рис. 1.

Представленные зачетные работы показали творческий уровень овладения учебным материалом и соответствие прогнозируемым и формируемым знаниям и умениям.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Борисюк М.Б., Шевченко Л.Л. Добрый мир. Духовно-нравственная культура. Основы религиозных культур и светской этики в дошкольном образовательном учреждении. Модуль «Православная культура» // Программа дополнительного профессионального образования курсов повышения квалификации для педагогов дошкольных образовательных учреждений. – М., 2012. – 82 с.
2. Василий Великий (свт). Творения. – М., 1846. – Ч. 3. – 496 с.
3. Грибоедова Т.П., Медведева Н.З., Москвина Т.В. Социальное партнерство семьи и дошкольного образовательного учреждения: проблемы и опыт реализации // Начальная школа: плюс-минус. – 2009. – № 3. – 96 с.
4. Ильина Т.А. Педагогика. – М., 1969. – 572 с.
5. Кудрявцева, Н.Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения // Справочник заместителя директора. – 2011. – № 4. – С. 13-27.
6. Куломзина С.С. Наша Церковь и наши дети. – М., 1994. – 192 с.
7. Новожилов Э.Д. Научное исследование (логика, методология, эксперимент): Монография. – М., 2005. – 363 с.
8. Симонов В.П. Педагогическая диагностика в образовательных системах. – М., 2010. – 264 с.
9. Соловцова И.А. Законы духовной жизни человека как основа духовного воспитания // Проблемы духовного воспитания: Гуманитарно-целостный подход: Материалы «круглого стола», 20 октября 2005 г. / Сост. И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград, 2006. – С. 5-10.
10. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей. Книга 1-4. Прогулки по дням творения / Под ред. Л.Н. Антоновой. – М., 2011. – 176 с.
11. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей: Методич. пособие с программой / Под ред. Л.Н. Антоновой. – М., 2011. – 208 с.
12. Шевченко Л.Л. Нравственная культура учителя. – М., 2002. – 36 с.

УДК 394.9

Брусиловская Э.В.
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

E. Brusilovskaya
Lomonosov Moscow State University

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF INTER-CULTURAL COMMUNICATION

Аннотация. В статье раскрывается понятие иноязычной коммуникативной компетенции, формирующейся в процессе обучения иностранным языкам в контексте межкультурного взаимодействия. Опираясь на анализ нормативных документов Совета Европы и трудов российских и зарубежных исследователей, автор пришел к заключению, что иноязычная коммуникативная компетенция является феноменом, выходящим за лингвистические рамки. Автор выделяет компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, сочетание и умелое применение которых способствует качественному взаимодействию культур, установлению диалога, в рамках которого происходит развитие как личности, так и всего общества в целом.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурное взаимодействие, лингвистические рамки, развитие личности.

Abstract. The article highlights the notion of inter-cultural communicative competence, which is formed in the process of learning foreign languages in the context of inter-cultural communication. Analyzing official documents of the Council of Europe and works of Russian and foreign researchers the author has come to the conclusion that inter-cultural communicative competence is a phenomenon that goes beyond linguistic frameworks. The author determines the components of inter-cultural communicative competence, which combination and skillful application would facilitate high-quality cultural interaction, promote a dialogue in the framework of which there is a development of both an individual and a society as a whole.

Key words: inter-cultural communicative competence, inter-cultural communication, linguistic frameworks, development of an individual.

В связи с расширением мировой образовательной сферы в результате развития Болонского процесса по созданию единого европейского пространства высшего образования стала очевидной целесообразность использования коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам.

Необходимость формирования коммуникативной компетенции усиливается в условиях интенсивного развития инновационных технологий, глобализации информационно-образовательного пространства, в котором происходит межкультурное взаимодействие.

Межкультурное взаимодействие подразумевает международный обмен научной, технической и культурной информацией, усиление мобильности населения, академической мобильности (среди ученых, студентов, организаций и предприятий), выходящие за национальные рамки. Все более и более популярным становится непосредственное общение с представителями других культур, не прибегая к услугам переводчиков. Поэтому коммуникативный подход к иностранному языку как средству общения в различных жизненных ситуациях становится ключевым принципом обучения.

В контексте коммуникативного подхода предполагается осуществление компетентностного обучения в системе образования стран Европы и, в частности, России. Совет Европы выделяет

два вида компетенций в области иностранного языка. Это общие компетенции и коммуникативные языковые компетенции [8, с. 9-13].

Анализ коммуникативных языковых компетенций, формирующихся в процессе изучения иностранных языков в условиях взаимодействия с различными культурами и определяющихся как межкультурные или иноязычные компетенции, широко представлен в трудах зарубежных и отечественных исследователей, что подчеркивает многогранность этого понятия.

Б. Спитсберг определил межкультурную (иноязычную) коммуникативную компетенцию в широком смысле как адекватное и эффективное поведение в определенной ситуации [9, с. 379]. М. Канейл и М. Свейн углубили понятие коммуникативной компетенции, выделив три основные составляющие: грамматическая компетенция – «знание правил грамматики», т. е. знание лексики, правил морфологии, синтаксиса, семантики предложения, фонологии [7, с. 29]; социолингвистическая, включающая социокультурные правила и правила дискурса, где социокультурные правила определяют способы подачи информации в соответствии с конкретной ситуацией, а правила дискурса представляют собой организацию системы речи с точки зрения грамматических и коммуникативных функций [7, с. 30]; стратегическая компетенция – использование стратегий вербальной и невербальной коммуникации с целью компенсации недостаточности знаний языка и культуры общения [7, с. 30-31].

А.В. Малаева определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность действовать в профессионально направленной ситуации общения со специалистами других стран, готовность к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в условиях международной мобильности и интеграции» [4, с. 112].

Понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» определяется Л.К. Гейхманом как «культурные вариации в восприятии социальных явлений и предметов. Это прямое напоминание, что коммуникация даже

среди тех, кто разделяет базовые культурные паттерны, существенно окрашена личностным восприятием» [1, с. 29].

Таким образом, понимание иноязычной коммуникативной компетенции не ограничивается специфическими знаниями, умениями и навыками в области иностранных языков, а подразумевает многоплановость этого понятия.

И.А. Зимняя включает в коммуникативную компетенцию компетенции, относящиеся к личности как субъекту деятельности, «к социальному взаимодействию человека и социальной сферы» и «к деятельности человека» [3].

Мы согласны с точкой зрения Г.В. Елизаровой, которая утверждает, что «межкультурная компетенция – это такая способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [2, с. 7].

Многообразие подходов к трактовке иноязычной коммуникативной компетенции с точки зрения речевого поведения в рамках осуществления различных видов деятельности в условиях межкультурного взаимодействия подчеркивает целесообразность более глубокого осмысления данного понятия.

Студент, изучая иностранный язык, накапливает определенную базу знаний, использование которой позволяет осуществлять взаимодействие с другими культурами. Для проведения успешной деятельности с представителями различных культур важно научиться слушать, говорить, читать и писать, владея необходимыми стилями устной и письменной речи. Выполняя упражнения на аудирование, студент формирует умение слушать (т. е. концентрироваться), слышать (т. е. воспринимать) и понимать (т. е. постигать смысл), анализировать устную речь (т. е. декодировать или осознавать значения лексической единицы языка), а также приобретает навык воспроизведения услышанного в соответствии с требованиями и поставленными задачами.

При говорении осуществляется вербальная коммуникация между участниками общения. Для успешного взаимодействия и достижения целей общения студент использует навыки формулирования мысли (отбирая нужную информацию) посредством ее правильного структурирования и воспроизведения, где учитывается грамматический, лексический, стилистический и фонетический строй. Во время говорения большое значение придается невербальному общению (передача информации посредством интонации, жестов, мимики, пантомимики). В этой связи умение правильно донести информацию до слушателя и способность адекватно ее интерпретировать является важным условием эффективного общения в рамках межкультурного взаимодействия.

В процессе работы с текстом прививаются умения отбора нужной информации, осуществления компетентного перевода, редактирования, конспектирования, реферирования и аннотирования оригинального текста, грамотного составления документов, т. е. формируются и закрепляются навыки письменной речи.

Таким образом, происходит формирование лингвистической компетенции, которая, являясь компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, позволяет осуществлять вербальную и невербальную коммуникацию.

В рамках эксперимента по формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов, изучающих английский язык (МГУ им. М.В. Ломоносова, экономический факультет), было выявлено несколько уровней лингвистической компетенции: фонетический, грамматический, лексико-стилистический и коммуникативный. На фонетическом уровне студенты учатся грамотной организации устной речи общегуманитарного и профессионального характера с учетом основных супrasegmentных средств, ориентируясь на нормы англоязычной культуры.

На грамматическом уровне обучающиеся учатся правильно использовать основной материал разделов морфологии и синтаксиса,

учитывая основные различия между британским и американским английским.

На лексико-стилистическом уровне студенты изучают терминологический аппарат и приобретают умения структурировать письменную и устную речь с точки зрения композиционно-смысловой организации в соответствии с поставленной задачей.

На коммуникативном уровне студенты формируют компетенции общения в ситуациях взаимодействия как делового, так и бытового характера.

Помимо лингвистических знаний, использование различных способов межкультурного взаимодействия позволяет сформировать иную категорию знаний, которые являются неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции. В процессе формирования коммуникативной компетенции в контексте изучения иностранных языков приобретаются социокультурные компетенции, в рамках которых студенты владеют информацией о политическом, экономическом строе различных стран, социокультурных особенностях, что позволяет осуществлять межкультурное взаимодействие на компетентном уровне.

Более того, студенты изучают стили поведения в формальной и неформальной обстановке как физического, так и виртуального межкультурного пространства, в стандартных и нестандартных ситуациях в процессе учебной и бытовой деятельности. При этом приобретаются умения преодолевать коммуникационные барьеры, тем самым формируется компетенция межкультурной социализации. Насколько полной будет социализация, зависит от усвоенного индивидом объема культурологических и лингвистических знаний, необходимых для общения.

Работа с информацией в межкультурном пространстве, используя язык электронных средств и осуществляя коммуникацию с помощью программ Excel, PowerPoint и др., позволяет сформировать информационно-технологическую компетенцию, которая на сегодняшний день приобретает все большее значение в профессиональной деятельности

специалиста и которая становится необходимой составляющей межкультурного взаимодействия. В ходе формирования информационно-технологической компетенции студенты учатся квалифицированно использовать мультимедийные технологии; проводить поиск, отбор, сортировку и обновление информации с учетом поставленной задачи; использовать социальные интернет-ресурсы (социальные сети, форумы, интернет-сообщества, блоги) и другие информационные ресурсы для осуществления межкультурного взаимодействия, выполнять задания в компьютеризированной форме. Это особенно актуально в связи с тем, что в основном все международные экзамены, в частности, по английскому языку проводятся с использованием компьютерных программ.

Помимо этого, в контексте межкультурных отношений развивается столь необходимая на сегодняшний день управленческая компетенция. Управленческая компетенция играет обучающую и воспитывающую роль и способствует саморазвитию личности. Обучающиеся учатся управлять:

- событиями, принимая участие в том или ином мероприятии;
- временем, осуществляя планирование, расставляя приоритеты и проводя анализ временных затрат на выполнение домашнего задания или осуществления взаимодействия с представителями различных культур;
- персоналом (сокурсниками), участвуя в командных проектах, в которых нужно координировать деятельность участников в соответствии с целями и задачами проекта;
- организацией, работая с кейсами, разбирая проблемы и ошибки в управлении организацией и предлагая способы решения проблем;
- финансами, анализируя эффективность использования своих финансовых ресурсов, выбирая тот или иной курс обучения, обучающую литературу, семинар или лекцию, проводящуюся на платной основе, возможность сдачи международных экзаменов, которые, в основном, являются дорогостоящим проектом, или поездку в другую страну для дальнейшего обучения иностранному языку.

В ходе формирования управленческой компетенции студенты учатся: определять цели и задачи, необходимые для осуществления межкультурного взаимодействия; определять механизмы коррекции своей деятельности; брать на себя ответственность за качество подготовки к осуществлению взаимодействия и за конечные результаты деятельности; выполнять задачи в рамках жестких временных ограничений, управлять происходящими событиями, адекватно оценивая процесс с точки зрения социальной и личной значимости. Обучающиеся развивают навыки прогнозирования и планирования, принятия решения и осуществления контроля.

Для погружения студентов в иноязычную среду с ее реальными проблемами мы использовали уже известный в педагогике метод кейсов (case study), но модифицировали его в метод "real cases" – метод «реальных кейсов». Новый подход к уже известному виду деятельности вызвал у студентов не только повышенный интерес к содержанию данного задания, но и позволил повысить ответственность за его выполнение.

Межкультурное взаимодействие развивает умение учиться не только друг у друга в пределах группы или вуза, но и у всех участников совместной деятельности и коллективно использовать накопленные знания, решая поставленные задачи. В связи с этим возникает синергетический эффект – «(от греч. *synergos* – вместе действующий) возрастание эффективности деятельности в результате интеграции, слияния отдельных частей в единую систему» [6], что в значительной мере повышает уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией.

Обобщение теоретических исследований и документов, а также материалов нашего исследования позволило выйти на свое определение понятия иноязычной коммуникативной компетенции. Мы считаем целесообразным рассматривать иноязычную коммуникативную компетенцию как совокупность синергетически эффективных лингвистических, социокультурных, социализационных, ин-

формационно-технологических и управленческих компетенций, которые формируются в процессе обучения иностранному языку в контексте межкультурного взаимодействия и применяются для успешного взаимодействия в глобальной среде.

Участниками эксперимента по формированию иноязычной коммуникативной компетенции стали студенты 3 и 4 курсов экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова (на 1-м и 2-ом курсах студенты изучают второй иностранный язык, поэтому 3 курс является первым годом обучения английскому языку после сдачи школьного выпускного экзамена по английскому языку, 4 курс является вторым годом обучения).

Для выявления уровня лингвистической компетенции студентам экспериментальных и контрольных групп были предложены лексические, грамматические тесты, задания по аудированию, чтению и письму, а также обучающиеся должны были сделать устный анализ предложенной проблемы на языке обучения.

Результаты тестирования показали, что к концу учебного года уровень лингвистической компетенции у студентов 3 курса контрольных групп составил 68%, в экспериментальных группах – 79%; у студентов 4 курса контрольных групп этот показатель достиг 80%, а в экспериментальных группах – 95%.

Относительно небольшая разница показателей в экспериментальных и контрольных группах (на 4 курсе – 15% пунктов) объясняется наличием мощного рычага внешней мотивации – балльно-рейтинговой системы. Однако степень вовлеченности студентов в процесс обучения не была одинаковой: выполнение аудиторной и внеаудиторной работы студентами экспериментальных групп осуществлялось в большем объеме и на значительно более высоком эмоциональном уровне по сравнению с контрольными группами в связи с повышенным интересом к нестандартным видам деятельности – работа с интернет-ресурсами и межкультурной социализацией.

Для выявления социокультурной компетенции студенты заполняли социоэкономи-

ческие профили различных стран, а также бизнес-профили, в которых сопоставляли модели корпоративной культуры иноязычной среды.

Анализ результатов, полученных при выявлении уровня социокультурной компетенции, показал, что как контрольные, так и экспериментальные группы имели практически одинаковые показатели к концу первого года обучения – 60%, и второго года обучения – 90%, что объясняется процессами глобализации и (академической) мобильностью студентов.

Уровень информационно-технологической компетенции определялся с помощью оценки выполнения определенных задач, связанных с использованием мультимедийных технологий, и оказался разным в контрольных и экспериментальных группах. Студенты контрольной группы имели меньше навыков информационного поиска и испытывали трудности с выполнением лексико-грамматических заданий на компьютере, так как были недостаточно знакомы с техникой выполнения заданий (большинство международных экзаменов проходит с использованием электронных средств). К концу учебного года уровень информационно-технологической компетенции в экспериментальных и контрольных группах 3 курса составил 80% и 45% соответственно, а на 4 курсе – 95% и 68% соответственно, в среднем превышая уровень контрольных групп в конце второго года обучения на 27% пунктов.

При тестировании компетенции межкультурной социализации оценивалось умение социализироваться в иноязычной среде: способность быстро и компетентно предоставить свою точку зрения на заявленную проблему и вступать в дебаты с участниками межкультурного взаимодействия (использовались такие источники, как журнал "The Economist", "Forbes" и др.). Данные, полученные по окончании эксперимента, показали, что умение преодолевать коммуникационные барьеры в экспериментальных группах 3 курса на 47% пунктов выше, чем в контрольных группах ($75\% - 28\% = 47$), а на 4 курсе – на 40% пунк-

тов выше, чем в контрольных группах (95% - 55% = 40). Это объясняется тем, что студенты экспериментальных групп привыкли к работе в иноязычной среде, не стесняясь применять свои лингвистические знания.

Для оценки управленческой компетенции студентам был предложен командный проект – работа с тест-кейсами. Показатели экспериментальных и контрольных групп 3 курса составили 76% и 52% соответственно, превысив показатели контрольных групп на 4 курсе на 25% пунктов (95% - 70% = 25). Это объясняется повышенным интересом у студентов экспериментальных групп к решению реальных задач, поставленных иноязычной средой. Возможность применить творческие способности, работая с реальными кейсами, активизирует механизмы чувства самостоятельности, ответственности и компетенции, что также способствует усилению вовлеченности в процесс решения поставленных задач.

В ходе экспериментальной работы по формированию иноязычной коммуникативной компетенции было выявлено, что познавательный процесс выходит за границы отдельной дисциплины. «Организация творческой исследовательской деятельности, в которой вырабатываются качественно новые межнаучные знания и обобщенные умения поиска межнаучной информации» [5, с. 127], приводит к формированию новых компетенций, соответствующих требованиям информационно-образовательной сферы.

Анализируя данные по компетенциям, образующим иноязычную коммуникативную компетенцию, мы определили средний уровень иноязычной коммуникативной компетенции у студентов контрольных и экспериментальных групп.

$$\text{ИКК} = \frac{a_1 + a_2 + a_3 + a_4 + a_5}{b},$$

где a – уровень владения компетенциями (в процентах), b – количество компетенций.

Соответственно, средний уровень иноязычной

компетенции на 3 курсе контрольных групп составил 50,6%, а на 4 курсе – 72,6%. Следовательно, средний уровень иноязычной компетенции на обоих курсах контрольных групп составил 61,6%.

Средний уровень иноязычной компетенции на 3 курсе экспериментальных групп составил 74%, а на 4 курсе – 94%. Следовательно, средний уровень иноязычной компетенции на обоих экспериментальных курсах составил 84%. Это означает, что показатели экспериментальных групп превышают показатели контрольных на 22,4% пункта, т. е. коэффициент вырос на 36,4%.

Таким образом, в рамках выполнения Болонского соглашения по созданию единого европейского пространства высшего образования предполагается осуществление компетентностного подхода в системе образования.

Понятие «иноязычная коммуникативная компетенция», формирующаяся в процессе обучения иностранным языкам в контексте межкультурного взаимодействия, следует рассматривать комплексно, учитывая аспекты, выходящие за пределы сугубо лингвистические. Это значит, что, помимо умения оперировать определенными лингвистическими инструментами (без которых осуществление взаимодействия в иноязычной среде стало бы крайне сложным) и помимо владения знаниями межкультурного характера, студенты формируют комплекс информационно-технологических, социально-ролевых и управленческих компетенций, необходимых для социализации в коллективе иноязычной среды. Сочетание и умелое применение вышеперечисленных компетенций способствует качественному взаимодействию культур, что приводит не только к дальнейшему развитию иноязычной коммуникативной компетенции, но и к укреплению взаимопонимания, расширению экономических и социальных связей и установлению диалога, в рамках которого происходит развитие как личности, так и всего общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гейхман Л.К. Обучение общению на основе взаимодействия с другим [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. – № 7. – URL: http://vestnik.osu.ru/2002_7/5.pdf (дата обращения: 10.04.2012).
2. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 38 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос» [2006]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 10.04.2012).
4. Малаева А.В. Иноязычная коммуникативная компетентность студентов-экологов в контексте современного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2012. – № 1. – С. 111-116.
5. Хроменков П.А. Технологии междисциплинарного исследования студентов в педагогике // Актуальные проблемы и инновационные процессы общего и профессионального образования: сборник научных трудов / Под ред. проф. Л.П. Крившенко. – М., – 2012. – С. 125-132
6. Экономический словарь. Мир словарей [Электронный ресурс]. – URL: http://mirslovari.com/content_eco/sinergija-sinergeticheskij-jeffekt-52410.html (дата обращения: 18.04.2012).
7. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing [Электронный ресурс] // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – URL: <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf> (дата обращения: 12.07.2012).
8. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата обращения: 02.08.2012).
9. Spitzberg Brian H. A Model of Intercultural Communication Competence [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.acsu.buffalo.edu/~diepthai/images/A%20model%20of%20intercultural%20communication%20competence.pdf> (дата обращения: 04.11.2012).

УДК – 378 (7/8)

Варламова А.И.

*Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации (г. Москва)*

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ США

A. Varlamova

*Financial University of the Government
of the Russian Federation, Moscow*

ALTERNATIVE SYSTEMS OF THE QUALITY ASSESSMENT OF THE US HIGHER EDUCATION

Аннотация. Становление и развитие систем оценки качества образования в условиях современного общества является одной из актуальных тем в образовательном процессе. В статье представлены результаты исследования альтернативных систем оценки качества образования в высшей школе США в конце XX – начале XXI вв. Альтернативные системы противопоставляются традиционным на том основании, что позволяют оценить качество не в конце обучения, а в процессе становления специалиста. Автор обращается к работам американских исследователей, рассматривая образовательную систему США, так как в указанный период она добилась значительных успехов в деле повышения качества подготовки специалистов. Опыт решения этой проблемы в высшей школе США рассмотрен на трех уровнях – учебного заведения в целом, учебной программы и учебного курса. Рассмотрены критерии оценки, которые могут представлять как самостоятельный исследовательский интерес, так и в связи с процессом модернизации отечественной системы высшего профессионального образования.

Ключевые слова: система высшего образования, оценка качества образования, альтернативные системы, повышение качества подготовки специалистов.

Abstract. The formation and development of quality assessment systems on modern society has become a topical issue for education. The article presents the results of studying some alternative systems of education quality assessment in the US higher education system in the end of the XXth – beginning of XXIst cc. The basis for contrasting the alternative systems with the traditional ones is that they assess the quality of education not in the end of the educational process but in progress. The author refers to some American researchers' works and studies the US higher education system as it was this system where great progress has been made in improving the quality of human resource development. The author examines the experience of solving this problem on three levels of the US higher education system: the level of an educational institution, the level of a curriculum and the level of the course of study. The article presents the criteria of assessment which can be interesting both for scientific research and for the process of modernization of the system of higher education in Russia.

Key words: higher education system, assessment of education quality, alternative systems, improvement of the quality of human resource development.

В последние годы перед мировым сообществом с особой остротой встает проблема оценки качества образования в связи с глобальными изменениями во взглядах на управление образованием. На сегодняшний день задача повышения качества образования рассматривается не только на государственном уровне, она является приоритетной для самих вузов, которые в условиях развития рынка предоставления образовательных услуг и все увеличивающейся конкуренции должны стараться предоставить абитуриентам дополнительные преимущества, а именно стремиться повышать качество обучения. В этом плане несомненный интерес для нас представляет образовательная система США, достигшая значительных успехов в деле повышения качества подготовки будущих специалистов благодаря разработке новых способов оценки качества обучения.

В высшей школе США в конце XX – начале XXI вв. возникли и существуют традиционные, а также альтернативные системы оценки качества высшего образования. С точки зрения традиционного подхода принято сравнивать программы различных университетов и колледжей. Это, по мнению американских авторов, способствует тому, что руководители высших учебных заведений больше ориентируются на положение и рейтинг по отношению к другим высшим учебным заведениям и меньше обращают внимание на качество подготовки будущих специалистов. С другой стороны, новые виды оценивания направляют внимание руководителей университетов и колледжей на качественное обучение студентов, а благодаря возникновению новых форм оценивания становится возможным действительно улучшить учебные программы.

Общей характеристикой для всех традиционных форм оценки качества является то, что все они по своей природе обобщающие (итоговые), а не формирующие, т. е. не оценивают приобретенные знания и умения в ходе изучения материала. Иначе говоря, они рассматривают качество с точки зрения окончательного, заключительного результата, а не как что-то, что может и должно постоянно улучшаться.

Сами американские исследователи подвергают критике традиционные системы оценивания и считают их не прогрессивными на данном этапе развития системы высшего образования, т. к. основное внимание уделяется положению и рейтингу вуза и меньше обращается внимания на то, как обучение в том или ином вузе влияет на качество подготовки будущих специалистов [1; 5; 12].

Наряду с традиционными системами развиваются альтернативные системы, которые, с точки зрения американских исследователей, являются прогрессивными и заслуживают более интенсивного использования, так как учитывают приобретенные знания и умения в ходе изучения материала. Следовательно, с этой точки зрения, американский опыт представляет для нас несомненный интерес и является актуальным для нашей системы высшей профессиональной школы.

Таким образом, американские исследователи в сфере высшего образования все больше и больше обращают свое внимание на такие формы, которые дают оценку институтам, программам или факультетам: отражают тот уровень качества, который они предлагают своим студентам. Данные формы оценивания дают возможность постоянно повышать этот уровень качества, тем самым улучшая обученность студентов. Несмотря на то, что альтернативные формы оценивания требуют больших затрат времени и усилий, все возрастающее количество институтов и колледжей в США начинают их использовать для определения качества обучения.

Рассмотрим подробнее каждый уровень оценивания.

1. Оценка на уровне высшего учебного заведения

Наиболее известным проводимым исследованием оценки качества образования на уровне учебного заведения является «Национальный обзор вовлечения студентов в учебный процесс – НОВС (the National Survey of Student Engagement – NSSE)», который финансируется общественным благотворительным фондом Дж. Ховарда Пью (J. Howard Pew) и проводится под руководством Университета штата Индиана. Под термином «вовлечение студентов» американские исследователи подразумевают обучение в активной среде, в которой создаются определенные условия для активного взаимодействия всех участников образовательного процесса: студентов с преподавателями, с однокурсниками и т. д.

В противовес традиционным формам оценки (например, рейтинг и справочники высших учебных заведений), которые концентрируются на количестве доступных ресурсов для обучения, НОВС, в свою очередь, акцентирует свое внимание на том, каким образом институты вовлекают студентов в учебный процесс [10].

Основной целью НОВС является информация об участии студентов в различных программах и в жизни своего вуза. Это необходимо для того, чтобы выяснить, как студенты проводят свое время и что они получают в

результате обучения. Все это, в свою очередь, способствует улучшению качества обучения.

Качество обучения оценивается по пяти основным критериям: учитывается уровень академического потенциала; деятельное (активное) обучение и обучение в сотрудничестве; взаимодействие студентов с институтом; обогащающий учебно-воспитательный опыт; благоприятные условия обучения.

Первый критерий позволяет оценить *уровень академического потенциала*, т. е. готовность обучающегося к учебным достижениям (оценивается способность к самостоятельности, к самореализации в учебной деятельности).

С точки зрения американских авторов, необходимо оценивать то количество усилий, которое студент прилагает в ходе обучения. То есть оцениваются те факторы, которые влияют на академическую успешность студента, а сами академические достижения студентов рассматриваются в качестве начального этапа успешной профессиональной деятельности в будущем. Таким образом, если у студента обнаруживается высокий уровень академического потенциала, то он считается успешным в учебе. Более того, предполагается, что в будущем он станет хорошим специалистом в своей области.

Второй критерий оценивает *деятельное (активное) обучение и обучение в сотрудничестве*.

Под обучением в сотрудничестве подразумевается работа обучающихся в группе от двух до пяти человек над одним заданием (темой, проблемой, вопросом, подлежащими изучению).

В данном случае оценивается способность студентов применить свои знания и умения в классах. Критерием оценки становится то, каким образом студенты совместно работают над решением поставленной задачи. Наличие равных условий работы в группе дает возможность студентам показать свои лучшие стороны.

Таким образом, рассматривается деятельное обучение и обучение в сотрудничестве, оценке подвергаются все уровни общения:

общение студентов друг с другом, общение студентов с преподавателями. Следовательно, идет оценка общения, так как в ходе сотрудничества студенты выступают в разных социальных ролях: организатора, исполнителя, лидера, исследователя и т. д.

Третий критерий учитывает *взаимодействие студентов с институтом*.

По мнению американских исследователей, это важная область оценки, в результате которой идет активное вовлечение студентов в работу высшего учебного заведения по разным направлениям: научную работу, культурно-массовую, социально-бытовую. Оценке, таким образом, подвергается та степень активности студента, которую он применяет при решении разнообразных проблем в вышеперечисленных областях. Следовательно, взаимодействуя с институтом, студент приобретает хороший жизненный опыт, а также развивает свои организаторские и коммуникательные способности.

Четвертый критерий оценивает *обогащающий учебно-воспитательный опыт*.

С этой точки зрения оцениваются всевозможные виды деятельности, обеспечивающие развитие студентов. Разнообразие получаемой практики дает студентам неоценимый опыт как для них самих, так и для других. Разнообразие взаимодействия со своими одноклассниками и преподавателями, студенческая практика, общественно полезная деятельность – все это дает возможность для интеграции в общество и применения своих знаний.

Пятый критерий рассматривает *благоприятные условия обучения*.

Благоприятная атмосфера внутри колледжа или университета предоставляет возможность студентам лучше и быстрее развиваться, успешнее учиться, получать большее удовлетворение от самого процесса обучения.

То есть мы видим, что при оценке деятельности высшего учебного заведения приоритет отдается принципу сотрудничества. Ориентация в данном случае идет на приоритет личности. Учитывается создание определен-

ных условий для ее самореализации и развития. Налицо совместная жизнедеятельность студента со своими одноклассниками, преподавателями и институтом в целом.

Более того, основной характеристикой данного вида оценки является то, что она основана не на количестве предоставляемых учреждением всевозможных ресурсов и не на определенном рейтинге, а на полученных результатах обучения. Необходимо также упомянуть тот факт, что в то время, как традиционные формы оценки при сборе данных зависят от руководства высшего учебного заведения, обзоры НОВС оценивают основных участников процесса обучения – студентов. В дальнейшем результаты исследования могут быть использованы для поиска путей улучшения процесса обучения.

II. Оценка качества учебной программы в учебном заведении

В своих работах американские ученые все больше обращают внимание на те формы оценки качества, в основе которых находятся показатели обученности студентов, а не количественные или рейтинговые. В книге «Показатели качества в сфере высшего образования» исследователи Дж.Г. Хаворт и К.Ф. Конрад предлагают новый взгляд на оценку качества программ, выдвигая свою «Теорию вовлеченности» [8]. Согласно данным авторам, программы считаются качественными, если их реализация учитывает совместные формы деятельности студентов, преподавателей и администрации. Студенты и преподаватели вносят свой вклад в процесс образования и преподавания, а руководство – свой: приглашают бывших выпускников и работодателей поучаствовать в разработке программ.

В своей теории Дж.Г. Хаворт и К.Ф. Конрад применяют термин «программа высокого качества» и утверждают, что в данной программе должна присутствовать направленность на необходимость учета разнообразных участников образовательного процесса, общей культуры, взаимодействия обучения и преподавания, согласованных требований всех участников учебного процесса и достаточного количества ресурсов.

Во-первых, учитываются *разнообразные участники образовательного процесса*.

Преподаватели и администрация вуза постоянно стараются поддерживать тех студентов, которые вносят существенный вклад в процесс обучения и преподавания. Сам институт, студенты, преподаватели и руководство, тратящие свое время и усилия на развитие и улучшение эффективности программы, помогают развивать личные, умственные и профессиональные качества студентов.

Во-вторых, *общая культура*.

Дж.Г. Хаворт и К.Ф. Конрад в своей теории вовлеченности утверждают, что принадлежность к культуре одной страны не только поддерживает качественный потенциал программы, но и помогает развитию отношений внутри студенческого сообщества, что в свою очередь вносит определенный вклад в процесс качественного обучения студентов.

Таким образом, мы видим, что реализуется один из основных педагогических принципов: принцип культуросообразности, когда в образовании максимально используется культура той страны и той среды, в пределах которой находится высшее учебное заведение.

В-третьих, во внимание принимается *взаимодействие процессов обучения и преподавания*.

По мнению Хаворта Дж. Г. и Конрада К.Ф., данное взаимодействие помогает работе программы посредством проведения среди участников образовательного процесса обсуждений вопросов по поводу как самого процесса обучения, так и дальнейшей профессиональной практики, вопросов наставничества, совместных обучающих проектов и вне учебной деятельности.

В-четвертых, *согласованные требования*.

Наличие общих согласованных требований к студентам заставляет их быстрее взрослеть и представлять более четко свои будущие профессиональные обязанности. В этом им помогают знания и умения, применяемые на практике, и участие в определенных проектах (научных, проектных и аналитических).

В-пятых, *достаточное количество ресурсов*.

Ресурсы включают в себя как финансовые, так и материальные. Учитывается также инфраструктура высшего учебного заведения. Это, по мнению данных исследователей, позволяет студентам полностью концентрироваться на самом процессе обучения.

III. *Оценка качества на уровне учебного курса.*

Под учебным курсом подразумевается учебная программа курса, то есть документ, который отражает содержание определенной учебной дисциплины. Идею оценки качества учебного курса можно считать относительно новой. Обучение внутри отдельно взятого высшего учебного заведения обычно считалось внутренним делом самого этого заведения и не подвергалось оценке. И хотя в современной практике пропагандируется минимальное вмешательство в вопросы обучения, исследователи все больше обращают внимание на то, как проходит обучение студентов и на качество изучаемых учебных курсов.

Американские исследователи предлагают разнообразные способы оценки:

- оценивание на смысловом уровне, предложенное Р.А. Смифом [13];
- курсовое исследование, предложенное К.П. Кроссом и Стедманом [7; 14];
- оценка студенческого обучения, предложенная Т. Бастиком [3].

Существуют также и другие стратегии и методики оценивания работы учебного курса:

- оценка занятия в классе, предложенная Т.А. Анджело и К.П. Кроссом [2];
- методика оценки критического мышления, предложенная Дж. Бареллем [4];
- традиционные и альтернативные виды оценки, предложенные К.Ф. Конрадом, Дж. Квако и Т. Гисласоном [6];
- методика оценки обучения, основанного на определенной технологии, предложенная Т.А. Паласкасом [11];
- оценка процесса обучения, предложенная М.И. Хьюбом и Дж.И. Фридом [9].

Таким образом, альтернативные системы оценки качества высшего образования в США ставят целью рассмотреть заявленную

проблему на трех уровнях: рассматривают работу высших учебных заведений, оценивают учебные программы, а также учебные курсы. В ходе подобной работы оценивается качество обучения студентов и учитывается развитие их знаний, умений и навыков. Ядром альтернативных видов оценивания является оценка приобретенных знаний и умений, которая проводится в ходе изучения материала. Американские исследователи утверждают, что качество – это не статический объект, а динамически развивающийся процесс, который требует постоянного внимания, улучшения и инвестирования, что требует более активного использования альтернативных систем оценивания.

В заключение отметим, что американский опыт особенно ценен отношением к качеству как к процессу, а не как к результату обучения. Именно этим представленный опыт может быть интересен для российской системы высшей профессиональной школы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Alkin M.C. Evaluation essentials: From A to Z. – The Guilford Press. 2011. – 260 p.
2. Angelo T.A., Cross K.P. Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers (2nd ed.). San Francisco : Jossey-Bass, 1993. – 29 p.
3. Bastick T. Relationships between in-course alignment indicators and post-course criteria of quality teaching and learning in higher education. Paper presented at the Biennial Meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction, Fribourg, Switzerland, 2001. – 98 p.
4. Barell J. Teaching for thoughtfulness: classroom strategies to enhance intellectual development. New Jersey: Longman Publishers. 1995. – 96 p.
5. Charles Secolsky, D. Brian Denison. Handbook on Measurement, Assessment and Evaluation in Higher Education. – Routledge, 2012. – 704 p.
6. Conrad C.F., Kwako J., Gislason T. Exploration of the major types of assessment. Unpublished Manuscript, University of Wisconsin-Madison, 2003. – 34 p.
7. Cross K.P. Classroom research: Implementing the scholarship of teaching. American Journal of Pharmaceutical Education, 1996. – 60(4). – 402-07. – 63 p.
8. Haworth J.G., Conrad C.F. Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-

- quality programs. Needham Heights. – MA: Allyn & Bacon, 1997 – 156 p.
9. Huba M.E., Freed J.E. Learner-centered assessment on college campuses. Needham Heights. – MA: Allyn and Bacon, 2000. – 66 p.
10. National Survey of Student Engagement. Improving the college experience: National benchmarks of effective educational practice. NSSE 2001 Report. – Bloomington: Indiana University Center for Post-secondary Research and Planning, 2001. – 26 p.
11. Palaskas T.A. Model for selecting technology mediated teaching strategies. Educational Technology, 2002. – 42(6). – Pp. 49-54. – 79 p.
12. Shaun R. Harper, Jerlando F.L. Jackson. Introduction to American Higher Education. – Routledge, 2010. – 496 p.
13. Smith R.A. Formative evaluation and the scholarship of teaching and learning. New Directions for Teaching and Learning. – 2001. – 88. – Pp. 51-62 – 97 p.
14. Whitehurst Grover J. Testimony presented to the Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education. Dec. 8, 2005. – 155 p.

УДК - 377.3

Елонова Ю.С.

Российская международная академия туризма (г. Химки)

**ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНО
ТАЛАНТЛИВЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Yu. Eloнова

Russian International Academy of Tourism, Khimki

**GENERAL ASPECTS OF MODELING PEDAGOGICAL SUPPORT
OF POTENTIALLY TALENTED STUDENTS GETTING
VOCATIONAL TOURISM EDUCATION**

Аннотация. Статья посвящена основным проблемам модернизации российского среднего профессионального образования. На экспериментальной базе среднего профессионального туристского образования рассмотрена поддержка одаренных учащихся с целью трансформации их в категорию «потенциально талантливых» учащихся, а затем, в процессе специально организованной профессиональной деятельности, – в компетентных специалистов. Экспериментальной базой стало довузовское отделение Российской международной академии туризма, а итогом работы – создание логико-содержательной модели педагогического сопровождения потенциально талантливых учащихся на этапе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: одаренность, потенциальная талантливость, среднее профессиональное туристское образование, педагогическое сопровождение, моделирование, компетентность.

Abstract. The article is devoted to the main problems of modernization of secondary vocational education in Russia. The vocational tourism education taken as the basis of the research allowed to disclose the way gifted students are supported in order to transform them into the category of “potentially gifted” ones, and further (within the framework of specially organized professional activities) into the category of competent professionals. Pre-university Department of Russian International Academy of Tourism has become the experimental base for the research. The result of the research has become the creation of a model of logical and meaningful model of pedagogical support of potentially talented students getting secondary vocational education.

Key words: giftedness, potential talent, vocational tourist education, educational support, modeling, competence.

В перечне приоритетных общенациональных задач отдельным блоком выделяется работа по выявлению, развитию, сопровождению и поддержке потенциально талантливых молодых россиян [8]. Принято думать, что путь способного абитуриента лежит в высшее учебное заведение. Разработаны педагогические технологии развития одаренности молодежи в высшей школе (Гафурова Н.В. и др.) [2]. Однако сегодня социальный заказ звучит несколько иначе. Важной задачей, поставленной перед современным средним профессиональным образованием, является формирование квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Об этом говорится в утвержденной в ноябре 2012 г. государственной программе «Развитие образования на 2013–2020 гг.» [3]. Современная российская экономика испытывает потребность в квалифицированных кадрах, подготовленных учебными заведениями начального и среднего профессионального уровня образования. Учебные заведения среднего профессионального уровня в рамках модернизации образовательной системы должны привлечь одаренных учащихся и, организовав им достойное педагогическое сопровождение, способство-

вать развитию их таланта в избранной сфере деятельности.

Сохранить детскую одаренность и помочь ей перейти в категорию «потенциальная талантливость», употребляемую по отношению к подросткам и юношам, – задача *педагогического сопровождения*, которая решалась в системе среднего профессионального туристского образования. В качестве метода педагогического воздействия мы избрали педагогическую поддержку. Разграничивая педагогическую поддержку и сопровождение, мы считаем, что сопровождение предполагает большую свободу (по сравнению с педагогической поддержкой обучения одаренных детей школьного возраста) самоопределения и выбора индивидуальной траектории развития личности воспитанника, которая становится необходимой по мере взросления ребенка. Педагогическое сопровождение подразумевает создание адаптивно-воспитывающего пространства, в котором обеспечивается сотрудничество педагога и воспитанника, нацеленное на достижение раскрытия потенциального таланта.

Талантливым может быть назван человек, подтвердивший свою чрезвычайную успешность в каком-то виде профессиональной деятельности. *Талантом* принято называть человека, обладающего развитыми специальными способностями и успешно реализующего их в трудовой деятельности [5, с. 56]. Такое понимание талантливости предполагает, что по отношению к учащемуся профессионального учебного заведения уместно применять термин «потенциально талантливый». Благодаря педагогическому сопровождению в процессе трудовой деятельности, позволяющей максимально реализовать способности, осуществляется трансформация таланта из потенциального в реализованный.

Организация педагогического сопровождения одаренных учащихся на этапе взросления, ставящая целью формирование потенциальной талантливости, потребовала создания модели этого процесса для максимально полного описания необходимых и достаточных условий рассматриваемого процесса.

Начальный этап постановки констатирующего эксперимента предполагает разработку и построение логико-содержательной модели, представляющей собой совокупность взглядов о реальном и прогнозируемом состоянии объекта деятельности, а также о целях и способах ее реализации. При разработке модели мы опирались на основы теории педагогических систем, сформулированные различными учеными [1; 4; 6; 7; 9 и др.].

Модель педагогического сопровождения потенциально талантливых учащихся понимается нами как взаимосвязанный и взаимообусловленный комплекс, объединяющий несколько компонентов: **целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-диагностический**, обеспечивающих в конечном счете профессиональную компетентность специалиста туристской индустрии, которая подразумевает готовность к позитивному общению как межличностному, так и организующему и направляющему поведению и деятельность группы (см. сх. 1).

Целевой компонент модели ориентирован на осуществление педагогического сопровождения одаренных учащихся на этапе взросления в период обучения в среднем профессиональном учебном заведении для формирования актуального личностного состояния потенциальной талантливости. Целевой компонент включает комплекс задач, решение которых подразумевает, что у потенциально талантливых учащихся формируется запланированный набор компетенций: коммуникативные, социально-организационные и имидж-компетенции.

Содержательный компонент включает необходимые знания, умения и навыки, дает установку на реализацию намеченной цели. Содержательный компонент объединяет в себе *принципы, функции и содержание*. Формирующие возможности содержательного компонента во многом обеспечиваются благодаря возможностям, предоставляемым элективным курсом «Имиджелогия», который обеспечивает в комплексе с психолого-педагогическими дисциплинами базового компонента стандарта необходимые личност-

тные изменения и обеспечивает должный уровень профессиональной компетентности специалиста по туризму или гостиничному сервису, которые были субъектами экспериментальной работы.

Процессуальный компонент модели определяет выбор *форм и методов* воздействия на учащегося для осуществления успешного педагогического сопровождения детской одаренности и трансформации ее в потенциальную талантливость. В качестве оптимальной системы *методов* мы избрали: 1) объяснительно-иллюстративные, реализуемые в ходе бесед, лекций, презентаций, служащие для формирования представлений о специфике коммуникации и имиджа; 2) репродуктивные методы совместной деятельности, осуществляемые в процессе учебных дискуссий, моделирования ситуаций, позволяющие учащимся самостоятельно или под контролем преподавателя решать поставленные задачи и получать комплекс необходимых умений; 3) методы проблемного обучения, позволяющие вовлечь студентов в деловые и дидактические игры, а также коммуникативные тренинги, моделирующие реальные, понятные учащимся проблемные ситуации, возникающие в предполагаемой профессиональной сфере; 4) частично-поисковые методы, способствующие самостоятельному поиску решений в нестандартных ситуациях, что становится возможным благодаря симуляциям и проектным заданиям.

Контрольно-диагностический компонент характеризует результат педагогического сопровождения одаренных учащихся на этапе взросления для формирования актуального состояния потенциальной талантливости и наиболее полного развития способностей в сфере туризма. За критерий результативности принимается компетентность специалиста в туристской сфере деятельности. Для оценки критерия предусмотрены три показателя: *коммуникативная компетенция, социально-организационная компетенция и имидж-компетенция*, имеющие количественное выражение.

Для осуществления комплексной диагностики процесса педагогической поддержки

разработано представление об уровнях компетентности специалиста в туристской сфере, также являющееся мерой успешности осуществления педагогической поддержки потенциально талантливого учащегося. Уровней предусмотрено три: высокий профессиональный, средний профессиональный и низкий профессиональный. *Низкий профессиональный уровень* подразумевает высокие показатели интеллекта, средние показатели интроверсии, средние образовательные успехи, средний уровень выраженности коммуникативных умений и отсутствие навыков командообразования. Низкий профессиональный уровень на основании результатов диагностического эксперимента мы будем считать начальным. С этим уровнем одаренные учащиеся попадают в учебное заведение среднего профессионального образования. Начало работы по программе «Имиджелогия» позволяет говорить о том, что учащийся осознал свои проблемные точки и наметил программу личностного роста. Для этого уровня характерно начало преобразующей работы учащегося над своими личностными характеристиками с ориентацией на сконструированный им образ-цель. В начале работы по программе учащийся конструирует портрет некой идеальной личности-маски, под которой он бы хотел представляться окружающим, и совместно с педагогом намечает, какие действия он должен осуществить для того, чтобы добиться совпадения образа-цели и своего актуального состояния.

Средний профессиональный уровень подразумевает высокие показатели интеллекта, средние образовательные успехи, низкие показатели экстраверсии, средний уровень выраженности коммуникативных умений и средний уровень выраженности организаторских умений. Средний профессиональный уровень признается удовлетворительным результатом осуществления педагогического сопровождения потенциально талантливых учащихся. На этом уровне учащимся проделана значительная работа по приближению актуального личностного состояния и образа-цели. Совпадение составляет примерно 60-75%.

Высокий профессиональный уровень подразумевает высокие показатели интеллекта, высокие образовательные успехи, средние показатели экстраверсии, уверенное владение коммуникативными и организаторскими умениями и выраженную способность построения собственного имидж-стиля в поведении и общении. Высокий профессиональный уровень говорит об успешном осуществлении педагогического сопровождения. Образ-цель значительно приближен к актуальным характеристикам личности учащегося. Совпадение цели и реалий примерно на 75-95%.

Контрольно-диагностический компонент позволяет осуществлять как комплексный, так и поэлементный контроль за процессом педагогического сопровождения потенциально талантливых учащихся.

Результативность внедрения программы «Имиджелогия» подтверждена многоуровневым контролем, который показал следующие результаты. У одаренных учащихся, обучающихся по специальности «Туризм», зафиксированы более высокие значения показателей,

чем у учащихся по специальности «Гостиничный сервис», что в принципе логично, так как коммуникативная, социальная и организаторская активность менеджеров по туризму значительно выше, чем у специалистов по гостиничному сервису. Обучающиеся по специальности «Туризм» достигли 88% значения коммуникативной компетенции, 85% значения социально-организационной компетенции и 89% значения имидж-компетенции, в целом показав 87% уровень профессиональной компетентности. Обучающиеся по специальности «Гостиничный сервис» достигли 76% значения коммуникативной компетенции, 76% значения социально-организационной компетенции и 89% значения имидж-компетенции, в целом показав 80% уровень профессиональной компетентности.

Все конечные значения показателей по обоим специальностям, участвовавшим в эксперименте, подтверждают актуальность темы исследования и работоспособность предложенной модели педагогического сопровождения потенциально талантливой молодежи на

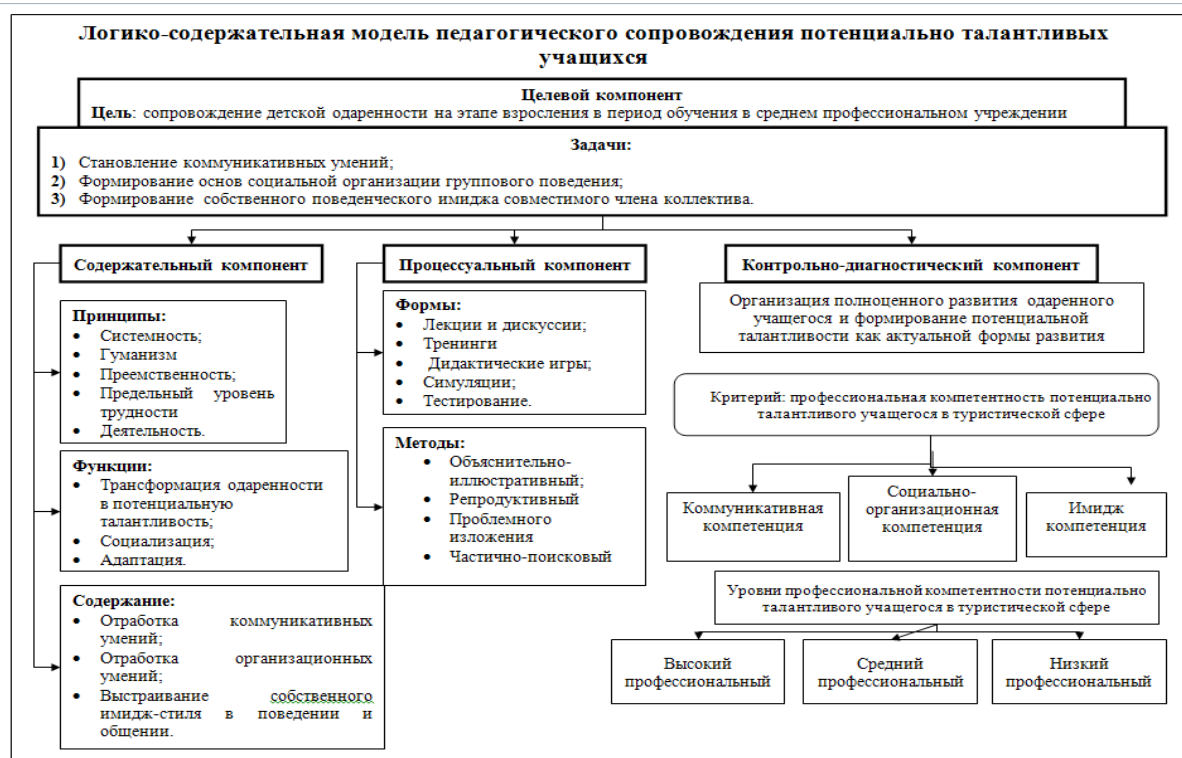


Схема 1. Логико-содержательная модель педагогического сопровождения потенциально талантливых учащихся

этапе обучения в среднем профессиональном учреждении туристской сферы.

Важно также отметить, что в эксперименте участвовали учащиеся, не принадлежащие к группе потенциально талантливых, но которые проявили заинтересованность в прохождении данной элективной программы и сочли этот курс обогащающим их профессиональную компетентность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одарённости: дискуссионные вопросы // Одарённый ребёнок. – 2004. – № 4. – С. 6-13.
2. Гафурова Н.В. Интеллектуально-личностная модель образования как условие развития одарённости учащихся на этапе «школа ВУЗ» // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 119-152.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» [Электронный ресурс] // ФГБУ «Федеральный центр образовательного законодательства»: [сайт]. URL: <http://www.lexed.ru/obr/gosprog.pdf> (дата обращения: 24.11.2012).
4. Концепция профильного обучения в учреждениях общего и среднего образования // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 79-91.
5. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е., Хапаева С.С., Юркина Л.В. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения учащегося: монография. – М., 2010. – 110 с.
6. Кулемзина А.В. Принципы педагогической поддержки одарённых детей // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 27-32.
7. Куркин Е.Б. Организационное проектирование в образовании. – М., 2008. – 400 с.
8. Медведев Д.А. Одаренным детям нужно создать все условия для творческой самореализации [Электронный ресурс] // Общественно-экономическое издание Краснодарский край: [сайт]. URL: <http://www.krasnodar-region.com/component/content/article/25/2256-gossovet-podetyam.html> (дата обращения: 20.03.2012)
9. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами. — М., 1999. – 430 с.

УДК 377.2

Иванова Е.В.

Московский государственный областной университет

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛНОСТЬЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ДЕСЯТИБАЛЛЬНОЙ ШКАЛЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

E. Ivanova

Moscow State Regional University

EXPERIENCE OF REALIZATION OF A COMPLETELY POSITIVE TEN-POINT SCALE AT A TECHNICAL COLLEGE

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения десятибалльной шкалы оценивания знаний, умений и навыков в техническом колледже на примере экономических дисциплин. Выявлены трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при определении степени обученности студентов колледжа. Проанализировано применение полностью положительной десятибалльной шкалы оценивания знаний, умений и навыков студентов по экономическим дисциплинам, а именно по «Бухгалтерскому учету» и «Бизнес-планированию». Результаты данного анализа представлены в виде таблиц и диаграмм.

Ключевые слова: колледж, учебный процесс, студент, десятибалльная шкала, бухгалтерский учёт, бизнес-планирование, степень обученности.

Abstract. The article considers the peculiarities of application of a ten-point scale of knowledge and skills assessment at a technical college, economic subjects are taken as an example. The author discloses the difficulties with which the teachers face in determining the college students' degree of knowledge mastering. The article analyses the introduction of a completely positive ten-point scale of knowledge and skills assessment while teaching economic subjects, such as: "Accounting" and "Business-planning". The results of this analysis are presented in the form of tables and diagrams.

Key words: college, educational process, student, a ten-mark scale, accounting, business planning, degree of knowledge mastering.

Как показывает анализ практики, в настоящее время за одинаковыми четверками, пятерками и тройками скрывается разная степень обученности студентов. Существует проблема, связанная с оценкой их знаний, умений и навыков и уровня компетентности в будущей специальности. При определении степени обученности преподаватель принимает во внимание сложность учебного материала, особенности усвоения студентами разных компонентов знаний, степень самостоятельности умственной деятельности при выполнении заданий и другое, а это означает, что под руководством преподавателя в процессе работы у студентов формируется определенный уровень обученности. Обучение тогда эффективно, когда у студента появляется интерес к познанию, под его влиянием процесс запоминания происходит более продуктивно, повышается творческая активность, осознанность, и как заключительный этап – интерес к исследовательской деятельности.

Практика показывает, что повышение эффективности обучения невозможно без положительной мотивации обучаемого и четкой системы контроля со стороны преподавателя. Преподаватель помогает студенту осознать соотношение между поставленной целью и достигнутым результатом, выявленным в процессе обучения, а также его логического итога – оценки, стимулирующей дальнейшее развитие обучающегося. Здесь важно отметить, что оценкам в образовательном процессе всегда должно быть место. В учебном процессе важна эффективная организация контроля преподавателем, с одной стороны, чтобы научить студента самостоятельно мыслить и формировать готовность к самоанализу полученного результата, что,

в свою очередь, приведет студента к такой же самооценке, с другой стороны. Чем точнее происходит процесс оценивания, тем отчетливее студент видит свои достижения и недоработки.

Для реализации эксперимента по проблеме формирования навыка самоанализа и самооценки учебной деятельности использовалась концепция оценки степени обученности на основе полностью положительной десятибалльной шкалы. Сначала был изучен накопленный по данному вопросу теоретический и практический опыт («Программа опытно-экспериментальной работы: Десятибалльная система оценки знаний, умений и навыков учащихся» В.П. Симонова). На его основе был разработан материал для использования на практике в учебном заведении (на начальном этапе эксперимента – это разработка десятибалльных шкал по учебным предметам). Следующий этап – ознакомление студентов со структурой и содержанием полностью положительной десятибалльной шкалы оценивания, а также формирование у студентов навыков самоанализа и самооценки на основе представленных показателей степени обученности по указанной шкале.

В колледже г. Подольска осуществляется программа опытно-экспериментальной работы по применению полностью положительной десятибалльной шкалы оценивания. Цели эксперимента:

1) создание более эффективной, точной и достоверной системы оценки учебного труда студентов и определения уровня их компетентности как будущих выпускников технического колледжа;

2) формирование у студентов навыка самоанализа и самооценки на основе разработанных показателей степени обученности по десятибалльной шкале;

3) определение степени обученности студентов при разном уровне подготовки через более точную многобалльную шкалу.

Гипотеза нашего эксперимента заключается в предположении, что использование десятибалльной шкалы на практике позволит:

– создать единый уровень требований при

оценке степени обученности студентов технического колледжа;

– исключить негативное влияние отрицательных оценок на студентов, так как в данной шкале они имеют только положительное значение;

– отказаться от принудительного ухода в академический отпуск или отчисления из учебного заведения через достоверную оценку фактической обученности студентов по разным учебным дисциплинам;

– создать студентам с низким уровнем подготовки приемлемые условия пребывания в колледже.

Для решения исследовательской задачи выявления навыка самоанализа и самооценки студентов на основе применения полностью положительной десятибалльной шкалы в практике учебного заведения в качестве примера рассматриваются такие учебные дисциплины, как «Бухгалтерский учет» и «Бизнес-планирование». Представленные предметы по своей сути диаметрально противоположны.

В ходе достижения поставленной цели были разработаны шкалы оценок по дисциплинам: «Бухгалтерский учет» и «Бизнес-планирование». «Бухгалтерский учет» – учебная дисциплина, отличающаяся точностью, изученностью, знанием законов и нормативной документации. «Бизнес-планирование» – наоборот, творческая дисциплина, располагающая к самоосознанию и развитию творческой активности.

Для творческой дисциплины не существует точных критериев, ведь сам процесс творчества предполагает свободное мышление, способствует не только анализу и синтезу, но и исследовательской работе.

Разработанная и внедренная в учебный процесс десятибалльная шкала по «Бухгалтерскому учету» отражает логику процесса проверки, анализа и оценки степени учебных успехов студентов технического колледжа и их знаний, умений и навыков, исходя из концепции пятиуровневой модели обученности человека (по В.П. Симонову) [2, с. 69-78] (см. рис. 1).

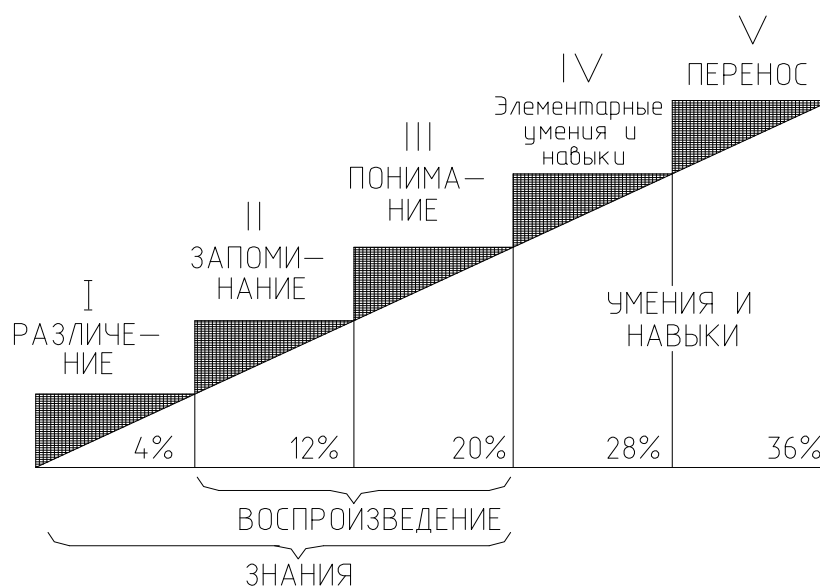


Рис. 1. Показатели обученности студента.

1. Уровень различения, распознавания (уровень знакомства) – плохое качество обученности (ПК).

2. Уровень запоминания (механическое, неосознанное воспроизведение материала) – низкое качество обученности (НК).

3. Уровень понимания (осознанное воспроизведение полученной информации) – среднее качество обученности (СК).

4. Уровень элементарных умений и навыков (репродуктивный уровень) – хорошее качество обученности (ХК).

5. Перенос (творческое применение) – высокое качество обученности (ВК).

Баллы предлагаемой десятибалльной шкалы «1» и «2» соответствуют первому уровню обученности и побуждают преподавателя, опираясь на основные показатели этого уровня, формировать и соответствующую оценочную деятельность, баллы «3» и «4» соответствуют второму уровню, а «5» и «6» – третьему, и все они характеризуют «знания» обучаемых и определяют выработку соответствующих оценочных суждений преподавателя.

«Умения и навыки» оцениваются баллами «7» и «8» – четвертый показатель степени обученности, и баллами «9» и «10» – пятый показатель обученности студента. Таким об-

разом, оценочная деятельность этого уровня уже характеризует практическую часть формирования навыка самооценки и самоанализа учебной деятельности студента.

На начальном этапе эксперимента было важно, как к данному новшеству в оценочной деятельности отнесутся сами студенты. Наблюдение показало, что большая часть студентов с интересом приняли новую систему, однако некоторые студенты очень стереотипно отнеслись к нововведению. Первоначально преподаватель обратил внимание студентов не столько на количественный показатель оценки-балла, сколько на прирост знаний, так как продвижение от одного балла к десяти говорит об успехе в достижениях, причем граница между баллами значительно сужена, а значит, добиться успеха представляется более реальной задачей [1, с. 113].

В начале эксперимента необходимо разъяснить суть разности баллов для формирования навыка самоанализа и самооценки студентов. Чем глубже студент будет анализировать собственные успехи и неудачи, тем более будет возрастать его внимание, ожидание успеха, желание поиска нового, что напрямую связано с развитием самооценки [1, с. 113].

Следует отметить, что важным преимуществом данной шкалы является реально решаемая учебная задача, ведь более сужены границы между предыдущим и последующим баллом.

Проведенный анализ по дисциплине «Бухгалтерский учет» показал, что сначала студенты овладели отдельными теоретическими знаниями и умениями, затем расширили свои познания и в результате пытаются применить их на практике.

Рассмотрим достижения студентов на примере дисциплины «Бухгалтерский учет», осуществленный в начале семестра (см. диагр. 1).

Проведем анализ прироста знаний, умений и навыков в конце семестра по учебной дисциплине «Бухгалтерский учет» (см. диагр. 2).

Как мы видим из проведенного анализа в представленной диаграмме, низкое качество уменьшилось на 14%, среднее качество – на 12%, хорошее качество выросло на 11% и высокое качество – на 7%.

Рассмотрим другой вариант, когда очень актуально использование десятибалльной шкалы оценивания степени обученности учащихся в такой творческой дисциплине, как «Бизнес-планирование». Как говорилось выше, для творческой дисциплины не сущес-

Диаграмма 1

Б А Л Л Ы (n=26)									
16	26	36	46	56	66	76	86	96	106
нет	нет								нет
		4 чел 15%	4 чел 15%	5 чел 19%	4 чел 15%	5 чел 19%	5 чел 19%		
								1 чел 4%	
		30%		34%		38%		4%	
ПК – плохое качество		НК – низкое качество		СК – среднее качество		ХК – хорошее качество		ВК – высокое качество	

Диаграмма 2

Б А Л Л Ы (n=26)									
16	26	36	46	56	66	76	86	96	106
нет	нет						7 чел 26%		нет
					5 чел 19%	6 чел 23%			
		2 чел 8%	2 чел 8%	1 чел 3%				3 чел 11%	
		16%		22%		49%		11%	
ПК – плохое качество		НК – низкое качество		СК – среднее качество		ХК – хорошее качество		ВК – высокое качество	

твует точных критериев, соответственно, сам процесс творчества предполагает свободное мышление, а следовательно, и границы контрольно-оценочной деятельности преподавателя по данному предмету должны быть шире существующей пятибалльной шкалы.

Следует отметить, что при формировании критериев оценочных суждений от нулевой отметки в сторону возрастания и выведения из шкалы оценивания отрицательных оценок снимается «негативность» в учебной деятельности, а точность и достоверность оценок позволяет сформировать адекватную самооценку студента при оценочных суждениях преподавателя.

В экспериментальной программе участвовало две группы дневного отделения. Первая группа (второй курс) обучается по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)». Вторая группа (третий курс) обучается по специальности «Земельно-имущественные отношения» и является выпускной. В этой группе изучался предмет «Бизнес-планирование».

Новый педагогический опыт работы в группах показал, что студенты с огромным интересом и увлеченностью отнеслись к новшеству, повысился интерес к процессу обучения, появилось осознанное побуждение к творческой деятельности, особенно у студентов третьего курса.

Экспертиза результатов опытно-экспериментальной работы осуществлялась путем тестирования студентов, срезовых контрольных заданий, выполнения практических работ, итоговой контрольной работы. Замерялись: отношение студентов к эксперименту, изменения в фактической степени обученности студентов по учебным дисциплинам [3, с. 63-64].

Проведенная опытная работа показала, что предложенная полностью положительная десятибалльная шкала степени обученности по дисциплине «Бизнес-планирование» стимулирует развитие творческих возможностей студентов. Именно полностью положительная десятибалльная шкала оценивания создает комфортную среду, когда обучение связано исключительно с положительными пережи-

ваниями и эмоциями, а значит, побуждает к размышлению, анализу, и соответственно, к адекватному самоанализу и самооценке.

Данные проведенного исследования показали, что при использовании многобалльной, более точной, системы оценивания наблюдается рост положительной мотивации обучаемых и значительные улучшения в освоении учебного материала. Представим результаты анализа по учебной дисциплине «Бизнес-планирование», осуществлённого *в начале семестра* (см. диагр. 3).

Результаты прироста знаний, умений и навыков по дисциплине «Бизнес-планирование» *в конце семестра* (см. диагр. 4).

Представленные в диаграммах показатели отражают наблюдения за степенью обученности студентов по учебной дисциплине «Бизнес-планирование» за 2011/2012 учебный год.

Как видно из представленной диагр. 4, низкое качество уменьшилось на 5%, среднее качество на 19%, хорошее качество тоже уменьшилось на 9%, зато высокое качество выросло на 33% и это не случайно – наблюдения показали, что результативность по данной дисциплине при использовании многобалльной шкалы возросла, то есть мы ее стали более точно отслеживать.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что оценивание при полностью положительной десятибалльной шкале активизирует навыки самоанализа и самооценки деятельности студентов и стимулирует потребность в самообразовании и развитии творческих возможностей обучаемых.

Из проведенного эксперимента видно, что при работе со студентами технического колледжа при использовании полностью положительной десятибалльной шкалы могут решаться следующие задачи:

- полностью положительная десятибалльная шкала оценивания стимулирует учебно-познавательную деятельность и способствует формированию навыков самоанализа и самооценки учебной деятельности у студентов, а также определение фактической обученности;

Диаграмма 3

Б А Л Л Ы (n=21)									
16	26	36	46	56	66	76	86	96	106
нет	нет				5 чел				
					24%	4 чел			
		3 чел		3 чел		19%			
		14%		14%			3 чел		
			1 чел					1 чел	
			5%				14%	1 чел	1 чел
								5%	5%
		19%		38%		33%		10%	
ПК – плохое качество		НК – низкое качество		СК – среднее качество		ХК – хорошее качество		ВК – высокое качество	

Диаграмма 4

Б А Л Л Ы (n=21)									
16	26	36	46	56	66	76	86	96	106
нет	нет								6 чел 29%
							4 чел 19%		
			2 чел 9%		3 чел 14%			3 чел 14%	
		1 чел 5%		1 чел 5%		1 чел 5%			
		14%		19%		24%		43%	
ПК – плохое качество		НК – низкое качество		СК – среднее качество		ХК – хорошее качество		ВК – высокое качество	

– отсутствие негативного влияния отрицательных оценок и соответствующих им оценочных суждений приводит к положительной мотивации учебно-познавательной деятельности студентов в целом;

– полностью положительная десятибалльная шкала способствует развитию творчества и формированию духа соревнования (конкурентности) у студентов на основе показа возможности быть лучшим среди лучших, через введение многосодержательной градации в пределах любой положительной оценки. Сегодня именно дух конкуренции и способствует формированию у студента навыка самоанализа и самооценки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бирюкова Г.А. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся на основе применения десятибалльной шкалы (на примере преподавания русского языка и мировой художественной культуры): Дисс. ...канд. пед. наук. – М., 2005. – 197 с.
2. Симонов В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности. – М., 2010. – 208 с.
3. Черненко Е.Г. Организационно-педагогические основы формирования оценочных суждений преподавателя при использовании многобалльных шкал: Дисс. ...канд. пед. наук. – М., 2000. – 119 с.

УДК 377.36

Капустина Г.Ю.

Педагогический колледж № 7 «Маросейка» (г. Москва)

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

G. Kapustina

Pedagogical College №7 № 7«Maroseica», Moscow

MODERNIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM AT TEACHER TRAINING COLLEGE

Аннотация. В статье рассматривается многогранный опыт научно-практической деятельности, реализуемой в Педагогическом колледже № 7 «Маросейка». В связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, рассматриваемый педагогический колледж использует инновационные методики подготовки специалистов. Преподавателями колледжа были проанализированы требования стандарта и сопоставлены с запросами работодателей, а также с практическим опытом работающих по специальности выпускников. Рассмотрен не только анализ формируемых компетенций, специфика формирования образовательных программ, но и вопросы интеграции учебных заведений различного уровня, а также предприятий, на которых востребованы выпускники колледжа. Интересной представляется работа по формированию паспортов специальностей и инновационных педагогических кластеров, начатая в колледже.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональные компетенции, образовательный стандарт, паспорт компетенций, модульные программы, педагогический кластер.

Abstract. The article considers the multi-faceted experience of scientific and practical activities implemented in Teacher Training College №7 «Maroseyka». Due to the implementation of Federal state educational standards of vocational education, the college in question boldly entered into the process of innovative training. Teachers of the college have analyzed the requirements of the Standard, compared them with the needs of employers, as well as with the practical experience of the graduates working in the speciality. The article analyses the competences being formed and presents the peculiarities of the process of educational programs formation. The author touches upon the questions of integration of educational institutions of different levels, as well of the enterprises where the college graduates work. Special interest presents the college activities on developing the passports of specialties and innovative pedagogical clusters.

Key words: competence-based approach, professional competences, educational standard, passport of competences, modular programs, pedagogical cluster.

Среднее профессиональное образование XXI в. получило новые ориентиры, представленные, прежде всего, в требованиях рынка труда и закреплённые в Федеральных государственных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО). Учебные заведения среднего профессионального образования в связи с новыми условиями пересматривают организацию учебного процесса и само содержание образования, опираясь на предложенные стандартом компетенции обучающихся.

Успешность современной педагогической деятельности напрямую зависит от уровня освоения профессиональных компетенций. Именно профессиональные компетенции и их формирование являются основным показателем качества образования в рейтинге колледжей г. Москвы. Современному выпускнику педагогического колледжа важно не только подтвердить приобретенные знания, умения и навыки, но и продемонстрировать деятельностный аспект обучения – непосредственно компетенции – способность к дальнейшему развитию, умение работать в

команде, понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, определять методы решения профессиональных задач, заниматься самообразованием. Таковы характеристики компетентного специалиста, востребованного работодателями.

Компетентностный подход олицетворяет инновационные процессы в образовании, соответствует принятой в большинстве развитых стран концепции, стандартизации содержания образования и организации системы контроля его качества. Очевидно, что как в толковании самой сущности компетентностного подхода, так и в масштабности его применения есть много сложных моментов. Это нашло свое отражение в целом ряде работ В.И. Байденко [1; 2], В.А. Болотова [3], В.В. Серикова [3], И.А. Зимней [4; 6], Ю.Г. Татура [9], Ю.В. Фролова [10], А.В. Хуторского [11], В.Д. Шадрикова [12] и В.П. Симонова [8] и др.

Компетентность – интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных областях. Это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (в том числе проблемных) ситуациях [5]. Именно понятие «компетентность» лежит в основе компетентностного подхода, если рассматривать его через призму основных категорий педагогики: цель, содержание, форма, метод, средства обучения. Этот подход понимается как направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него личностных качеств, обеспечивающих компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе.

В образовательной практике Евросоюза компетентность является общим оценочным термином и обозначает способность осуществлять деятельность «со знанием дела». Согласно глоссарию ЮНЕСКО (2004), под обучением, основанном на компетенциях, понимается «обучение, основанное на определении, освоении и демонстрации знаний,

умений, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности/профессии». Суть образовательного процесса в условиях компетентностного подхода заключается в создании ситуаций и поддержке действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. Однако ситуация должна быть жизненно важной для индивида, нести в себе потенциал неопределенности, предоставлять выбор возможностей, находя резонанс в культурном и социальном опыте учащегося. То есть необходимо моделировать (задавать или создавать) параметры среды, практические ситуации, в которых будут формироваться и развиваться определенные компетентности.

В данной работе под термином компетенция понимается готовность (способность) человека к выполнению определенной деятельности, которой обучающийся начинает управлять, используя различные результаты образования (знания, умения, практический опыт, ценности и др.) и формируя собственный ресурсный пакет. Если для выполнения какой-то профессиональной деятельности внутренних ресурсов окажется недостаточно, он сможет мобилизовать ресурсы извне. Набор осваиваемых способов деятельности социально востребован, является предметом запроса работодателей и других заказчиков, что позволяет учащемуся оказываться адекватным типичным социально-профессиональным ситуациям. Такие требования могут быть актуальными в течение какого-то промежутка времени, а затем будут корректироваться в связи с изменениями социально-экономической ситуации.

Для учебных заведений, приступивших в 2012 г. к обучению студентов в соответствии с новыми ФГОС СПО, важным является вопрос – какие компетенции и на каком этапе профессионального образования должны быть сформированы, а также по какому определяющему принципу выстраивать образовательную программу? Модульные программы, основанные на формировании определенных компетенций в замкнутом обучающем пространстве модуля, во многом способствуют

решению этих задач. Модульное обучение, основанное на компетенциях, отличается от традиционно используемого в российских учебных заведениях блочно-модульного подхода, поскольку в рамках отдельного модуля осуществляется комплексное освоение знаний и умений, в рамках формирования конкретной компетенции, обеспечивающей выполнение определенной трудовой функции, отражающей требования рынка труда. Фундаментом для формирования модульных образовательных программ, основанных на компетенциях, являются профессиональные стандарты. Требования, которые содержатся в единицах профессионального стандарта, используются в качестве результатов обучения при проектировании модулей [7].

В 2012/2013 учебном году нами реализуются основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) в соответствии с ФГОС СПО по специальностям «Музыкальное образование», «Дошкольное образование», «Педагогика дополнительного образования».

В условиях отсутствия профессиональных стандартов по данным направлениям образовательной подготовки выявление конкретных трудовых функций проводилось путем анализа потребностей, возникающих у выпускников в процессе работы. Конкретные умения, необходимые в реальных условиях, были установлены нами в процессе очного анкетирования руководителей и работников учреждений, в которые трудоустраиваются наши выпускники. Кроме того, анализировалась информация, представленная в «Классификаторе профессий», «Общероссийском классификаторе занятий» и «Тарифно-квалификационных характеристиках по должностям работников учреждений и организаций образования Российской Федерации». На основе анализа трудовых функций определялись общие и профессиональные компетенции специалистов, достижение которых обеспечивает успешное выполнение требуемых трудовых функций и может стать основой для составления результативной части образовательной программы.

Для обеспечения связи содержания программ обучения с трудовыми функциями необходимо, прежде всего, ответить на вопрос: что должен уметь делать обучающийся после окончания обучения для успешной профессиональной реализации? Затем следует ответить на вопрос: какие знания, умения и компетенции он должен для этого освоить? Таким образом, нужно описать требования к образовательной программе. И, наконец, следует сформулировать ответ на вопрос: что будет являться доказательством готовности выпускника к эффективному выполнению своих функций в рамках трудовой деятельности? То есть нужно сформулировать требования к оценке сформированных или освоенных компетенций. Все три группы требований тесно связаны между собой.

При разработке образовательной программы трудовые функции специалиста трансформировались в учебную деятельность выпускника, формировалась совокупность знаний, умений и практических навыков, обеспечивающих получение заданных образовательных результатов (компетенций) и указывались соответствующие образовательные технологии для их формирования, обосновывался выбор содержания и организационных форм учебной деятельности. Общая логика разработки образовательной программы требует построения общей структуры программы, состоящей из модулей обучения, каждый из которых охватывает целостный и ограниченный набор взаимосвязанных компетенций.

В рамках проектной деятельности в колледже осуществляется важная работа творческих групп по таким направлениям, как паспортизация компетенций и формирование кластеров компетенций по специальностям колледжа. Выбор компетенций как новой основы проектирования основных профессиональных образовательных программ требует однозначного понимания коллективом колледжа, каков состав результатов обучения (что обучающийся должен знать, уметь, какой иметь практический опыт) и какой должен быть уровень сформированности каждой компетенции. ФГОС СПО содержит требова-

ния к результатам освоения ООП в терминах компетенций, формулировка которых носит достаточно широкий характер.

ФГОС СПО отражают требования к качеству подготовки специалистов национального уровня и должны быть реализованы во всех учебных заведениях страны. На уровне колледжа требуется конкретизация федеральных требований с учетом региональной особенности и специфики учебного заведения: уточняется формулировка компетенций в соответствии с реализуемым профилем подготовки.

Кроме того, колледжем устанавливаются пороговые уровни сформированности компетенций, достижение которых является обязательным минимумом для всех выпускников данной ООП. При такой конкретизации для одной и той же компетенции может возникнуть ситуация неоднозначной трактовки разными преподавателями состава соответствующих знаний, умений и опыта деятельности. Видение работодателей – стратегических партнеров – также требует согласования и разработки, в некоторых случаях дополнительных компетенций, которыми должен обладать выпускник в соответствии с вариативной частью циклов ОПОП. Таким образом, паспорт компетенций выступает инструментом единого подхода к уровню подготовки выпускника между педагогическим коллективом колледжа и работодателями.

Для корректного установления уровня сформированности компетенции необходима более полная информация, чем просто ее формулировка в ФГОС. Поэтому в ходе проектной работы накапливалась аналитическая информация, обосновывающая заданный в колледже образовательный уровень. В этом случае паспорт компетенции выступает инструментом управления образовательной программой. Именно в паспорте компетенций накапливается информация о новом актуальном составе результатов обучения (на основе анализа ФГОС СПО, требований работодателя, опросов выпускников прошлых лет).

В паспорте нашла отражение работа предметно-цикловых комиссий по доработке со-

става компетенций, представленных в ФГОС СПО, и информация о дополнениях, уточнениях или упрощениях формулировок компетенций для повышения однозначности ее трактовки преподавателями, об укрупнении нескольких однородных компетенций в одну, о структурировании сложных по формулировке компетенций, составные части которых предполагают освоение разного инструментария.

Паспорт компетенции предназначен для разных групп пользователей: преподавателей, студентов, экспертов ОПОП, работодателей. На этапе проектирования основными пользователями паспортов компетенций выступают преподаватели, участвующие в разработке и последующей реализации ОПОП. Это документ, из которого преподаватель может получить систематизированную информацию о значимости данной компетенции для выпускника, ее структуре, возможных уровнях формирования. Для студентов на основе этого паспорта готовится справочник компетенций по следующим вопросам: как будет проводиться обучение и какие компетенции приобретет выпускник освоив ОПОП. Для экспертов и работодателей паспорт компетенций обеспечивает прозрачность и обоснование принятого в колледже уровня сформированности каждой компетенции.

Основной линией инновационного развития колледжей сегодня, по мысли первого заместителя руководителя Департамента образования города Москвы В.Ш. Каганова, должна стать ориентация на практический результат деятельности колледжей во взаимодействии с социальными партнерами и работодателями (кластерный подход). Инновационно-образовательный кластер подразумевает не только двусторонние отношения между, например, колледжем и вузом, но и ориентацию на активное включение в экономическое развитие конкретной отрасли.

Советом директоров педагогических колледжей города Москвы и НИИ РПО был разработан проект модели педагогического кластера, включающий четыре уровня кластерного взаимодействия: организаци-

онно-управленческий уровень (в составе Департамента образования города Москвы и педагогических колледжей); уровень социально-экономического партнерства (подразумевающий включение в педагогический кластер производителей товаров и услуг для детского населения, общественные организации, общественные и благотворительные фонды); уровень проектирования, апробации и внедрения инновационных образовательных продуктов (подразумевающий создание окружных ресурсных инновационных центров в составе окружных управлений образованием, дошкольных образовательных учреждений, средних общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования и педагогических колледжей, а также созданных на базе педагогических колледжей центров дополнительного образования); уровень фундаментальных и прикладных исследований в области педагогических инноваций (включающий вузы и научно-исследовательские институты и организации).

На сегодняшний день педагогический колледж № 7 «Маросейка» имеет продуктивный задел в организации взаимодействия на всех обозначенных уровнях. Например, сотрудничество с производителями товаров и услуг для детей может развиваться на основе опыта работы с голландской фирмой «Нинхаус», производящей оборудование для Монтессори-садов. Это не только работа по привлечению передовых поставщиков качественного оборудования для оснащения образовательного процесса: опыт сотрудничества строится как совместная апробация, экспертиза и доработка оборудования для образовательных учреждений разных видов и типов, проведение презентаций, семинаров и мастер-классов с участием специалистов отрасли, компетентных преподавателей и методистов педагогических колледжей, организация повышения квалификации педагогических кадров по использованию инновационного оборудования и технологий.

Серьезные перспективы открываются на уровне взаимодействия нашего образовательного учреждения с колледжем сферы

услуг № 32 по подготовке специалиста сферы услуг, владеющего профессиональными навыками домашнего воспитателя и организатора питания; к включению в кластерное взаимодействие могут быть привлечены и медицинские колледжи.

Роль вузов и научных организаций в деятельности педагогического кластера мы также видим не только на уровне традиционного «этапного» процесса профессионального образования: педагогические колледжи считают одной из перспектив развития самого кластера внедрение на своей базе программ прикладного бакалавриата, и вузы могут оказать серьезную поддержку по совместной разработке программно-методического обеспечения и консультационной работы с преподавателями колледжей в этом направлении.

Еще одно направление развития – расширение поля внебюджетной деятельности: оказание консультативной помощи родителям детей дошкольного и школьного возраста), а также профессиональная переподготовка и повышение квалификации взрослого населения. Уже действующие в соответствии с лицензией и аккредитацией на базе Педагогического колледжа № 7 «Маросейка» Художественно-эстетический центр и Центр дополнительного профессионального образования реализуют ряд таких программ профессиональной переподготовки по специальностям «Дошкольное образование» и «Педагогика дополнительного образования», программы художественно-эстетического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

И, наконец, не последняя по значению задача, которая может быть решена в рамках разработки педагогического кластера, – это формирование профессиональных стандартов по педагогическим специальностям объединениями работодателей, а также критериев оценки систем качества подготовки выпускников педагогических колледжей. Создание педагогического кластера – задача инновационная, но, безусловно, продиктована велением времени, средством достижения международных стандартов качества образо-

вания. Мы вступаем в новый этап модернизации отечественной системы непрерывного профессионального образования, и создание столичного педагогического кластера – одно из направлений этого трудного, но значительного пути.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003. – 292 с.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
3. Болотов В.А, Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. – Кн. 2. – М., 2004. – С. 5-26.
6. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. – Кн. 2. – М.; Уфа, 2005. – С. 10-19.
7. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура: методич. пособие. – М., 2011. – 100 с.
8. Симонов В.П. Компетентностный подход в повышении квалификации преподавателей высшей и средней школы // Повышение квалификации и подготовка кадров в образовании. – Вып. 3. – М., 2012. – № 3. – С. 3-21.
9. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
10. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.
11. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – Гл. III, § 5: Ключевые компетенции. – М., 2003. – 416 с.
12. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

УДК 378

Оськина М.Н.

*Уральский государственный университет
путей сообщения (г. Екатеринбург)*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

M. Oskina

The Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg

COMPETENCE-BASED METHOD OF TRAINING HIGHER SCHOOL LECTURERS FOR TECHNICAL UNIVERSITIES

Аннотация. Реформирование системы высшего профессионального образования, внедрение компетентностного подхода, переход к оценке результатов обучения в виде компетенций определяют новые требования к профессорско-преподавательскому составу вузов. Список компетенций, определенных в качестве ключевых для выпускников, формирует аналогичный перечень для тех, кто осуществляет образовательный процесс. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», утвержденные в 2001 г., потеряли свою актуальность. Необходимо изменение подходов к подготовке преподавательского корпуса, что особенно важно в случае отсутствия базового педагогического образования. Назрела необходимость создания новой методологической основы системы подготовки преподавателей высшей школы, разработки ее компетентностной модели, структуры и сущностной характеристики, что позволит сформировать содержание дополнительной образовательной программы, определить педагогические технологии, необходимые для достижения требуемого результата. В статье изложен общий подход к решению данной задачи.

Ключевые слова: компетентностный подход, результаты обучения, оценка результатов обучения, фонд оценочных средств, ключевые компетенции, требования к преподавателям вузов, подготовка преподавателей вузов.

Abstract. Reforms of higher education system, introduction of a competence-based method, transition to the competence approach in the system of training facts assessment define new requirements for university lecturers. The list of key competences for university graduates is the basis of forming a similar list for the staff responsible for the educational process. State requirements to the minimum of the educational content and level of training for getting an additional qualification 'Higher school lecturer', approved in 2001, are not relevant anymore. The realization of the new ideology should start with the change of approaches to university lecturers' training which becomes especially essential in case they lack the basic pedagogical education. There is a necessity to establish a new methodological basis of the system of higher school lecturers' training. Besides, it is necessary to develop its competence model, structure and essential characteristics – all of them will enable to form the content of the additional educational program and define the pedagogical technologies, necessary for achieving the desired results. The article presents a general approach to the solution of the problem mentioned.

Key words: Competence-based method, training facts, assessment of training facts, list of assessment means, key competences, requirements for university lecturers, university lecturers' training.

Успешность реформ, проводимых в системе высшего профессионального образования, во многом зависит от качества научно-педагогических кадров. Реализация компетентностного подхода, акцент на непрерывность образования и необходимость мобильного реагирования вузами на требования производства требует пересмотра методологических, организационных, психологических, педагогических основ подготовки преподавателей высшей школы. Переход к оценке

результатов обучения в виде сформированных компетенций определяют новые требования к профессорско-преподавательскому составу вузов. Основная их направленность заключается в усилении личностного аспекта.

Впервые термин «компетентностный подход» появился в официальных документах, в том числе в Плате мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 гг. (раздел 1) [1], а также в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг. (раздел «Совершенствование содержания и технологий образования», п. 3). Понятие зародилось в США с подачи Д. МакКлеланда, который считал, что тестирование, которое многие годы использовалось в качестве инструмента для оценки интеллекта, его структуры, способностей потенциального работника и имело практическое применение для выводов о соответствии человека требованиям рабочего места, должно быть направлено на оценку компетентности человека. Эта идея нашла государственную поддержку в Великобритании и была использована при формировании национальной системы квалификационных стандартов.

Компетентностный подход, реализуемый в российских условиях, безусловно, имеет инновационный потенциал [3], вместе с тем специфика отечественной системы образования формирует ряд проблем, которые до настоящего времени не разрешены. Рассмотрим некоторые из них.

1. Федеральный образовательный стандарт имеет статус закона, следовательно, требования к результатам обучения по каждой отдельной программе должны быть едиными во всех вузах, где она реализуется. Остается открытым вопрос: как можно достичь единства результатов, если вузы не согласуют между собой одноименные основные образовательные программы. Также отсутствует единый фонд оценочных средств – его каждый вуз формирует самостоятельно.

2. Идеология, используемая в новых образовательных стандартах, опирается на

европейский опыт, в частности на опыт Великобритании. В то же время его перенос на российскую почву осуществляется частично. Оценка результатов обучения и разработка фонда оценочных средств должны быть в одних руках. В Великобритании эту роль выполняет профессиональное сообщество. В нашем случае решение о достижении заявленного результата принимает государственная аттестационная комиссия, в составе которой – преподаватели вуза во главе с председателем, который в лучшем случае представляет одного из потенциальных работодателей. Но используется инструментарий, разработанный самим вузом, а не профессиональным сообществом. Увеличивающаяся разнородность требований к выпускникам со стороны работодателей в ситуации отсутствия единства подходов к оценке результатов образования в вузах не позволяет удовлетворить потребности производства в специалистах нужного качества, и, таким образом, остается нерешенной проблема, связанная с неудовлетворенностью работодателей качеством подготовки выпускников.

3. Нет четкого понимания того, что будет являться результатом обучения, хотя в руководстве пользователя ECTS определение дано, – это «формулировка того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать (делать) обучающийся после завершения периода обучения» [6]. Содержание компетенций, описанных в новых образовательных стандартах, сложно отнести к однородной категории, поскольку практически каждая из них включает в себя знание, умение, навык и, кроме того, некий социальный опыт, личностную составляющую. При этом необходимо уточнить: когда мы будем проводить оценку? Так как от этого будет зависеть выбор системы измерения и фондов оценочных средств.

4. Отсутствует единый подход к разработке инструментария, позволяющего измерить компетенции и уровень их сформированности. В стандартах предыдущего поколения об уровне готовности выпускника к производственной деятельности судили на осно-

вании его дипломного проекта. Недостатки этого подхода можно обсуждать, и с рядом из них можно согласиться, но образовательный процесс и его результаты находились в логической увязке: выпускник на защите продемонстрировал знания, умения, навыки, сформированные в течение всего периода обучения. Что именно должен продемонстрировать человек, завершивший обучение по стандартам третьего поколения, чем кардинально должны отличаться результаты образования, полученного по ФГОС, не ясно.

Решить перечисленные проблемы возможно, только используя весь педагогический и научный потенциал профессорско-преподавательского состава вузов. Но многолетний опыт работы в иных условиях, сформированная стереотипность в использовании традиционных педагогических технологий, вступают в противоречие с новым подходом. Трудности восприятия нововведений, происходящих в системе образования, в первую очередь, связаны со старением основного кадрового состава, с возрастными психологическими особенностями. Кроме того, у подавляющего большинства преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин в ряде вузов, в том числе технических, отсутствует базовое педагогическое образование. В условиях ускоряющихся перемен времени на разработку собственных педтехнологий нет. Но в то же время получение дополнительной подготовки в области профессионального образования обязательным для научно-педагогических кадров вузов не является, а между тем, педагог – это отдельная профессия.

Что может сделать вуз для преодоления многочисленных проблем, связанных с переходом на ФГОС? Очевидно, что действовать надо в рамках собственной компетенции и с учетом собственных возможностей. С учетом государственной политики в области образования, с нашей точки зрения, в первую очередь, необходимо решить проблему, связанную с подготовкой профессорско-преподавательского состава к решению поставленных задач.

В 2001 г. были разработаны и утверждены Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» [4]. До настоящего времени они не отменены, хотя в связи с началом реализации компетентностного подхода потеряли свою актуальность, поскольку несут идеологию стандартов предыдущего поколения. Было бы логичным предположить, что учить по-новому может только тот, кто знает об этом на собственном опыте, то есть реализация новой идеологии должна начинаться с изменения подходов в подготовке преподавательского корпуса. Это особенно актуально для тех, кто не имеет базового педагогического образования, а это значит, что каждый из начинающих преподавать дисциплины, требующих специальных знаний, будет вынужден разрабатывать собственные образовательные технологии [2] и методики преподавания. В ситуации, когда процессы обновления информации приобрели лавинообразный характер, непродуктивная трата времени на эти цели чревата потерей качества образовательного процесса и, как следствие, качества полученного образования и, соответственно, конкурентоспособности выпускников. Таким образом, назрела необходимость создания новой методологической основы системы подготовки преподавателей высшей школы, разработки ее компетентностной модели, структуры и сущностной характеристики. Требуется теоретическое обоснование системы развития мировоззрения преподавателей, формулировка новых форм и содержания их инновационной деятельности. От того, как подготовлены научно-педагогические кадры вузов, какие идеологические и мировоззренческие установки они реализуют, какими технологиями владеют, непосредственным образом зависят результаты обучения студентов и, значит, будущее экономики страны.

Обновление методологических принципов, с нашей точки зрения, возможно только на основе междисциплинарного подхода, поскольку в настоящее время многие профессии находятся на стыках сфер деятель-

ности. Для профессии преподавателя вуза это утверждение справедливо в высшей степени, поскольку на современном этапе перед ним стоит серьезная задача перевода студентов от репродуктивного мышления к креативному. В ином случае результаты обучения никогда не будут соответствовать требованиям инновационных процессов в экономике страны. Педагог должен сам уметь осваивать мир разными способами и уметь научить этому студентов. В связи с чем необходимо введение системообразующей для программы подготовки преподавателя высшей школы дисциплины, направленной на изучение стратегии развития образования в открытом самоорганизующемся обществе, и в этой части опыта других стран, в основном европейских, – с учетом подписанной Болонской декларации.

При формировании программы также представляется важным соблюдение следующих принципов: принципа опережения; принципа междисциплинарности; принципа инновационности.

Принцип опережения может практически реализоваться через определение комплекса требований, предъявляемых к преподавателю с учетом динамики изменений требований к выпускникам вузов.

Реализация принципа междисциплинарности позволит уйти от излишней специализации и ее следствий в виде различных догм. Как междисциплинарная отрасль знаний может быть использована синергетика, которая позволяет формировать взгляд на проблему с точки зрения достижений различных наук [5].

Принцип инновационности требует учета перспектив развития конкретной области знаний и направлений профессиональной деятельности будущих студентов, а также владение и использование преподавателем в работе инновационных педагогических технологий: технология развития критического мышления; технология проектного обучения; технология рефлексивного обучения; технология педагогического сопровождения и др.

Возвращаясь к понятию «компетентностная модель», можно сказать, что его однознач-

ная трактовка отсутствует. В нашей работе мы будем рассматривать компетентностную модель преподавателя высшей школы как совокупный ожидаемый результат процесса его личностно-профессионального становления вследствие освоения им соответствующей дополнительной образовательной программы. При формировании модели исходим из того, что преподаватель в своем арсенале должен иметь в сформированном виде все компетенции, которые предполагаются в качестве обязательных для студентов по данной дисциплине или отрасли знаний. В качестве основы используем классификацию компетенции, предложенную В.И. Байденко [1]. С его точки зрения, все компетенции, необходимые для трудовой деятельности, можно объединить в следующие виды: деятельностные (готовность, способность, самостоятельность, самооценка результатов); персональные (выявление, осмысление, оценка шансов своего развития, жизненность); социальные (социальное взаимодействие, изменчивость, адаптируемость, согласованность); переносимые (диагностика, анализ, синтез); методологические и методические; образовательные, инновационные; профессионально-предметные. При разработке содержания программы дополнительной подготовки преподавателя высшей школы считаем, что деятельностные, персональные и социальные компетенции будут являться результатом основного высшего образования, поэтому внимание необходимо сосредоточить на оставшихся.

Детальное построение компетентностной характеристики «преподаватель высшей школы» позволит сформировать содержание дополнительной образовательной программы, определить педагогические технологии стратегического и тактического уровня, необходимые для достижения требуемого результата. Кроме того, следует помнить о консервативности самой системы ВПО и ее субъектов (работников управления образованием, преподавателей, студентов и др.). Как любая большая система, образование стремится сохранить свою целостность и сопротивляется переменам, тем более, что полезность того, что в

настоящее время активно внедряется, далеко не всегда очевидна всем участникам процесса. До настоящего времени основной «движущей силой» внедрения компетентностного подхода является административный ресурс, который активной поддержки у педагогического сообщества не находит. Поэтому отдельный блок программы должен быть направлен на формирование у педагога осознанной необходимости изменений в образовательном процессе, позитивное отношение к ним.

Вхождение России в Болонский процесс не означает, что нам следует отказаться от национальных традиций, но следует иметь в виду и тот факт, что свои передовые позиции российская система высшего образования утратила и потеряно целое поколение профессорско-преподавательского состава. Если учесть кардинально изменившиеся социально-экономические условия, очевидно, что вернуться к прежнему порядку невозможно. И это значит, что необходимо делать ставку на молодых преподавателей, подготовленных к деятельности с учетом процессов модернизации в системе образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методич. пособие. – М., 2005. – 114 с.
2. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособие. – М., 2000. – 146 с.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М., 2004. – 84 с.
4. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», утвержденные и.о. Министра образования РФ В.М. Жураковским 08.05.2001 // Справочная система «Консультант-плюс».
5. Инновационная подготовка кадров государственной службы. Издание второе, стереотипное / Под общей редакцией В.Л. Романова, Л.А. Василенко. – М., 2009. – 140 с.
6. ECTS Users Guide Brussels: Directorate – General for Education and Culture. – 2005. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 811.1/.8

Акимова И.И.

*Российская правовая академия Минюста России
(Дальневосточный филиал, г. Хабаровск)*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОБЪЕКТ МЕТОДИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

I. Akimova

*The Russian Law Academy of Ministry of Justice of Russia,
Far Eastern Branch, Khabarovsk*

LINGUISTIC TERMINOLOGY OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF METHODOLOGICAL COMPREHENSION

Аннотация. В статье поднимается проблема методического осмысления метаязыка описания в курсе русского языка как иностранного с позиций языка учащегося. Несовпадение содержания лингвистических понятий диктует рассмотрение лингвистической терминологии как безэквивалентной лексики. Предлагается учитывать китайскую лингвометодическую традицию в части использования принятой в китайской русистике лингвистической терминологии китайского и русского языка, но сопровождать перевод лингвистической терминологии русского языка комментарием, раскрывающим лингвоэтническую специфику понятий, называемых терминами.

Ключевые слова: лингводидактика, русский язык как иностранный, китайский язык, метаязык лингвистического описания.

Abstract. The article raises the issue of metalanguage methodological reflection in the course of the Russian language as a foreign language from the standpoint of a student. The discrepancy between the content of linguistic concepts dictates consideration of linguistic terminology as a culture-specific vocabulary. The author suggests taking into consideration the Chinese linguistic and methodological tradition (the use of Chinese-Russian linguistic terminology) while teaching Russian as a foreign language, but all the Russian linguistic terms should have commentaries which disclose their linguistic and ethnic origin.

Key words: Linguistic Didactics, Russian as a foreign language, Chinese, metalanguage of linguistic description.

Отбор и представление лингвистической терминологии как метаязыка описания составляет отдельную проблему лингводидактики. Владение метаязыком лингвистики относится к области лингвистической компетенции; терминологическая лексика может и должна быть использована преподавателем на уроке и в методических материалах как метаязык описания и объяс-

нения изучаемых языковых фактов. Метаязык описания суть национально-специфическая «квинтэссенция» категоризации конкретного национального языка. Вместе с тем целесообразно учитывать специфику грамматической системы родного языка учащегося [3], так как, имея дело с иностранным языком на практике, учащийся всякий раз устанавливает соотношение со значениями родного языка [8].

Проблема отбора и представления лингвистической терминологии при описании системных явлений русского языка еще не решена окончательно. Иностранные учащиеся на начальном этапе обучения не должны владеть понятийным аппаратом русской грамматики в полном объеме, хотя грамматическая база русского языка (предложно-падежная система) вырабатывается достаточно рано, и практически все явления грамматики учащийся должен знать как минимум на «до-терминологическом», т. е. на понятийном, уровне [1; 2]. Однако подготовка студентов-лингвистов предполагает знание лингвистической терминологии изучаемого языка.

В отечественной лингводидактике на начальном этапе обучения (элементарном и отчасти базовом) общепринятым является принцип минимизации лингвистической терминологии, особенно в аудитории учащихся нефилологического профиля обучения. В связи с этим считаем неоправданным использование названий падежей (именительный, родительный и т. д.). Вместе с тем опыт преподавания убеждает в том, что совсем без лингвистической терминологии даже на элементарном уровне обойтись нельзя. Отсутствие лингвистической компетенции (терминологического минимума) снижает успехи в обучении, препятствует адекватной интериоризации языковых фактов. Возникает проблема состава и объема понятий и выражающих их терминов, которые должны быть известны иностранному учащемуся.

Что же касается вопроса о том, насколько вообще целесообразен и возможен перевод терминов и какие именно термины и понятия специфичны именно для русского языка, то он окончательно не решен. Очевидно,

что отдельные термины, именующие языковые универсалии, например, названия частей речи, предпочтительно вводить на родном языке учащихся или на языке-посреднике, так как морфологические классы слов – явление универсальное, хотя и в каждом отдельном случае национально-специфичное по своему составу. Сегодня в России и в Китае появились национально ориентированные учебники и учебно-методические комплексы, в которых активно используется в качестве метода обучения и контроля метод перевода. В Пекинском издательстве иностранных языков в 2004 г. вышел в свет УМК «Новый старт», «Новый объект», предназначенный для российских учащихся. К сожалению, попытку соотнесения грамматических явлений китайского и русского языков трудно назвать удачной. В частности, мы не можем согласиться с использованием русского термина «залог» в сочетании «прошедший залог глагола» и прилагательного «страдательный» в словосочетаниях «страдательный оборот речи» и «смысловой страдательный оборот» [5; 6]. Данные понятия объясняют структуры китайского языка (КЯ), но неприменимы к русскому языку (РЯ). То есть наблюдается взгляд китайских лингвистов на русский язык сквозь призму родного языка. Очевидно, что нечто подобное получает китайский учащийся, когда факты русского языка объясняются через систему понятий русского языка.

Кроме проблем отбора, методическую важность имеет способ представления содержания лингвистических (терминологических) понятий. Проблема представления лингвистического знания особенно остро стоит в условиях российского вуза, где, как правило, нет китайских русистов, способных осуществить перевод грамматических правил на китайский язык, а русские китаисты не владеют методикой РКИ, то есть не смотрят на родной язык глазами инофона и потому имеют лишь общее представление о сущности изучаемых китайскими учащимися явлений русского языка. В условиях китайского вуза учащийся имеет возможность получить объяснение преподавателя на родном языке.

Из отечественных учебников последнего поколения хорошо зарекомендовал себя УМК – «Дорога в Россию» (версия, ориентированная на китайских учащихся; далее «Дорога в Россию»). Принцип учета родного языка учащегося в УМК «Дорога в Россию» [1; 2] реализован в комментариях на китайском языке в «Книге для студента». Здесь содержится перевод некоторых основных лингвистических понятий, вводимых уже в первых уроках, и их комментариев на родном (китайском) языке с переводом русских примеров. С нашей точки зрения, УМК «Дорога в Россию» перенасыщен лингвистической терминологией.

В китайской лицензионной версии в четырех частях все задания к упражнениям переведены на китайский язык, что, однако, не снимает вопроса о качестве представления лингвистически релевантной информации. К сожалению, подстрочный перевод никак не проясняет смысл изучаемых категорий и их значений, так как лингвоспецифичные категории русского языка часто просто не имеют своего выражения в силу иной типологии и принципов структуры китайского языка.

Лингвоспецифичными являются русские понятия «падеж», «род», «число», «грамматическое глагольное время», «вид глагола», «залог», семантическая категория внутрисинтаксической модальности и, думается, ряд других языковых категорий. В китайском языке не представлены категории падежа, числа, нет согласования по значению лица, глагольных формы причастия и деепричастия (хотя значение признака по действию и добавочного действия, безусловно, выражаются) [4]. Типологические особенности системы КЯ делают проблематичным понимание соответствующих лингвистических реалий морфологического порядка, отсутствующих в КЯ: форм грамматического числа, рода, глагольного вида, граммем времени и залога у причастий, абстрактных имен.

Опыт работы с названным УМК показал, что различие метаязыков описания русского и китайского языков оказывает интерферирующее влияние при обучении РКИ [3]. Грамматические категории рода, числа имен сущес-

твительных, глагольного времени являются общими (универсальными или фреквентальными) для языков так называемого средне-европейского стандарта, но имеют в разных языках разный языковой статус и различную степень обязательности. Так, категория рода в русском и немецком языке является по преимуществу формально-грамматической, сохраняя лишь «тень» семантической мотивировки (ср.: *мама* vs. *papa*, но *стол* vs. *книга*), а в английском «gender» – лексико-семантическая категория пола, выражается вариантами личных местоимений третьего лица. В КЯ лексико-семантическая категория пола выражается графически – написанием ключей в составе иероглифов, обозначающих одушевленные существа.

Лексико-грамматическая категория «совершенный и несовершенный вид» в русском языке как обязательная грамматическая категория является этноспецифическим способом выражения видовременных (аспектных) значений в славянских языках и в РЯ в частности. Семантический «аспект» (aspect) в английском языке кодируется системой времен английского глагола. Обязательной является грамматическая категория числа в русском и английском языке, а прагматическая категория количественной определенности и неопределенности в китайском языке способна выражать референциональный статус имени и его актуализованность в речи.

Несмотря на расхождения в способах и средствах выражения, перечисленные категории во всех языках имеют одну понятийную основу и называют лингвистически универсальными смыслами, различающимися на уровне внутрикатегориального членения и формального выражения. Представление понятий иностранного языка должно осуществляться с опорой на родной язык учащегося на основе семантических универсалий [7], но с учетом интерферирующих факторов, вызываемых различием объема и содержания представляемых понятий.

В связи со сказанным считаем необходимым включить в УМК для китайских учащихся перевод лингвистической терминологии и

прокомментировать многочисленные случаи расхождений в содержании терминологических понятий на языке учащегося.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник русского языка (базовый уровень). – Ч. 1. – М. – СПб., 2003. – 344 с.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник русского языка (базовый уровень). – Ч. 2. – М. – СПб., 2004. – 255 с.
3. Бобрышева И.Е. Учет национальных лингвотрадиционных традиций в обучении русскому языку как иностранному китайских учащихся в условиях русской языковой среды (начальный этап). Дис. ...канд. педаг. наук. – М., 1996. – 161 с.
4. Готлиб О.М. Практическая грамматика современного китайского языка. 2 изд., испр. и доп. – М., 2002. – 304 с.
5. Китайский язык. Новый старт. 中国北京. – Пекин, 2004. – 231 с.
6. Китайский язык. Новый объект. 中国北京. – Пекин, 2004. – 220 с.
7. Мещанинов И.И. Понятийные категории в языке // Тр. Военн. ин-та иностр. яз. – 1945. – № 1. – С. 24-31.
8. Шубина О.Ю. Семантические и понятийные категории как основа для сопоставления различных языков // Вестник КРСУ, 2003. – Т. 3. – № 1. Интернет-ресурс: <http://www.krsu.edu.kg/vestnik/2003/v1/a11.html>

УДК 37.013

Александрова Е.И.

Российский новый университет (г. Москва)

**ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ТЕРМИН
КАК ЭЛЕМЕНТ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ
НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ СМИ**

E. Alexandrova

Russian New University, Moscow

**ECONOMIC TERM AS A COMPONENT OF ECONOMIC
DISCOURSE WHEN TEACHING ECONOMIC TRANSLATION
ON THE BASIS OF MASS MEDIA TEXTS**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению понятия «экономический термин» как составного элемента экономического дискурса при обучении экономическому переводу. Автором были выделены и проанализированы особенности перевода и виды экономических терминов на материале текстов СМИ, а также различные подходы к обучению экономическому переводу на основе выявленных особенностей. В результате проведенного анализа сделаны выводы о важности корректного перевода экономических терминов для достижения адекватного коммуникативного эффекта и о необходимости применения определенных подходов к обучению в развитии лексического запаса студентов, в формировании навыков профессиональной коммуникации и стимулировании когнитивного мышления студентов.

Ключевые слова: термин-знак, экономический термин, аббревиатура, экономический перевод, дискурс, методические принципы обучения, лингвокультурологический подход к обучению, дискурсивный подход к обучению, коммуникативный подход к обучению.

Abstract. The article deals with the analysis of the concept "economic term" as a component of an economic discourse when teaching economic translation. The author allocates and analyses peculiar features and types of economic terms translation on the basis of Mass Media texts, various approaches to teaching economic translation based on these features are revealed as well. As a result of the carried-out analysis conclusions are drawn on the importance of the correct translation of economic terms to achieve an adequate communicative effect. Besides, there is a necessity to apply certain approaches to education in order to develop and enrich students' vocabulary, as well as to form students' professional communicative skills and to stimulate their cognitive thinking.

Key words: term-sign; economic term; abbreviation; economic translation, discourse; methodological principles of education; linguistic and cultural approach to education; discourse approach to education, communicative approach to education.

В современном мире представители различных профессий, даже не имеющие опыта профессионального перевода, зачастую вовлечены в переводческую деятельность. Требования к кругозору и эрудиции специалиста в области перевода текстов определенного типа чрезвычайно велики, поскольку коммуникация в каждой отдельной профессиональной сфере имеет свои особенности, обусловленные национальными, историческими и культурными традициями передачи научной информации данного рода.

Обучение экономическому переводу на языковых факультетах вузов на материале текстов СМИ прежде всего должно соответствовать всем современным общедидактическим и методическим принципам обучения. Как известно, такими принципами являются систематичность и последовательность, доступность и посильность, изоляция и нарастание трудностей, увеличение объема сообщаемых знаний (в рамках определенных тем) и формируемых

навыков и умений, опора на родной язык, учет уровня языковой подготовки на каждом этапе обучения, коммуникативная направленность последнего на те единицы перевода, которые вызывают наибольшие трудности. Естественно, в нашем конкретном случае такой единицей перевода является прежде всего экономический термин [1, с. 59].

Одним из основных результатов последних десятилетий является появление и активное развитие в лингвистике такой научной области, как терминология, возникшая на стыке целого ряда наук: прежде всего лингвистики, логики, семиотики, системологии (общей теории систем).

Терминология каждой отдельной области знания, как указывает О.С. Ахманова, представляет собой систему понятий данной области знания, закрепленную в соответствующем словесном выражении [4, с. 8]. К адекватности перевода термина с точки зрения сложившихся в данной культуре особенностей профессиональной коммуникации призывают студентов преподаватели, пропагандирующие дискурсивный, лингвокультурологический и коммуникативный подходы к обучению профессиональному переводу.

«Понятийная, т. е. семантическая, сторона термина составляет его план содержания, в то время как его план выражения представлен языковой структурой, так называемой “языковой оболочкой”, которая может рассматриваться как форма существования понятия», – отмечает Е.Е. Гузова [6, с. 110]. Термин можно считать своего рода знаком, указывающим на принадлежность понятия, которое он выражает, к определенному дискурсу.

Термин в отличие от других слов возникает лишь одним способом – он создается, придумывается для названия специального понятия. Сначала появляется специальное понятие, а затем находится знак для его названия. В этом смысле термин вторичен и, следовательно, по сути, всегда мотивирован. Другой вопрос – степень мотивации, степень «понятности» его формы. О значении таких экономических терминов, как “cost”, “goods”, “finance”, “taxation”, не трудно догадаться,

поскольку они были семантически обусловлены общеупотребительной лексикой. Часто непонятными, немотивированными представляются заимствованные экономические термины, нередко использующиеся в экономическом дискурсе на русском языке: например, рус. «кроссированный чек» (от англ. *crossed cheque*). Однако такие заимствования имеют место и в системе английской экономической терминологии: например, “revenue” (= ‘доход’; ‘выручка’) (от фр. *revenue(e)* – причастие прошедшего времени от глагола “revenir” (= ‘снова, опять, приходить, приезжать, возвращаться, снова появляться’)). Мотивировка и перевод данных заимствований (например, дезинтермедияция – англ. *disintermediation*) предполагает «описание специального понятия через набор признаков, т. е. логико-понятийный анализ термина» [8, с. 110].

Термин всегда обозначает конкретное специальное понятие, и в этом смысле термин однозначен. В то же время можно найти несколько определений одного и того же термина в словаре. Наличие нескольких определений – это результат использования термина-знака для названия специальных понятий, которые входят в разные понятийные системы и подсистемы. Именно на эту особенность термина следует обращать внимание при развитии у студентов когнитивных умений и навыков. Многозначность термина легко снимается контекстуально, поскольку достаточно «определить системы или подсистему, к которой термин относится» [10, с. 44], и в этой системе у данного знака будет только одно значение. Например, термин “Demand”, имеющий значения 1) a firm requesting for payment (commerce) и 2) the desire of consumers to obtain goods and services (economics), в таких терминологических системах экономического дискурса, как “commerce” и “marketing” соотносится с одним специальным понятием: (1) и (2) соответственно.

На эти и многие другие особенности перевода терминологии следует обращать внимание студентов языковых вузов при обучении их экономическому переводу, поскольку лексический запас экономических терминов у них в

большинстве случаев мешает выбрать точное соответствие тому или иному понятию, используемому в экономическом тексте СМИ.

Термин является членом определенной терминологической системы, относящейся к той или иной области науки, техники, производства, и его концептуальное содержание определяется его местом в системе. Каждый термин имеет свою дефиницию (точное научное определение), на специфику которого следует обращать внимание, например, при развитии у студентов навыков экономического перевода с листа.

При реальном функционировании термина в речи не всегда соблюдается «закон знака», и это находит свое выражение в таком явлении, как многозначность термина. Многозначность термина в рамках одной науки проявляется по-разному. Развитие той или иной теории в какой-либо науке предполагает и развитие соответствующей терминологии, что означает не только появление новых терминов в рамках этой теории, но и возникновение различных оттенков значения у существующих терминов.

Термин по природе своей системен в том смысле, что «соотносится со специальным понятием, которое занимает жесткое место в системе специальных понятий, и в термине как бы отражен кусок понятийной системы» [2, с. 15]. Системность термина прослеживается через другие специальные понятия, которые присутствуют в его определении. Всякое определение начинается с родового понятия, поскольку определить любое понятие – значит соотнести его с более общим, видовым понятием. Например, термины "Debt" и "Profit" определяются через родовое понятие "money", что позволяет отнести их к понятийной системе "money", но они будут занимать разные места в этой системе, так как другие признаки у них будут разные: "debt – money owed", а "profit – the money gained in a business deal". Поскольку системность помогает снять многозначность, при обучении студентов навыкам экономического перевода нужно опираться на упражнения, помогающие студентам обнаружить иерархичность

системы данных понятий. Соотнося определенный термин с разными родовыми терминами, студенты должны научиться различать его смысловую специфику в разных подсистемах экономического дискурса.

Так, например, термин "settlement" может обозначать:

- 1) 'payment in accounting',
- 2) 'payment in stock exchange',
- 3) 'an agreement in industrial relations',
- 4) 'the terms in law' [12].

На эти особенности данного многозначного экономического термина следует обратить внимание при составлении упражнений для студентов, при помощи которых преподаватель формирует важнейшие когнитивные навыки будущих профессиональных переводчиков.

При формировании у студентов навыков точного и адекватного перевода в сфере профессиональной коммуникации линейные и нелинейные морфологические модели образования экономических терминов в современном английском языке становятся предметом пристального внимания.

Словообразование, обеспечивая процесс номинации и его результаты, играет важную роль в классификационно-познавательной деятельности человека и выступает как одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а также установления связей между отдельными частями речи.

Аффиксация, как обнаруживают студенты, развивая свои способности понимания новой, непривычной ранее лексики, представляет собой наиболее продуктивный способ образования новых экономических терминов, однако в ряде случаев существуют трудности из-за его отличия от словосложения, как например, в случае использования так называемых греко-латинских приставок, которые студенты принимают за корни.

Изучая особенности экономического дискурса, студенты могут найти немало примеров перехода фразовых глаголов в существительное:

- break down – 'сломить, разбить';
- breakdown – 1) 'спад, кризис, развал, рас-

пад'; 2) 'авария'; 3) 'поломка'; 4) 'подразделение, разбивка' [7].

На эти и многие другие особенности конверсии как одного из способ словообразования следует обращать внимание, составляя упражнения, развивающие у студентов когнитивные навыки.

В экономическом дискурсе в целом использование аббревиатур в отдельных случаях весьма неоднозначно. Так, например, аббревиатура С, например, как должны убедиться студенты, может иметь в экономическом дискурсе следующее понятийное содержание:

- 1) [consulate] – 'консульство; представительство';
- 2) [confidential] – 'доверительный; секретный';
- 3) [confinement] – 'арест; заключение';
- 4) [contract] – 'договор';
- 5) [copy] – 'копия; экземпляр';
- 6) [copyright] – 'авторское (или издательское) право';
- 7) [correct] – 'верно, правильно';
- 8) [correction] – 'исправление, поправка';
- 9) [county] – 'графство, округ';
- 10) [cum] – 'с; включая';
- 11) [current] – 'текущий, существующий, действующий' [11].

Лишь контекст может помочь правильно-му пониманию студентами данной аббревиатуры.

В маркетинге аббревиатура С имеет такие значения:

а) (рейтинг, присваиваемый облигациям и привилегированным акциям агентством «Стандарт энд Пуэрз»; данный рейтинг присваивается бумагам, платежи по которым прекращены);

б) (рейтинг обыкновенных акций самого низкого качества, присваиваемый агентством «Стандарт энд Пуэрз»);

в) (самый низкий рейтинг облигаций, присваиваемый агентством «Мудиз») [11].

Именно желание участников экономического дискурса на английском языке сделать речевое сообщение короче заставляет их использовать в качестве аналога аббревиатуры и сокращения (усеченные формы слова),

использовать одно и то же слово в качестве различных частей речи (конверсия) и избавляться от той части слова, которая совпадает по форме с суффиксами иностранного происхождения, которые в ряде случаев начали использоваться в рамках английского языка для образования новых слов (реверсия). Эта особенность профессиональной коммуникации должна быть передана и в переводе. Сторонники культурологического подхода к обучению на своих занятиях поощряют студентов к участию в дискуссиях на экономические темы как на английском, так и на русском языке, тем самым развивая у своих студентов умение выразить свою точку зрения максимально детально, четко и убедительно.

На культурологическую специфику образования экономических терминов путем семантической деривации обращают внимание своих студентов сторонники культурологического, дискурсивного и коммуникативного подходов к обучению.

«Знание эволюции значения слова, – отмечает О.Н. Трубочев, – небезразлично для понимания его нынешней природы и структуры, поэтому суждение этимологии должно интересоваться, и оно так или иначе интересует, специалиста по современной лингвистической семантике, иначе проигрывает лингвистическая семантика» [9, с. 148].

Семантически производные (деривативы) обусловлены другими словами, т. е. являются вторичными знаками. Непременным компонентом семантики производных слов является словообразовательное значение. Словообразовательные значения выделяются при сопоставлении значений однокоренных производных и производящих слов. Между такими однокоренными словами существуют отношения словообразовательной мотивации. При этом слово, структурно и семантически обусловленное другим словом, выступает как мотивированное, а исходное слово играет роль мотивирующего.

Для семантически производных слов, которые неопытные студенты, не обращая внимание на контекст, могут не отличать от семантически непроизводных слов (обще-

употребительной лексики в своем привычном значении), характерна такая специфическая особенность, как способность приращения смыслового содержания, выходящего за рамки значения данной формальной структуры слова. В этом проявляется в наибольшей степени неповторимость семантики производного слова как языкового феномена, не наблюдаемого в области грамматики и нерелевантного в сфере лексических значений простых слов.

Перенос значений может осуществляться различными способами. Выделяются три основных способа переноса. Метафорическим называется перенос, совершенный на основе сходства некоторых очевидных или скрытых (внутренних) признаков, присущих двум реалиям. Метонимический перенос основывается не на сходстве признаков, а на тесной взаимосвязи явлений. Выделяют еще перенос с использованием синекдохи, при котором одно и то же слово употребляется для обозначения как целого, так и части этого целого.

Переносы (метафорический и метонимический) основаны на ассоциативных связях по сходству некоторых второстепенных признаков между предметами, семантически различными, что делает план содержания наиболее вариативным. Именно на ассоциативную связь значения общеупотребительного слова и производного от него экономического термина следует концентрировать внимание, помогая студентам сделать перевод экономического текста не менее экспрессивным, чем оригинал, и адекватным.

– deer – (общеупотр.) 1) ‘глубокий, не мелкий’; 2) ‘глубокий, серьезный, основательный’ [7];

– deer assortment – ‘насыщенный ассортимент, глубокий ассортимент (много типов аналогичных товаров различных производителей)’;

– deer discount security – ‘ценная бумага со значительным дисконтом’.

Таким образом, мы видим, что метафорический перенос имеет место при образовании многих экономических терминов, на что следует регулярно обращать внимание сту-

дентов, тем самым развивая их навыки верно интерпретировать лексическое значение многозначного слова, использованного в том или ином тексте СМИ экономической тематики.

Семантический, наиболее распространенный способ образования терминологии основан на сужении значения общеупотребительного слова или на переносе значения этого слова, при этом конкретное его значение определяется контекстом, в случае термина его значение открывается, когда оно соотносится с соответствующим дискурсом, видом этого дискурса или «терминологическим полем».

На практических занятиях следует поощрять учащихся приводить известные им примеры терминов, пришедших в экономическую терминологию из общелитературного языка, тем самым развивая у них ассоциативное мышление, помогающее сделать перевод экономического текста стилистически верным:

– typical worker – 1) ‘средний [типичный] работник’, 2) ‘типичный работник (сотрудник, работающий в режиме стандартного нормированного рабочего времени в течение длительного срока у одного работодателя)’;

– typical approach – ‘типичный подход’;

– typical characteristics – ‘типичные характеристики’;

– minimize the risk – ‘минимизировать риск’;

– minimum amount – ‘минимальная сумма’.

В каждом из приведенных примеров используется своя особая ассоциативная база для переноса: в терминах “bear”, “shark” и их производных – хищнические инстинкты данных зверей (медведя и акулы), в термине “bull” – напористость, в “stool pigeon” – использование человеком голубя для приманивания диких голубей, в “dogsbodу” – прислужливость, характерная для собаки.

При обучении адекватному переводу семантически переосмысленной общеупотребительной лексики в экономических текстах СМИ возникают проблемы, обусловленные необходимостью выяснить, подверглась ли использующаяся в текстах СМИ общеупотре-

бительная лексика переосмыслению или нет, используется ли то или иное слово в данных текстах самостоятельно как лексема, которая может в том же самом лексическом значении часто использоваться в художественной литературе или разговорной речи, не связанной с обсуждением какой бы то ни было научной проблемы, или является частью составного термина, который следует рассматривать как самостоятельно, структурно и семантически целостную единицу перевода [5, с. 176].

Поскольку контингент учащихся на этапе обучения навыкам перевода экономических текстов должен уметь правильно понимать и интерпретировать общеупотребительную лексику, являющуюся базой для коммуникации на повседневную тему, вопрос обучения студентов навыкам перевода общеупотребительной лексики, не подвергшейся семантической деривации, уже не является актуальным [13, с. 149]. Актуальным является вопрос дифференциации общеупотребительного слова как такового от простого или одного из элементов составного термина, идентичных по форме общеупотребительному слову. В этой связи возникает необходимость в опоре на принцип сознательности при обучении, базирующемся на систематическом анализе экономического дискурса СМИ.

Число экономических терминов, семантически связанных с общелитературным языком, чрезвычайно велико. Так, например, общеупотребительное прилагательное *typical* входит в состав таких экономических терминов, как "typical worker" (средний [типичный] работник (сотрудник, работающий в режиме стандартного нормированного рабочего времени в течение длительного срока у одного работодателя)); "typical approach" (типичный подход); "typical characteristics" (типичные характеристики) [3, с. 610] и многих других. При переводе данного общеупотребительного слова, попавшего в экономическую терминологию, как мы видим, проблем, обусловленных изменением его семантики, не возникает. Русский эквивалент «типичный» может вполне использоваться, если, конечно, при переводе текста СМИ не возникает не-

обходимости заменить его близким по своей семантике вариантом «средний».

Использование общеупотребительной лексики для выражения новых понятий того или иного научного дискурса представляет собой сложный когнитивный процесс. Без развития у студентов когнитивных навыков и умений на занятиях, посвященных проблеме достижения адекватного перевода экономических текстов, ощутимых сдвигов в совершенствовании техники перевода быть не может.

Стимуляция студентов к активному усвоению специфики экономического дискурса на английском и русском языках должна опираться, прежде всего, на использование различных диаграмм и таблиц, при помощи которых учащиеся смогут определить, когда перевод термина, в состав которого входит то или иное общеупотребительное слово, является корректным. Обнаружение недостаточной корректности подобного варианта перевода должно стимулировать учащихся к поиску других способов выражения данного научного понятия, использованию широкого арсенала самых различных приемов перевода, позволяющих передать сложную мозаику экономических текстов СМИ, активно использующих общеупотребительную лексику в ее привычном значении и в значении, обусловленном сложившимися традициями ее метафорического или метонимического переосмысления, ведущего к появлению новых экономических терминов.

Таким образом, экономические термины, семантические и стилистические особенности которых лежат в основе лингвокультурологического, дискурсивного и коммуникативного подходов к обучению, являются важной составной частью экономического дискурса, поскольку они обеспечивают возможность выразить точно определенное экономическое понятие и часто используются для выражения той или иной точки зрения по тому или иному вопросу экономики.

Развивая лексический запас студентов, следует использовать упражнения, в которых они должны определить значения морфологического деривата или же образовать его,

тем самым развивая свои способности ведения экономического дискурса как на языке оригинала, так и на языке перевода.

При разработке методики обучения навыкам адекватного перевода подвергшейся семантической деривации лексики, использованной в экономических текстах СМИ, необходимо развивать когнитивные навыки и умения студентов, опираться на принцип сознательности, применять систематический анализ, активно использовать наглядные материалы, активируя процесс освоения студентами правил и традиций, закрепившихся в экономическом дискурсе СМИ, как на английском, так и на русском языках.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Александрова Е.И. Принципы обучения экономическому письменному переводу и переводу с листа // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2012. – № 2. – С. 55-60.
2. Алексеева Л.М. Проблемы термина и терминологического образования. – Пермь, 1998. – 120 с.
3. Апанасенко Т.Е., Сторчевой М.А. Финансовые рынки. Новый англо-русский толковый словарь. – СПб., 2006. – 672 с.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1987. – 608 с.
5. Гарбовский Н.К. Теория перевода. – М., 2002. – 422 с.
6. Гузова Е.Е. Техника перевода английских экономических и общественно-политических текстов. – Мурманск, 2002. – 67 с.
7. Мюллер В.К. Большой англо-русский и русско-английский словарь. – М., 2009. – 1008 с.
8. Татаринов В.А. Теория термина: История и современное состояние. Т. 1. // Теория терминоведения в 3 т. – М., 1996. – 307 с.
9. Трубачев О.Н. Этимологические исследования и лексическая семантика // Принципы и методы семантических исследований. – М., 1976. – С. 147-179.
10. Чиркина М.И. Анализ практики юридического и финансово-экономического перевода // Мосты: журн. переводчиков. – 2007. – № 1. – С. 39-44.
11. Abbreviations Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.acronymfinder.com> (дата обращения: 10.09.2012).
12. Collins English Dictionary. – HarperCollins Publishers, 2006. – 774 p.
13. Levy J. Translation as a Decision Process // Translation Studies Reader. – London and New York, 2003. – P. 148-159.

УДК 37.013'81

Герасименко Т.А.¹, Ковальчук С.В.^{1,2}, Мохова О.А.¹

¹Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

²Московский государственный институт экономики, статистики и информатики

**ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
M-LEARNING (МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ)
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

T. Gerasimenko¹, S. Kovalchuk^{1,2}, O. Mokhova¹

¹*Moscow University of Industry and Finance "Synergy"*

²*Moscow State University of Economics, Statistics, and Informatics*

**POSSIBILITIES AND PROSPECTS OF USING M-LEARNING
(MOBILE LEARNING) WHILE STUDYING A FOREIGN LANGUAGE**

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме использования современных технических средств в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Мобильное обучение (m-learning) становится неотъемлемой составной частью процесса обучения иностранному языку на основе использования последних достижений информационных технологий, открывает новые возможности более эффективного изучения языка, делает этот процесс интересным, содержательным, персонализированным, комфортным, гибким. В статье подробно раскрываются сущностные характеристики мобильного обучения и возможности его использования в учебном процессе.

Ключевые слова: иностранный язык, мобильное обучение, информационные технологии, дистанционное обучение.

Abstract. This article is devoted to the use of modern technology in the process of teaching a foreign language at a non-linguistic university. Mobile learning (m-learning) is an integral part of the process of teaching and learning a foreign language, bringing new opportunities for more effective studying of a language, making the process more interesting, content-rich, personalized, comfortable and flexible. The article reveals in detail the essential characteristics of mobile learning and the possibility of its use in the classroom.

Key words: foreign language, mobile learning, handheld computing devices, information technologies, distant learning.

В современном обществе, социально-экономическое развитие которого идет по пути интеграции и глобализации, необходимо знание иностранного языка, при этом требования к уровню его владения постоянно возрастают. Конечной целью обучения является формирование языковой личности, а применительно к иностранным языкам – формирование вторичной языковой личности [2, с. 45]. Успешному достижению поставленной цели способствуют возможности, которые сегодня предоставляют информационные технологии. Именно они позволяют создать аутентичную коммуникативную среду, столь необходимую для эффективного изучения иностранного языка, и поддерживать ее в течение длительного промежутка времени. Речь идет о мобильном обучении – m-learning. Специфика предмета «иностраннный язык» заключается в его деятельностной основе, что предусматривает необходимость организации самостоятельной деятельности обучающихся, предоставляя каждому обучающемуся достаточно практики в соответствующем виде речевой деятельности, в упражнениях по формированию соответствующих навыков.

M-learning является естественным развитием концепции электронного обучения, которое в свою очередь рассматривается как часть дистанционного обучения, где самостоятельная работа обучающихся весьма значима. Это существенный фактор для использования мобильного обучения в процессе изучения иностранного языка.

Обучение иностранному языку в данной форме соотносится с принципами обучения иностранному языку:

- самостоятельная практика каждого обучающегося в том виде речевой деятельности, которой он овладевает в настоящее время;
- руководство деятельностью обучающихся опытным педагогом на основе интерактивности;
- эффективная внутренняя и внешняя обратная связь обучающихся;
- разнообразие самостоятельной деятельности обучающихся [1, с. 213].

Мобильное обучение – это электронное сетевое обучение, которое происходит в любое время в любом месте с использованием мобильных устройств на основе WAP или GPRS технологий. Мобильным учебным устройством может быть любой мобильный аппарат, способный принимать, хранить и передавать информацию – камера, смартфон, наладонный компьютер. Устройство должно обеспечить предоставление учебного содержания и двустороннее общение между учителями и учениками. Наладонное (карманное) беспроводное устройство должно позволять перемещаться по веб-страницам. В широком смысле мобильное обучение (m-learning) – это возможность учиться независимо от места и времени при содействии целого ряда мобильных устройств. Цель m-learning – сделать процесс обучения гибким, доступным и персонализированным. На сегодняшний день пока нет официального определения мобильного обучения. Вот некоторые из определений: «*The exploitation of ubiquitous handheld technologies, together with wireless and mobile phone networks, to facilitate, support, enhance and extend the reach of teaching and learning*» [8]. (Перевод наш: Использо-

вание разнообразных переносных технологий вместе с сетями беспроводного и мобильного телефона с целью облегчить, поддержать, увеличить и расширить доступность процессов обучения и изучения. – авт.); «*Mobile learning, or m-learning, can be any educational interaction delivered through mobile technology and accessed at a student's convenience from any location*». (Перевод наш: Мобильное обучение может быть любым образовательным взаимодействием с обучаемым, осуществленным через мобильную технологию с любого местоположения. – авт.); «*Mobile learning is the use of handheld computing devices to provide access to learning content and information resources*» [5] (Перевод наш: Мобильное обучение – использование карманных компьютерных устройств с целью обеспечения доступа к изучаемому материалу и информационным ресурсам. – авт.).

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция повышения доступности и расширения рынка мобильных вычислительных и коммуникационных устройств, что указывает на перспективность разработок, связанных с технологиями m-learning (мобильного обучения). И действительно, уже сегодня число современных мобильных телефонов и коммуникаторов в несколько раз превышает число персональных компьютеров. Более того, мобильные устройства доступнее ПК, причем мощность современных мобильных устройств превосходит мощность компьютеров начала 90-х гг. Практически у каждого студента есть сотовый телефон с мобильным Интернетом, если учесть, что у 98 % учеников старшей средней школы есть сотовый телефон (31 % – с мобильным Интернетом), у 83 % учеников средней школы есть сотовый телефон (25 % – с мобильным Интернетом).

Нельзя говорить о мобильном обучении как о сокращенном курсе е-обучения. По словам Ховарда Рейнголда (Howard Rheingold), мобильный Интернет не является возможностью делать прежнюю работу в движении, а позволяет сделать ее так, как это было невозможно прежде. («*The mobile internet ... will not be just a way to do old things while moving. It will be a way to do things that couldn't be done*

before» [6].) Нельзя обучить людей всему, что они должны знать. Лучший вариант в данном случае направить людей туда, где они смогут найти то, что им нужно и когда им это нужно. («You can't teach people everything they need to know. The best you can do is position them where they can find what they need to know when they need to know it» [7].) Необходимо помнить что, что мобильное обучение является не панацеей, а лишь одним из средств эффективного образовательного процесса, имеющим ряд преимуществ.

Мобильное обучение позволяет свободно перемещаться; дает возможность учиться людям с ограниченными возможностями; не требует приобретения персонального компьютера и бумажной учебной литературы, т. е. экономически оправданно; учебные материалы легко распространяются между пользователями благодаря современным беспроводным технологиям (WAP, GPRS, EDGE, HSDPA, Bluetooth, Wi-Fi); при мобильном обучении используется мультимедийный контент, то есть информация представляется в различных формах: текстовой, графической, звуковой. Материал лучше усваивается и запоминается, повышается интерес к обучению. Такая форма обучения позволяет самому обучаемому определить области, в которых требуется более интенсивное обучение; позволяет повысить интерес к образованию у студентов, активно использующих мобильные устройства; позволяет заинтересовать обучаемого на более длительный период (англ. *life long learning*).

Есть положительные результаты и среди обучающихся – преподавателей, учителей. Исследования, проведенные консультантом по мобильному обучению в Великобритании Ники Хокли (Nicky Hockly), показывают, что у большого процента преподавателей уже есть доступ к мобильным интернет-услугам; многие уже пытаются эксплуатировать мобильные ресурсы и способности к обучению и изучению целей, планируют приобрести более сильные мобильные устройства в ближайшем будущем; большинство педагогов уверено в роли, которую мобильное изуче-

ние будет играть в будущем в преподавании и изучении языков. В настоящее время есть дефицит соответствующего обучающего содержания для преподавания языков и профессионального развития.

Мы полагаем, что этот обзор показывает, что есть ясная тенденция к развитию мобильного обучения.

Таким образом, очевидна целесообразность использования этих современных средств коммуникации в учебном процессе.

Мобильное обучение не может заменить традиционную систему обучения, но является дополнительной, удобной формой, особенно при организации самостоятельной деятельности обучающихся.

Метод *mobile learning* идеален для школьников и студентов. Студенты особенно эффективно могут использовать подкасты, т. е. прослушивать аудиозаписи лекций, чтобы еще раз проработать материал и закрепить его наилучшим образом. Психологические исследования показывают, что те студенты, которые используют подкасты, достигают более высоких результатов в сравнении со студентами, которые традиционно посещают лекции и делают записи [4; 3]. Особенно важны подкасты при изучении иностранных языков, так как есть возможность повтора, которая помогает получить пропущенную информацию, вспомнить то, что забыто, закрепить и расширить то, что знаем, улучшить запоминание. Но самое главное – студенты могут слушать иноязычную речь в комфортной для них обстановке. Навыки восприятия на слух у всех студентов разные и зависят от ряда причин. Успех в изучении иностранного языка зависит от уверенности в себе, отсутствия страха, волнения. Представляется важным дать студентам возможность самостоятельно прослушать подкаст и постараться добиться идеального понимания (по мере возможности). В аудитории прослушанное обсуждается, анализируется. В нашей практике студенты слушают подкасты BBC по их выбору к каждому занятию и готовят сообщения по прослушанному. Если остальных студентов заинтересовал тот или иной мате-

риал, они получают ссылку на источник, который могут моментально загрузить на свой мобильник и прослушать его в удобное для них время.

Студенты МЭСИ имеют возможность проходить обучение по определенным зарубежным курсам в стенах университета. В результате плодотворного международного сотрудничества студенты прослушали очные вводные лекции по курсу управления знаниями ("Knowledge Management"), прочитанные Юзефой Фосет, преподавателем London University of Westminster. Дистанционное обучение строится по следующему плану: каждую неделю студенты получают подкаст, который прослушивается студентами самостоятельно. Так как материал предоставлен на английском языке, то на занятиях по иностранному языку он прослушивается повторно с последующим анализом и обсуждением. Данная работа, безусловно, способствует формированию и развитию навыков аудирования, говорения на иностранном языке. Но самый важный аргумент в защиту данного способа обучения заключается в том, что студенты практически применяют язык для определенных целей, что мотивирует и стимулирует учащихся к изучению иностранного языка. Затем материал подкастов обсуждается на форуме, где необходимо дать свою оценку полученной информации, выразить свое мнение.

Данный способ обучения часто сопровождается проектным заданием, кейс-анализом, написанием эссе. Цель подобного задания заключается в поиске материала по теме подкаста и в практическом обосновании его применения в case-company. Необходимо отметить, что данный вид работы целесообразно проводить в небольших группах, в команде.

Совместная работа положительно влияет на процесс подготовки будущих специалистов, а достичь высоких результатов помогают возможности развития e-learning, в том числе и m-learning.

Таким образом, мобильное обучение имеет большие перспективы. Оно позволяет организовать самостоятельную индивидуальную работу учащихся, что весьма значимо в условиях недостаточного количества аудиторных учебных занятий, повысить мотивацию изучения иностранного языка и при правильном руководстве со стороны преподавателя – достичь высоких результатов в процессе обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика. – М., 2005. – 364 с.
2. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М., 1989. – 124 с.
3. Lonn Steven & Teasley Stefhannie Podcasting in higher education What are the implications for teaching and learning? Internet and Higher Education 9(2012), 88-92, [электронный ресурс]. URL: <http://www.slideshare.net/wilthenarwhal/podcast-presentation-3326696> (дата обращения: 5.11.2012).
4. McGarr Oliver A review of podcasting in higher education Its influence on the traditional lecture Australasian Journal of Educational Technology 2009, 25(3), 309-321, [электронный ресурс]. URL: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet25/mcgarr.html> (дата обращения: 5.11.2012).
5. Mobile Learning Handbook Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 9 August 2011, p. 7, [электронный ресурс]. URL: <http://mlhandbook.adlnet.gov...uploads/2011/08/MLHandbook20110809.pdf> (дата обращения: 5.11.2012).
6. Rheingold Howard "Smart Mobs" [электронный ресурс]. URL: <http://learningweb.com/2012/01/mobile...teaching...literacy...> (дата обращения: 5.11.2012).
7. Wentworth David "Mobile Learning: Anywhere, Anytime" [электронный ресурс]. URL: <http://www.i4cp.com/trendwatchers/2011/05/06/mobile-learning-anywhere-anytime> (дата обращения: 5.11.2012).
8. Wireless Technologies: Concepts, Methodologies, Tools and Applications. Information Resources Management Association, USA August 2011, [электронный ресурс]. URL: <http://www.igi-global.com/chapter/not-just-playing-around/58850> (дата обращения: 5.11.2012).

УДК 37.016.7

Дорофеева Ю.Ю.

Московский государственный областной университет

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ФОТОИСКУССТВУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Y. Dorofeeva

Moscow State Regional University

PROBLEMS OF TEACHING ART OF PHOTOGRAPHY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения фотоискусству в качестве одного из видов изобразительного искусства на примере следующих дисциплин данного направления: художественная фотография, фотоискусство, спецфото, фотографика, фотоживопись, теория и история фотографии, техника и технология фотосъемки. Также в тексте перечислены специальности и факультеты, осуществляющие преподавание дисциплин, связанных с фотоискусством и фотографией в высшем и среднем профессиональном образовании, описываются основные положения программ негосударственных фотошкол и фотокурсов, обосновывается необходимость разработки и апробации комплексного курса обучения фотоискусству в системе дополнительного профессионального образования, интегрированного в процесс обучения на факультетах изобразительного искусства, для повышения профессиональных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: фотография, фотоискусство, дополнительное профессиональное образование, изобразительное искусство, обучение.

Abstract. The article considers problems of teaching art of photography as a kind of the graphic arts taking as an example the following subjects: art photographing, photo art, special photography, photo graphics, photo painting, the theory and history of photographing, technics and technology of photographing. The article also mentions the special subjects and faculties of higher and secondary education institutions where the art of photography is taught. The main points of curriculum of non-governmental photo schools and photo courses are described. The article gives grounds for the necessity of developing a photo art complex curriculum and its approbation in the system of additional professional education. It is stated that such curriculum should be integrated into the educational process at the faculties of fine arts in order to increase the students' professional competences.

Key words: photography, art of photography, additional professional education, fine art, teaching.

Актуальность проблемы обучения фотоискусству во многом определяется современной концепцией подхода к обучению, основанной на возрастающих потребностях общества в гибком, модульном, инновационном и доступном образовании. Прогрессирующее развитие информационного общества связано с процессами глобализации, модернизации и интеграции, влияющими на многие сферы человеческой жизнедеятельности [3]. Интенсивное развитие средств массовой информации (Интернет, телевидение, радио, сотовая спутниковая связь, периодические издания), постоянное совершенствование оборудования (персональные компьютеры, ноутбуки, проекционные и мультимедийные установки, фото- и видеокамеры, портативные персональные компьютеры и т. д.) приводит к изменениям способов получения, распространения и применения знаний, оказывает существенное влияние на устаревание существующих подходов, методик и методов преподавания.

В соответствии с проектом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [6] происходит упорядочивание системы непрерывного образования, вводится новая структура образовательных организаций, в которой особое место уделяется организациям

дополнительного профессионального образования. В соответствии с требованиями новейшего времени происходит активный процесс интеграции российского и европейского образовательных пространств. Данные тенденции находят отражение, в частности, в пересмотре подходов и повышении значения дисциплин, связанных с преподаванием фотоискусства и художественной фотографии.

Область применения фотографии обширна, фотоматериалы используются в естественных науках (биология, химия, физика, астрономия, экология и т.д.), гуманитарных науках (психология, социология, история и т. д.), в технических науках, юриспруденции, туризме, маркетинге, криминалистике и других отраслях. Фотография является важным средством отражения различных научных и социальных процессов развития общества, служит наглядным выражением общественных взглядов, индивидуальных предпочтений субъектов, документальной фиксацией фактов, событий в жизни стран, народов, культур, искусства, науки и техники. В современном, технологически развитом обществе фотография является доступным средством выражения индивидуальных потребностей людей, применяющих ее в различных областях жизнедеятельности.

Грамотно организованный курс обучения в сочетании с оптимально выбранными подходами к преподаванию фотоискусства развивает у обучающихся реалистическое понимание действительности, складывает объективную картину мира, основанную на наблюдении и передаче натуры; в этой связи мы можем рассматривать фотоискусство в качестве одной из дисциплин художественно-эстетического цикла [1], поскольку в данном случае формируется профессиональное художественное восприятие в различных аспектах: цвет, форма, композиция, тон, перспектива и пр. [2] Подобное понимание фотоискусства позволяет в обучении ставить сходные задачи с рисунком, живописью, композицией, цветоведением и колористикой, в которых главенствующими принципами являются работа с натуры и реалистический подход [4].

В качестве наглядного материала фотография широко интегрирована в процесс обучения, в художественно-эстетическом направлении особое место занимают дисциплины, связанные с преподаванием фотоискусства как одного из видов изобразительного искусства: художественная фотография, фотоискусство, спецфото, фотографика, фотоживопись, теория и история фотографии, техника и технология фотосъемки и т. д.

При подготовке специалистов в вузах в зависимости от специальностей количество часов по дисциплинам, связанным с фотографией, различное:

- по направлению «Живопись» (070901.65) при подготовке по специальностям «художник-реставратор (станковая масляная живопись)» и «художник-реставратор (темперная живопись)» на дисциплину «Спецфото» выделяется 60 часов, из которых 30 часов – аудиторные занятия и 30 часов – самостоятельная работа студентов;

- по направлению «Дизайн» (070601.65) при подготовке по специальности «дизайнер (графический дизайн)» на дисциплину «Фотографика» выделяется 132 часа, из которых 66 часов – аудиторные занятия и 66 часов – самостоятельная работа студентов.

В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 12 апреля 2005 г. № 112 «Об утверждении перечня специальностей среднего профессионального образования» (с изменениями от 18 мая 2006 г.) существует только одна специальность государственного среднего специального образования по подготовке в области фотографии – 100111 (Техника и искусство фотографии) с подготовкой по двум квалификациям «фототехник» и «фотохудожник» [5]. Обучение по этим дисциплинам занимает периоды в 10 месяцев (на базе среднего профессионального образования базового уровня), 1 год 10 месяцев (на базе среднего (полного) общего образования), 2 года 10 месяцев (на базе основного общего образования). В российском высшем профессиональном образовании специальности по подготовке в области фотографии не предусмотрено.

Поскольку высшее профессиональное образование по направлениям, связанным с фотоискусством и фотографией, не предусмотрено, наиболее актуальным является обучение в системе дополнительного профессионального образования (ДПО).

Существует большое количество обучающей литературы по фотоискусству, – в связи с высокой скоростью устаревания подобной информации. Литература посвящена различным аспектам фотографии: истории, творческому подходу, выбору оборудования, работе в программах. В изданиях в основном делается акцент на личный опыт авторов, визуальный иллюстративный ряд с комментариями и описаниями, содержатся рекомендации и правила работы в различных жанрах (портрет, пейзаж, предметная съёмка, репортажная фотография, жанровая съёмка, съёмка животных и т. д.). В последнее десятилетие авторы наибольшее внимание уделяют цифровой фотографии и работе в программах Adobe Photoshop и Adobe Lightroom.

Разнообразие информации по фотоискусству, в том числе периодических изданий на русском языке (Digital Photo, Digital Camera, Foto&Video, Фото travel, Фотодело, Фотомастерская и др.), наличие крупных русскоязычных Интернет-ресурсов по фотографии (Photosight, Photo.ru, Fotokritik, Photodom и др.) приводит к сложности систематизации и сортировки по степени полезности данных источников, что затрудняет процесс системного и последовательного обучения. В данной связи возникает дефицит в официальных учебных пособиях как для системы дополнительного профессионального образования, так и для систем среднего и высшего профессионального образования с учётом специфики отечественной школы фотоискусства, отражающих взгляды нескольких авторов.

Среди отечественных авторов самоучителей и учебных пособий по фотоискусству наиболее известны: А. Лапин, С. Пожарская, Г. Розов, Д. Рудаков. Среди зарубежных авторов наиболее известны: Л. Фрост, А. Бриот, М. Фриман, С. Келби, Т. Дейли, Д. Хеджкоу.

В области обучения фотоискусству наибо-

лее известны следующие учебные заведения:

- Британская высшая школа дизайна готовит слушателей в течение двух лет (четырёх семестров) по программе «Фотография. Базовый курс», с последующими специализациями: архитектурная фотография, арт-фотография, fashion-фотография, рекламная фотография;

- Российский государственный университет туризма и сервиса готовит специалистов среднего профессионального образования в области сервиса и туризма по квалификации «фотохудожник» (100111, код 52) с углубленной подготовкой по направлению «фотореклама»;

- Колледж автоматизации и информационных технологий № 20 г. Москвы готовит специалистов среднего профессионального образования в области техники по квалификации «фототехник» (100111, код 51) с подготовкой к профессиональной деятельности по организации и технологическому обеспечению фотопроизводства и осуществлению технологических процессов в качестве фототехника на предприятиях сферы сервиса;

- Колледж кино, телевидения и мультимедиа при Всероссийском государственном институте кинематографии им. С.А. Герасимова готовит специалистов среднего профессионального образования в области техники по квалификации «фототехник» (100111, код 51) с подготовкой к профессиональной деятельности по организации и технологическому обеспечению фотопроизводства и осуществлению технологических процессов на киностудиях, телевидении, предприятиях сферы сервиса, рекламных агентствах, средствах массовой информации; Российский государственный гуманитарный университет готовит специалистов среднего профессионального образования в области техники по квалификации «фототехник» (100111, код 51) с углубленной подготовкой рекламной фотографии; Факультет фотокорреспондентов имени Ю.А. Гальперина г. Санкт-Петербург готовит профессиональных фотокорреспондентов, при этом все внимание уделяется репортерской работе;

– Школа фотографии «Академия фотографии» готовит слушателей с различным уровнем подготовки, имеет представительства в Москве, Томске, Санкт-Петербурге, Петрозаводске, Ставрополе, Ростове-на-Дону, Владивостоке, Сургуте.

Существующие услуги по обучению направлениям, связанным с фотографией, ориентированные на различные уровни профессионализма, в основном предполагают освоение одного или нескольких аспектов, слабо интегрированы в процесс художественного образования, широко распространены авторские мастер-классы и краткосрочные обучающие курсы. Важной проблемой является отсутствие объективных оценочных критериев эффективности образовательного процесса, в большинстве случаев обучение носит закрытый, обособленный, дезинтегрированный характер с целью коммерческой выгоды для обучающей стороны. Многие услуги имеют размытую структуру, в которой слабо ясны цели, задачи, стартовый уровень и практический выход. В связи с описанными выше противоречиями возникает необходимость в разработке, научном обосновании, экспериментальной проверке и апробации

комплексного курса обучения фотоискусству в системе дополнительного профессионального образования, интегрированного в процесс обучения на факультетах изобразительного искусства, для повышения профессиональных компетенций обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Игнатьев С. Е., Коваленко П.Ю., Кузин В.С., Ломов С.П., Шорохов Е.В. Изобразительное искусство. Программа для общеобразовательных учреждений. 5-9 классы. – М., 2010. – 46 с.
2. Кузин В.С. Психология. – М., 1998. – 336 с.
3. Ломов С.П. Образование и искусство в условиях глобализации // Совершенствование методики преподавания изобразительного искусства и народных ремёсел // Сборник научно-методических трудов. – М., 2011. – С. 6-8.
4. Медведев Л.Г. О проблемах художественно-педагогического образования // Вестник МГОУ. Серия «Методика обучения изобразительному искусству». – 2007. – № 2. – С. 8-10.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 апреля 2005 г. № 112 «Об утверждении перечня специальностей среднего профессионального образования» (с изменениями от 18 мая 2006 г.)
6. Проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» – [сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1249> (дата обращения: 15.09.2011)

УДК 371.38:159-051

Танвель И.В.

Московский государственный областной университет

**ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЮ
«ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»:
ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ**

I. Tanvel

Moscow State Regional University

**PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS SPECIALIZING
IN «PSYCHOLOGY AND SOCIAL PEDAGOGY»:
PROBLEMS AND SOLUTIONS**

Аннотация. В статье на основе теоретического анализа и эмпирических методов определены и обоснованы уровни (внутренний и внешний) проявления проблем практики студентов, обучающихся по профилю «Психология и социальная педагогика», раскрыты основные преимущества и недостатки традиционного и инновационного подходов к организации практики студентов, представлены модели интеграции теории и практики, выделены субъективные и объективные причины трудностей, возникающих в ходе практики, предложены пути решения данных проблем.

Ключевые слова: практика студентов, внутренние и внешние проблемы, организация практики, традиционный подход, инновационный подход, проектная работа, модели интеграции теории и практики.

Abstract. The article singles out the main problems facing the students specializing in "Psychology and Social Pedagogy" during their practical training. The levels of their manifestation are described on the basis of the theoretical analysis and with the use of an empirical method. Besides, traditional and innovative approaches to the organization of students' practical training are given. The models of theory and practice integration are presented. The author singles out the subjective and objective reasons of the difficulties arising in the process of students' practical training, and offers their solution.

Key words: practical training of students, internal and external problems, the organization of the practice, the traditional approach, innovation, design, model, integration of theory and practice.

Основополагающим документом профессионального образования будущих социальных педагогов является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «психология и социальная педагогика», квалификация «бакалавр» [5].

Согласно пункту 7.15 Стандарта, раздел ООП «Учебная и производственная практики» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся [5]. В стандарте подчеркивается, что оценка практической подготовки выпускника, по сути, оценка качества программы. В соответствии со стандартом, структура общей образовательной программы (далее – ООП) бакалавриата определяет трудоемкость практики – 30 зачетных единиц из 240, что составляет 1/8 часть всего времени, необходимого для освоения ООП, что свидетельствует о весомой роли практики студентов в процессе профессионального образования.

Проблемы практики студентов, обучающихся по профилю «Психология и социальная педагогика», отражают проблемы интеграции теории и практики. По мнению Ю.Ф. Поповой и О.Ю. Соренсен, наличие сложной, постоянно меняющейся реальности затрудняет разра-

ботку универсальных и «вечных» теорий [3]. Следовательно, только постоянный диалог между практиками (социальные педагоги различных учреждений) и теоретиками (преподавателями соответствующих кафедр) может обеспечить студентам качественное образование.

Проблемы практики специалистов социально-педагогического профиля проявляются на различных уровнях, которые можно разделить на внутренние и внешние.

Внутренние проблемы связаны с личностью будущего социального педагога: 1) его мотивационной сферой и 2) активной жизненной позицией, проявляющейся в таких качествах, как инициативность, автономность и ответственность. Внешние проблемы практики бакалавров отражают проблемы интеграции теории и практики на институциональном уровне.

Опыт кураторства автора статьи позволяет сделать вывод, что сегодня большинство студентов, поступающих в вуз по данному профилю, – это студенты не мотивированные, в недостаточной степени имеющие представление о деятельности социального педагога (объекте, предмете, задачах), условиях, результатах его труда и, как следствие, – изначально не берущие на себя профессиональную ответственность за уровень своей профессиональной подготовки.

Ежегодные беседы на протяжении трех лет с первокурсниками – будущими социальными педагогами (всего 57 человек) – показали следующие результаты. Ответы на вопрос: «Почему Вы поступили именно на этот профиль?» – распределяются следующим образом. На первом месте стоит мотив получения бесплатного образования и обучения на бюджетной форме – 67% респондентов. На втором месте – предпочтения, связанные с удобным месторасположением вуза (рядом с домом) – 15%. Третьим основным мотивом выступает отсрочка от армии для юношей (10,5%). Только о 7,5% студентов-первокурсников можно сказать, что они профессионально самоопределились, имеют представление о будущей деятельности и готовы

ответственно подходить к образовательному процессу.

Очевидно, что в такой ситуации перед вузовскими преподавателями встает нелегкая задача формирования профессиональной мотивации в течение всего процесса обучения.

Ведущая роль в формировании мотивов, по нашему мнению, должна принадлежать именно практике студентов, которая заложена в учебном плане уже с первого курса. Более того, мы уверены в том, что к каждому виду практики необходимо готовить, что требует выделения определенных временных ресурсов, определения содержания, методов, форм, средств, научно-методического обеспечения такой подготовки. Подготовка к практике отличается от традиционной академической в части прикладного характера знаний, а также в использовании активных форм, методов и средств проведения занятий, также имеющих свою специфику.

Вторая внутренняя проблема практики бакалавров связана с развитием активной жизненной позиции студентов.

Четкая заданность ролевых позиций преподавателя и студента в образовательном процессе за счет используемого до сих пор в высшем гуманитарном образовании гносеологического (знаниевого) подхода автоматически переносится и на ситуацию практики. Как показывают результаты исследований О.А. Антоновой [1] и личный опыт автора статьи, такой подход оказывается неэффективным, так как способствует закреплению у студента как субъекта практики позиции исполнителя.

Другая причина связана с различными подходами к организации практической работы студентов. И.В. Жуланова выделяет традиционный и инновационные подходы и дает их сравнительную характеристику на основе следующих параметров: назначение практики, её образовательные возможности, степень профессиональной свободы студента, педагогический инструментальный руководитель практики, позволяющий определить уровень выражения активности студентов, и другие основания. В своей статье автор

обстоятельно обосновывает существенную ограниченность такого подхода к организации практик, который зиждется на том, что степень профессиональной свободы практиканта, его инициатива и авторство должны расширяться постепенно, от младшего курса к старшему [2].

Мы согласны с И.В. Жулановой, что степень профессиональной свободы студента, проходящего практику, изначально должна быть представлена широко. Это достигается за счет различных форм активности студента. Будущий социальный педагог, участвуя в самостоятельной проектно-творческой деятельности и её рефлексии, одновременно имеет возможность выступать в различных ролях: организатора, участника, наблюдателя. При традиционном подходе к организации практики студент, как правило, лишь наблюдает за профессиональными действиями профессионала-практика и выполняет роль пассивного зрителя.

Кроме того, инициативность и степень свободы студента во многом определяют сопровождение как условие эффективности практики студентов и предмет образовательных усилий социального педагога-профессионала, осуществляющего такое сопровождение.

В основе образовательных усилий педагога, определяющих подход к организации практики, лежат разные психологические реальности (человек «функционирующий» и человек «развивающийся»), отражающие содержательно различные процессы: социализации, адаптации и/или развития, самосовершенствования [2, с. 43-43]. Так, в центре традиционного подхода находится человек «функционирующий», когда характеристики профессии ассоциируются с функциональными характеристиками человека. Автор отмечает, что согласно этому подходу в качестве базисных оснований модели практической подготовки студентов рассматриваются должностные инструкции, разработанные на основе тарифно-квалификационных характеристик. Следует отметить, что такой подход формирует потребительскую пози-

цию студентов – они безынициативны, ждут «указаний сверху», склонны перекладывать ответственность на других.

При инновационном подходе усилия педагога-практика обращены к реальным действиям студента, а в его основе лежит модель, ядром которой выступают личностные характеристики студента, реализующиеся через структуру деятельности (коммуникативный, рефлексивный, организационный компоненты).

Говоря о сопровождении практики будущих социальных педагогов, следует отметить, что традиционно в основу сопровождения положены организационно-управленческие принципы: заключение руководителем практики договора с учреждением, проведение установочной и заключительной конференции. При таком подходе преподаватель работает с текстами студента, как правило, только на заключительном этапе практики, в момент проверки отчета. Инновационный подход предполагает взаимодействие преподавателя со студентом в процессе выполнения им реальных действий. Сопровождение требует погружения в ту реальность, в которой находится студент во время практики в форме направленного «мягкого вмешательства» в активность будущего социального педагога. Это позволяет студенту осознавать и осмысливать собственные ресурсы в новой для себя профессионально-значимой деятельности.

Можно заключить, что инициативность/безынициативность студента, проходящего практику, в большей мере определяют: 1) осознанность назначения практики всеми её участниками (вуз – база практики – студент) и 2) степень профессиональной свободы студента. Этот вывод тесно связан с внешними проблемами практики бакалавров, отражающими вопросы интеграции теории и практики на институциональном уровне.

С точки зрения Ю.Ф. Поповой и О.Ю. Соренсен, существуют несколько моделей интеграции теории и практики [3].

В основе первой модели лежит двухступенчатый процесс освоения действительности, где первая ступень заключается в освоении

теории, а вторая – в её приложении к практическим ситуациям. То есть интеграция теории и практики понимается как метод, позволяющий более быстро освоить теоретические знания.

Другая модель представлена как способ выделения различий между теорией и практикой. Это такая организация практики в социальных и образовательных учреждениях, которая может дать студенту некоторый опыт и знание ежедневных операций, осуществляемых в организации, но не приводит к увязке реальной деятельности и теоретических моделей.

В третьей модели интеграция теории и практики рассматривается как особый способ получения нового знания и подразумевает, в первую очередь, организацию диалога между социальными педагогами-практиками и преподавателями университета.

Авторы выделяют следующие методы интеграции теории и практики в рамках образовательных программ: примеры, упражнения, приглашение специалистов-практиков для участия в лекционных и практических занятиях, кейсы, работа над проектами. При обращении к образовательным программам практики будущего социального педагога нас более других методов будет интересовать проектная работа и связанные с ней проблемы.

Подчеркнем, что применительно к практике речь должна идти о проектной работе не как о методе преподавания, а как о форме и методе целенаправленной организованной совместной деятельности (вуз – база практики – студент), где обязательно происходит смена ролей студента: от участника к организатору.

Одним из условий реализации проектной работы на практике является поддержание доверия между университетской кафедрой, направляющей на практику студентов, и соответствующими организациями – базами практики. Как показывает опыт, эффективность практики во многом определяет заинтересованность руководства учреждения в партнерстве такого рода, а также готовность и мотивированность социальных педагогов-практиков работать со студентами. Следует

отметить, что именно в рамках этих параметров и возникает больше всего проблем.

Во-первых, закрытость учреждений: базы практики и/или вуза. Это проявляется в нежелании сотрудничать (понимать цели друг друга, находить точки соприкосновения и т. д.); в неумении взаимодействовать цивилизованным, демократическим путем (ожидание указаний «сверху»; выстраивание работы со студентами каждый в своем ключе, без учета требований другой стороны к ее проведению и т. д.).

Во-вторых, демонстрация базами практики устаревших форм и методов работы. Эта проблема тесно связана с предыдущей. Руководитель учреждения может демонстрировать открытость, обосновывая это тем, что студенты – это всегда новый взгляд, новая информация и т. д. При этом, когда начинается практика, студентам не дают возможности проявить авторство, самостоятельность, продемонстрировать современные формы работы, требуя лишь исполнительства, зачастую в неинтересных и неактуальных мероприятиях.

В-третьих, незаинтересованность сотрудников и руководителей учреждений – баз практики – в качественном практическом обучении студентов, связанная с отношением к будущим социальным педагогам как к бесплатной рабочей силе или/и возможности дополнительного заработка. Будущие социальные педагоги проходят практику в образовательных и социальных учреждениях, в негосударственных организациях, где есть группы дневного пребывания детей и подростков. Это могут быть различные социально-образовательные учреждения: общеобразовательные школы, школы-интернаты, социально-реабилитационные центры, социальные приюты, различные психолого-педагогические центры, реже – клубы. Учитывая, что основными местами практики являются государственные учреждения различных ведомств, сотрудники опасаются конкуренции со стороны молодежи, что также характеризует негативное отношение к студентам-практикантам.

Отметим и объективные причины трудностей. К ним относятся: 1) отсутствие достаточных площадей учреждений – баз практики, – позволяющих принимать на своей территории одновременно 10-12 человек; 2) отсутствие временных и материальных ресурсов для качественного сопровождения практики.

Всё вышеперечисленное ставит задачи поиска эффективных путей решения данных проблем.

В отечественных и зарубежных исследованиях отмечается, что на современном этапе развития высшего профессионального образования обеспечение квалификации, подготовка квалифицированных кадров – это задача учреждений не только высшей школы [4; 6]. Обучение должно обеспечить тесную связь теории и практики. Отправной точкой для развития психолого-педагогического образования является момент, когда проблемные ситуации должны быть связаны с практическими ситуациями. Поэтому сегодня назрела острая необходимость того, что центральная роль в профессионализации специалистов данного профиля должна отводиться базе практики как месту практического обучения.

Учреждения, выполняющие социально-педагогические функции, – это не только место, где о детях и молодежи заботятся и/или обучают и воспитывают. Это также организация для обучения начинающих социальных педагогов, потому что здесь находятся социальные педагоги-практики.

По нашему мнению, на базе учреждений должны создаваться учебные центры. Такая практика, например, с 1998 г. существует в Германии [6].

Возможность практической подготовки таких учебных центров не менее важна для профессионального развития, чем теоретические знания, которые изучают в вузе. Социально-педагогические учреждения должны вносить значительный вклад в процесс квалификации и профессионализации будущих бакалавров психолого-педагогического образования и гарантировать качество собственной работы.

Взаимное партнерство учебных объектов «база практики – вуз» является неотъемлемой частью практического обучения и требует от данных социальных институтов высокой степени сотрудничества. По мнению P. Stamer-Brandt, здесь должны выполняться следующие основные условия:

- ответственность за все смежные вопросы «база практики – вуз» несут все участники практической подготовки. Так, в частности необходимо подготовить выбор места практики для проектирования и сотрудничества между теорией и практикой;
- разработка требований и целей в отношении периодов практики осуществляется в тесном сотрудничестве между точками теоретических и практических учебных центров;
- результаты и практический опыт становятся предметом теоретических размышлений, и наоборот;
- использование многообразия форм интеграции теории и практики с точки зрения вопросов планирования, реализации, анализа и оценки различных видов, периодов, фаз практики [6, с. 6].

Огромное значение интеграции теории и практики в образовательном процессе бакалавров психолого-педагогического образования приводит к пониманию того, что практика должна быть тщательно спланирована и эти вопросы не должны быть оставлены на волю случая. Практика должна быть адаптирована к требованиям стажера (согласована с его требованиями) и отвечать соответствующему этапу подготовки. Цели и ожидания должны быть уточнены на основе диалога, задачи должны быть четко сформулированы, понятны и достижимы для всех трех основных участников практики (студенты – база практики – вуз). Это приводит к общей ответственности за обучение на местах. Студенты, проходящие практику в социально-педагогическом учреждении, также несут ответственность за собственную профессионализацию. Их интерес должен состоять в приобретении необходимых ноу-хау, поскольку только они являются экспертами своей собственной личности и могут наилучшим образом сфор-

Таблица 1

Проблемы практики бакалавров и пути её решения

№	Реальная проблема	Требования к практике студентов
1	Немотивированность студентов, поступающих на 1-ый курс	Мотивационный аспект рассматривать как ключевой момент подготовки к прохождению практики
2	Безынициативность студентов, выходящих на практику, роль «исполнителя»	Изначально широко должна быть представлена степень профессиональной свободы практиканта, его инициатива и авторство
3	Закрытость учреждений: базы практики и/или вуза	Необходимость высокой степени сотрудничества двух социальных институтов «база практики – вуз» при сохранении культурного суверенитета каждого
4	Демонстрация базой практики устаревших форм и методов работы	Совместное составление программы практики
5	Отношение к студенту со стороны базы практики как к бесплатной рабочей силе или/и возможности дополнительного заработка	Ориентированность на совместное развитие и повышение базовых навыков личностного и профессионального профиля; на позитивную профессиональную идентичность каждого участника практики

мулировать, какие знания у них уже есть, а где еще имеются пробелы, определив, таким образом, потребности в обучении.

Подводя итоги анализу проблем практики бакалавров психолого-педагогического образования и поиску путей их решения, обобщим всё вышесказанное в виде табл. 1.

В соответствии с пунктом 4.3 ФГОС ВПО **социально-педагогическая деятельность** является видом профессиональной деятельности, которая **конкретизируется** «высшим учебным заведением **совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками** высшего учебного заведения и **объединениями работодателей**» (выделено нами. – И.Т.) [5].

Анализ стандарта показал, что при разработке общей образовательной программы вузу предоставляются и определенные свободы в выборе: 1) практических умений и навыков, получаемых студентом в процессе прохождений практики; 2) конкретных видов практик; 3) целей и задач каждого вида практики; 4) программ практик; 5) форм отчетности по каждому виду практики. По нашему мнению, все эти вопросы требуют совместной разработки со стороны вуза и баз практики при непосредственном участии студентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова О.А. Формирование активной жизненной позиции у будущего педагога-психолога в гуманитарном вузе : дисс. ...канд. пед. наук. – Казань, 2009. – 305 с.
2. Жуланова И.В. Анализ образовательного потенциала учебной практики в контексте проблемы развития субъектности будущего педагога // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 2 (56). – С. 41-48.
3. Попова Ю.Ф., Соренсен О.Ю. Интеграция теории и практики в процессе подготовки и переподготовки специалистов на экономическом факультете Сыктывкарского университета: Результаты реализации Темпус-Проекта. – Сыктывкар, 1999. – 40 с.
4. Сморгачева В.П. Супервизия как технология психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития студента // Педагогическое образование: вызовы XXI века. Материалы III Межд. науч.-практич. конференции: 20-21 сентября 2012 г. – Курск., 2012. – Ч. II. – С. 155-159.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «психология и социальная педагогика», квалификация «бакалавр» http://edc.tversu.ru/ext/metod/fgos/050400_62.pdf (дата обращения 12.08.2011).
6. Stamer-Brandt P. Pädagogische Praktika in Kita und Kindergarten. Freiburg i.Br., 2011. – 96 p.

НАШИ АВТОРЫ

Агаева Юлия Атахановна – аспирант кафедры социальной педагогики Московского городского психолого-педагогического университета; e-mail: a.yulechka@mail.ru

Акимова Инга Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры историко-правовых и социально-экономических дисциплин Дальневосточного филиала Российской правовой академии Минюста России (г. Хабаровск); e-mail: kazyulkinamama@mail.ru

Александрова Евгения Ивановна – аспирант кафедры педагогики и психологии Российского нового университета (г. Москва); e-mail: evgiv@inbox.ru

Борисюк Марина Борисовна – соискатель кафедры педагогики методист Духовно-просветительского культурного центра имени просветителей славянских Кирилла и Мефодия Московского государственного областного университета, методист Духовно-просветительского культурного центра имени просветителей славянских Кирилла и Мефодия; e-mail: marpir@mail.ru

Брусиловская Элеонора Витальевна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета, преподаватель английского языка кафедры иностранных языков Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; e-mail: el1msu@mail.ru

Варламова Алла Игоревна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (г. Москва); e-mail: VarlamovaAlla@yandex.ru

Герасименко Татьяна Леонидовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного университета экономики, статистики и информатики и Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; e-mail: gerasimenko_2005@mail.ru

Мохова Оксана Леонидовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; e-mail: Mohova_oksana@mail.ru

Дорофеева Юлия Юрьевна – старший преподаватель кафедры композиции Московского государственного областного университета; e-mail: dorofeeva_art@mail.ru

Елонова Юлия Станиславовна – аспирант кафедры педагогики и психологии Российской международной академии туризма (г. Химки Московской области); e-mail: Elonova_yulia@mail.ru

Иванова Елена Владимировна – аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного университета, преподаватель экономических дисциплин Подольского колледжа (Московская область); e-mail: ivelenav@mail.ru

Капустина Галина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, директор педагогического колледжа №7 «Маросейка»; e-mail: kgu57@mail.ru

Ковальчук Светлана Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного университета экономики, статистики и информатики и Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; e-mail: Mohova_oksana@mail.ru

Оськина Марина Николаевна – соискатель кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург), доцент кафедры управления персоналом и социологии Уральского государственного университета путей сообщения (г. Екатеринбург); e-mail: Oskina@usurt.ru

Танвель Ирина Викторовна – старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: tanveli@yandex.ru