

Министерство образования и науки России
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Казанский национальный исследовательский
технологический университет»

II МЕЖВУЗОВСКИЙ СЕМИНАР ПО ПРОБЛЕМАМ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ
КАК КАРЬЕРНАЯ ПЕРСПЕКТИВА:
ОТ СТУДЕНЧЕСКОЙ СКАМЬИ ДО КРЕСЛА
РУКОВОДИТЕЛЯ

Сборник научных статей

Казань
Издательство КНИТУ
2013

Коллектив авторов

**Дополнительное образование
студентов как карьерная
перспектива: от студенческой
скамьи до кресла руководителя**

«БИБКОМ»

2013

УДК 378
ББК 74.58

Коллектив авторов

Дополнительное образование студентов как карьерная перспектива: от студенческой скамьи до кресла руководителя / Коллектив авторов — «БИБКОМ», 2013

В сборнике публикуются научные статьи межвузовского семинара по проблемам дополнительного образования «Дополнительное образование студентов как карьерная перспектива: от студенческой скамьи до кресла руководителя», проходившего на базе факультета дополнительного образования Казанского национального исследовательского технологического университета в октябре-декабре 2012 г.

УДК 378
ББК 74.58

© Коллектив авторов, 2013
© БИБКОМ, 2013

Содержание

Уважаемые коллеги!	5
РАЗДЕЛ 1	7
С.В. Барабанова	7
А.Р. Дружкова, Н.В. Крайсман	13
И.М. Городецкая	17
Конец ознакомительного фрагмента.	22

Шагеева Ф.Т., Крайсман Н.В. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК КАРЬЕРНАЯ ПЕРСПЕКТИВА: ОТ СТУДЕНЧЕСКОЙ СКАМЬИ ДО КРЕСЛА РУКОВОДИТЕЛЯ . Сборник научных статей

Уважаемые коллеги!

Перед вами материалы уже второго Межвузовского семинара по проблемам дополнительного профессионального образования «Дополнительное образование студентов как карьерная перспектива: от студенческой скамьи до кресла руководителя», проводившегося в заочной форме в октябре – декабре 2012 года на базе факультета дополнительного образования Казанского национального исследовательского технологического университета.

В этом году на факультете произошла смена образовательной концепции, вызванная рядом причин. В первую очередь, это переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования: бакалавриат – магистратура, требующий новых методологических и организационных решений от вузов; вступление в силу ФГОС по программам основного профессионального образования; отсутствие федеральных государственных требований к минимуму содержания по программам дополнительного образования и вытекающая из этого невозможность выдачи диплома о профессиональной переподготовке государственного образца. Время диктует свои требования к профессиональной компетентности специалистов, жесткая конкуренция на рынке труда обуславливает стремление студентов расширить свои карьерные перспективы еще на студенческой скамье: за счет обучения по программам дополнительного образования, в том числе и в рамках основной образовательной программы, углубленного освоения английского языка, изучения второго иностранного языка, компьютерных технологий.

Комплекс проблем, связанных с функционированием и развитием дополнительного профессионального образования, имеет свою содержательную специфику, обусловленную особенностями контингента, а также своеобразием задач. Специфика услуг в этой системе связана как с большой социальной значимостью, так и со сложностью выбора адекватных методов и технологий обучения и контроля результатов деятельности. К особенностям программ дополнительного профессионального образования можно отнести более короткий жизненный цикл по сравнению с основным профессиональным образованием. Преимуществом таких программ является их краткосрочность, возможность выбора методов и форм организации обучения, гибкий график учебного процесса, широкое использование активных методов и новых технологий обучения, повышенные требования к их качеству. Специфика этой системы проявляется в ее отличительных свойствах: адаптивности, целостности, разносторонности, автономности, многоуровневости, информационной и организационной открытости, доступности, мобильности.

Новая концепция обучения на факультете дополнительного образования нашего университета предполагает постепенный переход к многоуровневой ступенчатой организации учебного процесса; сокращение аудиторной нагрузки в пользу самостоятельной работы, в том числе

с использованием дистанционных технологий и интерактивных методов обучения; завершение каждого этапа выдачей соответствующего документа (сертификат, удостоверение, диплом) Казанского национального исследовательского технологического университета.

Основные направления работы Межвузовского семинара по проблемам дополнительного профессионального образования:

- особенности и перспективы дополнительного образования в технических вузах;
- модели развития дополнительного профессионального образования;
- вопросы обеспечения качества программ дополнительного профессионального образования;
- развитие учебно-методического обеспечения программ дополнительного профессионального образования в вузах;
- результаты освоения программ дополнительного профессионального образования студентов в вузах (по материалам лучших выпускных работ слушателей факультета).

Благодарим всех участников семинара и желаем дальнейших творческих успехов!

Декан ФДО Ф.Т. Шагеева

РАЗДЕЛ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Барабанова

НОРМАТИВНОЕ ПРАВОВОЕ И ЛОКАЛЬНОЕ НОРМАТИВНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕГО ОБУЧЕНИЯ

Повсеместное введение многоуровневой системы обучения в вузах, учет освоенного содержания образования в виде накопительной системы кредитов, внедрение новых образовательных стандартов, расширение академической мобильности студентов и преподавателей, разработка совместимых критериев оценки качества образования – эти и другие вопросы уже много лет в центре внимания научно-педагогической общественности – как специалистов, так и рядовых, но заинтересованных работников системы образования.

Университет как центр науки и культуры должен быть восприимчив ко всему новому и прогрессивному. Университеты экспериментируют и воспринимают все то новое, что приносит общественное развитие, стараются готовить востребованных обществом специалистов, совершенствуют образовательные программы. В то же время университеты – это консервативная конструкция, оберегающая себя от несанкционированного воздействия. И потому очень важно сопровождать инновационные процессы необходимыми нормативными актами, обеспечивающими их легитимность, понятность и доступность процессов и процедур.

В этой ситуации становится важным закрепление позитивного опыта, использование той локальной нормативной базы, что в условиях управленческих и организационных инноваций уже успешно апробирована в ведущих вузах. Существующая нормативная база также дает необходимое нормативное основание внедрению разнообразных интегративных форм инновационного образования. Хотелось бы, чтобы Министерство образования и науки России также проводило системную работу в этом направлении, не возлагая решение подобных вопросов только на вузы в соответствии с их автономией.

Основой педагогического и организационного творчества в вузе является ст. 44 Конституции РФ, гарантирующая свободу научного творчества и преподавания. Принципы государственной политики в области образования, закрепленные в ст. 2 закона Российской Федерации «Об образовании» [1], также обеспечивают общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников, автономность образовательного учреждения в формировании своей образовательной политики (с соблюдением требований законодательства).

Последнее становится особенно актуальным в свете появления в России университетов с особым статусом (п.2 ст. 7 закона РФ «Об образовании»): Московский государствен-

ный университет имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, федеральные университеты, университеты, в отношении которых установлена категория «национальный исследовательский университет», а также другие федеральные государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования, перечень которых утверждается указом Президента Российской Федерации. В этих вузах реализация программ высшего профессионального и послевузовского профессионального образования может осуществляться на основе самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов и требований. Требования к условиям реализации и к результатам освоения основных образовательных программ, включаемые в такие образовательные стандарты, не могут быть ниже соответствующих требований федеральных государственных образовательных стандартов.

В этом случае основные образовательные программы высшего профессионального образования включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии[2].

Кроме того, индивидуализация обучения возможна в отношении групп студентов или отдельных лиц – также на основании закона РФ «Об образовании» и Федерального закона от 22 августа 1996 года N 125-ФЗ "О высшем и послевузовском профессиональном образовании"[3]. В частности, лица, имеющие среднее профессиональное образование соответствующего профиля, а также лица, уровень образования или способности которых являются достаточным основанием для получения высшего профессионального образования по сокращенным или по ускоренным программам бакалавриата, могут получать высшее профессиональное образование по таким программам. Однако следует иметь в виду, что получение высшего профессионального образования по сокращенным программам подготовки специалиста и программам магистратуры не допускается (ст. 24 Закона РФ «Об образовании»).

Однако ускоренная программа не является сокращенной. Следовательно, реализации ускоренных магистерских образовательных программ и программам подготовки специалистов возможна.

Ранее Минобрнауки России планировало в 2010-2011 гг. разработку нормативного документа федерального уровня, регулирующего реализацию основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки. Документ не принят.

Документы государственного образца, выдаваемые выпускникам, освоившим образовательную программу в сроки, более короткие по сравнению с нормативным периодом обучения по очной форме, установленным в ГОС ВПО или в ФГОС, должны содержать запись «Образовательная программа освоена по ускоренной (или сокращенной) программе»[4]).

В части организации учебного процесса и оформления перезачетов и перееаттестации вуз руководствуется Методическими указаниями по формированию основных образовательных программ для лиц, продолжающих высшее профессиональное образование или получающих второе высшее профессиональное образование (разосланы письмом Минобрнауки России от 3 августа 2000 г. № 14-52-485ин/13).

Схожие вопросы могут возникнуть в деятельности любого вуза при продолжении образования студента в соответствии с п. 5 ст. 6 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Согласно этой норме, лица, получившие документы государственного образца о высшем профессиональном образовании (далее – ВПО) определенной степени, имеют право продолжить обучение по образовательной программе высшего

профессионального образования следующей ступени в соответствии с полученным направлением подготовки (специальностью) (выделено нами).¹

Получаемое студентом ВПО может соответствовать направленности (профилю) предыдущего ВПО или быть другой направленности (профиля). При этом под программами соответствующей направленности (соответствующего профиля) в ВПО понимаются близкие по содержанию (от 55-60 % и выше) основные образовательные программы.

В целях обучения по индивидуальному учебному плану, предусматривающему сокращение сроков обучения по сравнению с нормативными, студентам производится перезачет дисциплин, при продолжении профильного образования на базе среднего профессионального образования – переаттестация. Возможность перезачета/ переаттестации определяется профильными кафедрами вуза (факультета).

Сроки перезачета/переаттестации и график работы кафедр со студентами по этим процедурам устанавливается ректором (деканом факультета) и оформляется приказом (распоряжением) по вузу (факультету).

В приказе (распоряжении) указываются перечень и объемы перезачтенных (переаттестованных) дисциплин и практик с оценкой или зачетом (в соответствии с формой промежуточного или итогового контроля знаний, установленной учебным планом вуза и соответствующей основной образовательной программе с нормативным сроком обучения).

Приказ (распоряжение) может определять график ликвидации академической задолженности отдельными студентами, возникшей при переходе к обучению по индивидуальному учебному плану на основе разных образовательных программ предыдущего ВПО или СПО.

По рекомендации соответствующих кафедр, по личному заявлению студенту могут быть зачтены ранее изученные дисциплины в качестве дисциплин, устанавливаемых вузом по выбору студента.

Записи о перезачтенных (или пере аттестованных) разделах дисциплин вносятся в зачетные книжки студентов заведующими соответствующими кафедрами или по их поручению преподавателями, а при оформлении диплома о ВПО они вносятся в приложение к диплому (п. 8 Инструкции о порядке выдачи документов государственного образца о высшем профессиональном образовании, изготовлении, заполнении и хранении соответствующих бланков документов, утвержденной приказом Минобрнауки России от 13 января 1999 г. № 46, зарегистрированной Минюстом России 20 апреля 1999 г. № 1760).

При переводе обучающегося в другой вуз или отчислении до завершения освоения образовательной программы записи о перезачтенных (переаттестованных) дисциплинах вносятся в академические справки или приложения к дипломам о неполном высшем профессиональном образовании.

Срок освоения программы специализированной подготовки магистра для лиц, имеющих диплом специалиста с высшим профессиональным образованием, устанавливается не менее 1,5 лет.

При реализации сокращенной образовательной программы может не предусматриваться изучение факультативных дисциплин.

При разработке индивидуальных учебных планов по очнозаочной (вечерней) и заочной формам обучения срок освоения сокращенной программы увеличивается на 1 год[5].

Срок обучения лиц, имеющих специальность, соответствующую профилю специальности или направления КНИТУ, может быть сокращен до 3,5 лет за счет переаттестации объемов (трудоемкости) дисциплин всех циклов, соответствующих по наименованиям и/или содержанию учебному плану. Практика также переаттестуется – кроме преддипломной.

¹ В настоящее время это требование не в полной мере соблюдается вузами – например, при зачислении бакалавров на магистерские программы. В НИУ это отчасти обусловлено высокими контрольными цифрами приема в магистратуру.

Лица, имеющие специальность, не соответствующую профилю специальности (направления) КНИТУ по утвержденному перечню, принимаются на обучение на образовательные программы с полным циклом обучения. Для лиц, имеющих стаж работы по профилю выбранной специальности и ходатайства направляющих организаций, возможен последующий перевод на ускоренную образовательную программу после первой промежуточной аттестации.

Лица, имеющие дипломы без указания трудоемкости дисциплин (старого образца), зачисляются на обучение по образовательным программам с полным циклом обучения с возможностью последующего перевода на индивидуальный план ускоренного обучения по решению Ученого совета факультета после первой промежуточной аттестации.

Формирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся является одним из условий реализации компетентностного подхода, для которого также предпочтительно вводить элементы "асинхронного" ("нелинейного") обучения[6]. Это проистекает из требований разработки ООП на основе ФГОС ВПО.

Присоединение России к Болонскому процессу в сентябре 2003 г. поставило новые задачи в сфере реформирования российского образования, обеспечения его надлежащим правовым регулированием, актуализации российского законодательства об образовании в контексте задач Болонского соглашения. Для вузов это означало необходимость адаптации системы обучения и оценки знаний студентов к общеевропейским стандартам.

Внимательное прочтение декларации «Европейское пространство высшего образования», больше известное как Болонское соглашение,[7] равно как и Декларация европейских министров о профессиональном образовании и подготовке и европейской комиссии, созданной 29 и 30 ноября 2002 г., по поводу расширения сотрудничества в области профессионального образования и подготовки («Копенгагенская декларация»)[8] открывает новые возможности для российских образовательных учреждений профессионального образования, для всех российских граждан – при условии концептуального и нормативного обеспечения непрерывного образования.

В частности, Болонское соглашение предусматривает такие цели, которые представляют важное значение не только для формирования Европейского пространства высшего образования и продвижения российского образования в мире, но и для дальнейшего развития системы непрерывного образования в Российской Федерации. Европейская система переводных зачетных единиц (ECTS) – инструмент, необходимый для всемерного расширения студенческой мобильности, облегчающий процессы, описанные выше. При этом переводные единицы (кредиты) могут быть востребованы не только в контексте высшего образования, но и в других видах, включая «обучение в течение жизни», при условии, что будут признаваться принимающими университетами. Расширение академической мобильности благодаря равнодействующей системе зачетных единиц с признанием и оценкой значимости периодов, проведенных в других странах, т.е. научной деятельности, обучения, преподавания и стажировки, способствует преодолению существующих преград и свободному передвижению не только студентов, но и преподавателей, научных сотрудников и административного аппарата без ущемления их законных прав.

В Копенгагенской декларации подчеркивалось, что «экономическое и социальное развитие в Европе за последнее десятилетие показало необходимость в определении критериев, предъявляемых к образованию и подготовке... Переход к экономике, основанной на знаниях, которая может достигнуть значительного роста, расширить и усовершенствовать рынок труда, усилить социальные связи, несет новые задачи по развитию человеческих ресурсов... Стратегии обучения в течение жизни и мобильности имеют большое значение для повышения профессиональной пригодности, формирования активной гражданской позиции, обеспечения социальной адаптации и личностного развития граждан». В числе первоочередных задач в этом документе названы задачи в области признания компетенции и квалификаций, в том

числе развитие ряда общих принципов в отношении подтверждения результатов обучения по гибким и неформальным программам с целью обеспечения большей совместимости образовательных подходов в различных странах и на различных уровнях.

Таким образом, документы международного права в области образования ориентируют и на усиление внимания к обеспечению непрерывности профессионального образования и включению в структуру кредитов высшего образования программ дополнительного образования. И следующей задачей в части развития непрерывного интегрированного образования вуз ставит для себя разработку концептуальных подходов к обновлению нормативного и локального регулирования ДПО является важным условием реформирования образовательной системы в целом.

Следует подчеркнуть, что вузы длительное время совершенно самостоятельно разрабатывали собственную схему организации учебного процесса и необходимые локальные акты в ее обеспечение. Лишь сравнительно недавно на федеральном портале «Российское образование» [9] были размещены «Разъяснения разработчикам основных образовательных программ для реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования». В них учитывается накопленный опыт и возможное разнообразие в организации учебного процесса в конкретном вузе.

Обязательное условие при этом – трудоемкость одного учебного года при реализации основной образовательной программы должна быть равна 60 зачетным единицам. Число кредитов или количество зачетных единиц – это, главным образом, численный показатель, присваиваемый отдельному учебному курсу и определяющий его вклад в общую учебную нагрузку студентов. Иными словами, кредитная система нужна для того, чтобы обозначить трудоемкость освоения того или иного курса или учебной программы в целом. Это единица измерения затрат студента на образовательный процесс: учитывается время, необходимое на изучение курса, с учетом его сложности, профильности и т.д.

По семестрам в рамках учебного года количество зачетных единиц может быть распределено неравномерно. В связи с этим, а также с учетом того, что реальная продолжительность учебного года, выраженная в учебных неделях, и установленное вузом значение еженедельной учебной нагрузки студентов в академических часах могут различаться, при разработке основных образовательных программ вуз может использовать соответствие одной зачетной единицы академическим часам в интервале от 32 до 38 академических часов. Трудоемкость дисциплин (модулей) и практик должна определяться только целым числом зачетных единиц.

Следует также иметь в виду, что ФГОС ВПО не связывает выставление оценки с обязательной процедурой экзамена. Оценка по дисциплине может быть получена при использовании различных образовательных технологий (например, балльно-рейтинговой). Единственное условие, согласно п. 7.4 ФГОС, по дисциплинам, трудоемкость которых составляет более трех зачетных единиц, должна выставляться оценка («отлично», «хорошо», «удовлетворительно»), при этом количество экзаменов за календарный год не должно превышать 10.

Трудоемкость дисциплины (модуля), выраженная в зачетных единицах, включает в себя все виды учебной работы студента на освоение этой дисциплины (модуля) и все виды контроля (текущий контроль и промежуточная аттестация). При проектировании ООП в рамках общего количества зачетных единиц, выделенного на данную дисциплину (модуль), вуз самостоятельно распределяет время на аудиторную и самостоятельную работу студента, а также на мероприятия текущего контроля и промежуточной аттестации (в зависимости от применяемой образовательной технологии и принятой в вузе системы контроля).

Отдельное внимание в цитируемых разъяснениях уделено праву вузов самостоятельно решать вопрос о переходе на систему учета нагрузки преподавателей в зачетных единицах (при условии разработки соответствующей внутривузовской нормативной базы).

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1.
2. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утвержденное постановлением Правительством Российской Федерации N 71 от 14 февраля 2008 г.
3. В ред. от 03.12.2011.
4. П. 6. 23 приказа Минобрнауки России от 10 марта.2005г. № 65 (ред. от 22 марта 2010 г.) «Об утверждении Инструкции о порядке выдачи документов государственного образца о высшем профессиональном образовании, заполнении и хранении соответствующих бланков документов».
5. Письмо Минобразования России от 20 июля 1999 г. № 55-349ин/14 «О порядке реализации государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в различных формах обучения».
6. URL: <http://www.edu.ru/mon-site/pro/fgos/7240>
7. Совместная декларация европейских министров образования (г. Болонья, 19 июня 1999г.) URL: http://www.lexed.ru/mpravo/razdel7/part2/?part2_03.html
8. Там же.
9. <http://www.edu.ru/mon-site/pro/fgos/7240/>

А.Р. Дружкова, Н.В. Крайсман
ПОЛУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПО
ПРОГРАММЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ
ПЕРЕВОД (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)» КАК
ЕСТЕСТВЕННЫЙ ПРОЦЕСС, ОТВЕЧАЮЩИЙ
ТРЕБОВАНИЯМ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

*Учиться – все равно, что плыть против течения, остановился –
тебя отнесло назад.*

Китайская мудрость

Странно, но как много надо узнать, прежде чем понять, как же мало всего ты знаешь. Каждый день для человека – это его важный урок и от того, на сколько много он сможет познать и постичь зависит его успешность. Но кто же он – современный успешный человек? Человек, который имеет способность узреть и использовать те возможности, которые предоставляет ему его образование и знания.

Мы живем в то время, когда информация меняется со стремительной скоростью, открывается все больше внешних границ, появляется очень много новых специальностей, а человек не ограничивается получением только одного образования. Знания – это свобода, свобода выбирать то, чем действительно человек хочет заниматься, будь то производство, финансы, коммуникации или что-то иное. Современный мир предоставляет человеку возможность реализовать себя в любой сфере и то, на сколько человеку хватит знаний и умений, будет зависеть то, на сколько широко откроются для него профессиональные двери. Казанский национальный исследовательский технологический университет предоставляет возможность получить дополнительное образование по разным направлениям, в том числе по программе «Профессиональный перевод – английский язык».

Не секрет, что в мире глобализации и интеграции, где развиты международные коммуникации, в мире, где почти в любом государстве представлены филиалы международных корпораций, в мире, где человек имеет возможность посетить практически любую точку земного шара, актуальным становится вопрос изучения иностранных языков. В русском языке возникает все больше иностранных заимствований, в особенности английский язык, который мы все чаще встречаем на телевидении, радио, интерфейсах компьютерных и прочих информационных программ и т.д. Таким образом, знание иностранного языка сегодня превращается в естественную потребность нашего общества, а его изучение становится неотъемлемой частью нашего образования, так как язык открывает границы к зарубежной культуре и общению, учит мыслить иначе.

По окончании программы «Профессиональный перевод -английский язык», можно смело утверждать, что выпускник получает все необходимые знания, чтобы реализовать себя как профессиональный переводчик, применить все знания языка в своей профессии, попробовать свои силы в одной из международных компаний, начать преподавательскую деятельность или продолжить свое обучение и развитие зарубежом. Дополнительное образование предоставляет любую из этих возможностей, а за человеком остается лишь право выбора пути, который будет способствовать становлению его успешного «Я».

Результатом нашего освоения программы стала итоговая аттестационная работа – диплом на тему: *«Особенности перевода поэтических произведений с английского языка на русский на материале стихотворений американской поэтессы XX в. Элизабет Бишоп».*

Перевод поэтической литературы требует от переводчика применения всех его профессиональных навыков, и одновременно заставляет стать его частью творческого процесса. В данном случае перед переводчиком стоит не просто цель перевести поэтическое произведение, но и попытаться транслировать стиль, эмоциональное состояние самого автора, его основную идею и мысль, а также атмосферу самой эпохи, в которой автор творил. Именно такое множество непростых задач вызывает интерес в изучении вопроса особенностей перевода поэтической литературы.

Особый интерес при выборе поэтических произведений вызывает поэзия XX века, так как творчество многих поэтов XX века до сих пор остается не оцененным российским читателем по причине того, что в России перевод современной английской и американской поэзии представлен небольшим количеством поэтов и произведений.

Актуальность работы состоит в том, что перевод поэтических произведений усложняется необходимостью воссоздать в поэтическом переводе всю систему образов и ассоциаций, лежащих в основе оригинального поэтического текста, передать мелодику, сохранить рифму, что вызывает необходимость изучения всех тонкостей и особенностей перевода поэтических произведений.

Поэтический текст является не чем иным как художественным текстом, на основании которого появляется такое понятие как «художественный перевод». Изучив теоретические работы В. Комиссарова, А. Паршина, А. Федорова, В. Сдобникова и других, можно выделить отличительные особенности, свойственные художественному переводу [1], [2], [4], [5]:

- способность оказывать эмоциональное воздействие на читателя – каждый перевод должен производить на своего читателя то впечатление, которое подлинник производит на читателя-носителя исходного языка;

- глубокая осмысленность перевода – осведомленность об авторе, культурных и социальных особенностях эпохи, должно способствовать преодолению культурных барьеров при переводе текста исходного языка;

- творческая составляющая перевода – выполнение перевода не столько посредством лексических и синтаксических соответствий, сколько творческими изысканиями художественных соотношений, по отношению к которым языковые соответствия играют подчиненную роль;

- высокая степень зависимости текста перевода от личности переводчика – и переводчикам, как и писателям, необходим многосторонний жизненный опыт, для того, чтобы передать всю эмоциональную окраску переводимого текста.

Основным типом поэтического художественного произведения является стихотворение. При переводе следует учитывать форму стихотворения, элементами которой являются метр стиха, размер, ритм, рифма, рифмовка, строфа. Различают три вида перевода стихотворного произведения: прозаический, поэтический и стихотворный [1].

Прозаический перевод стихов может быть применён в случае, когда форма отступает на второй план по сравнению с мыслью, изложенной автором в оригинальном поэтическом произведении. Однако нельзя переводить прозой стихи, основная ценность которых заключается в их поэтической самобытности: то есть когда смысловое наполнение стихов теряет свою прелесть, если изложить их в прозе.

Если оригинал имеет полную стихотворную форму (используются рифмы), использовать поэтический перевод нужно с большой осторожностью, ввиду того, что белый стих может сильно изменить характер звучания стиха.

Стихотворный перевод является вершиной художественного перевода текста, так как соответствует адекватному (полному) художественному переводу.

Проблема эквивалентности перевода поэтического текста связана с рядом нерешенных задач. Это потери формы стихотворного текста при сохранении лексико-семантического содер-

жания и наоборот – потеря системы образов оригинала при сохранении его формы. При работе с поэтическим произведением переводчику необходимо быть максимально внимательным ко всем особенностям авторского текста. Но в процессе перевода проявляются такие препятствия, как расхождение систем стихосложения языка оригинала и языка перевода, а также их фонетических, лексико-стилистических и грамматических структур. Данная проблема освещена в работах Л. Бархударова, В. Комиссарова, А. Фёдорова, И. Алексеевой и других.

Вопрос о том, можно ли «для ритма» вставлять или выбрасывать слова, можно ли добавлять или заменять метафоры, эпитеты, сравнения, сам по себе не имеет ответа, так как все эти технические приемы могут рассматриваться только как средство воссоздания образа, настроения, как средство достижения того же художественного воздействия на читателя перевода, которое испытывает на себе читатель оригинала.

До тех пор, пока технические средства служат достижению этой цели, использование их правомерно. А служат ли они ей, – на этот вопрос переводчик может ответить, лишь тщательнейшим образом проанализировав как поэзию автора, всю его эстетическую систему, так и функциональное соответствие формальных элементов, используемых в поэтических традициях двух соответствующих литератур.

Особое значение при переводе поэтических произведений имеет сам переводчик. Переводчик художественных произведений должен быть мастером слова, глубоко вникающим в стилистические тонкости каждого настоящего писателя. Столкновение двух творческих личностей – автора и переводчика – это либо сотрудничество, либо конфликт. Воссоздание в переводе образа автора во всей его индивидуальности возможно лишь в том случае, если переводчик представляет собой творческую личность и создает свой перевод на основе глубочайшего проникновения в систему мировоззренческих, этических, эстетических взглядов и художественного метода автора.

Материалом для исследования стали поэтические произведения Элизабет Бишоп. Элизабет Бишоп (8 февраля 1911, Вустер, Массачусетс – 6 октября 1979, Бостон) – знаменитая американская поэтесса, публицист, переводчица и художник-любитель, лауреат многих литературных премий (в том числе Пулитцеровской, 1956 г.).

Лирика Элизабет Бишоп отличается своей разносторонностью, художественным и стилистическим разнообразием. В основу работы легли разные по содержанию и стилистике лирические, сатирические, социально-ориентированные стихи Бишоп, секстина, а также белый стих.

Переводческий анализ текста включал в себя изучение лексических, фонетических, синтаксических приемов, используемых в произведениях Бишоп, лексический и этимологический анализ текста.

Сохранение стиля – требование весьма проблематичное и неосуществимое в полной мере. Работа в этом направлении велась двумя методами:

- а) путем сохранения формальных приемов подлинника;
- б) путем поисков своих соответствий стилю текста оригинала.

В процессе перевода были использованы такие лексические трансформации, как конкретизация, компенсация, лексическое добавление, смысловое развитие, описательный перевод. Из приемов грамматической трансформации были использованы такие методы, как изменения структуры предложения, перестановки, перестройки и замены предложений в виде замены частей речи или членов предложения. Среди использованных при переводе стилистических трансформаций, можно выделить смену стилистических коннотаций, метафоризацию и адекватные замены.

Пример творчества Элизабет Бишоп неоднократно доказывает разнообразие стилей, тематик, форм поэтических произведений современной зарубежной литературы. Ясность, лаконичность и ироничность слога делают произведения автора интересными для изучения, осмысления и перевода.

Подводя итоги проведенного исследования, мы можем сделать вывод о том, что и в поэтическом переводе остаются в силе основные требования, которым должен удовлетворять эквивалентный художественный перевод. Важной задачей при переводе поэтической литературы остается не только сохранение своеобразия стиля автора, рифмы, мелодики и интонации стиха, но и максимально эквивалентная передача художественного образа, созданного в оригинале, а также транслирование основной идеи, что несет в себе текст оригинала.

Качество литературного поэтического перевода определяют творческие способности переводчика, а также объемная предпереводческая работа по поиску и сбору информации по тексту оригинала, биографии автора, а также сведений о социальных, экономических и политических условиях той эпохи, которой принадлежат оригинал переводимого текста.

Как показали результаты переводческой работы, переводы могут содержать условные изменения по сравнению с оригиналом – и эти изменения совершенно необходимы и оправданы, если целью является создание аналогичного оригиналу единства формы и содержания на материале другого языка, однако тот же анализ подтвердил, что эквивалентность перевода зависит как от объема, так и от характера этих изменений.

Примеры перевода, представленные в работе, показали, что точная передача смысла оригинала нередко связана с необходимостью отказа от дословности, но также необходимо создание эквивалентных смысловых соответствий. Поэтому в случае появления дилеммы между буквальной точностью воспроизведения оригинала и точностью его поэтического содержания, целесообразнее будет выбрать второе. В то же время не следует забывать, что любой перевод должен быть творческим лишь в рамках, установленных оригиналом.

Полученные нами материалы в результате исследования поэтических произведений на основе стихотворений американской поэтессы Элизабет Бишоп могут быть использованы для ознакомления широкого круга читателей и переводчиков с творчеством современных зарубежных поэтов, а также в качестве учебных материалов для переводчиков поэтической литературы и других заинтересованных пользователей.

Литература

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990 г.
2. Паршин А. Теория и практика перевода [Текст] / А. Паршин. – М.: Русский язык, 2000 г.
3. Попович А. Проблемы художественного перевода / А. Попович. – М.: БГК Им. И. А. Бодуэна Де Куртене, 2000 г.
4. Теория перевода: [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007 г.
5. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для ин-тов и фак-тов иностр. языков. Учеб. пособие. – 5-е изд. – М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002 г.

И.М. Городецкая ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На сегодняшний день дополнительное профессиональное образование является одним из факторов конкурентоспособности на рынке труда. Тот факт, что молодые люди, вышедшие из стен профессиональных образовательных учреждений, зачастую пополняют ряды безработных, отчасти говорит о том, что качество образования не вполне соответствует требованиям практики. Безусловно, это является результатом кризиса системы образования, в том числе профессионального. Однако необходимо отметить, что проблема качества образования актуальна не только в нашей стране. Во всем мире сегодня говорят о несовершенстве традиционной системы образования. В частности, в США, по прогнозам специалистов, в ближайшем будущем трудоспособным гражданам придется в течении жизни 3-5 раз менять профессию, а следовательно, радикально переучиваться [3]. В нашей стране проблема «образованных безработных» стоит очень остро. При этом проблема не столько в том, что у этих людей нет должных профессиональных знаний и умений, сколько в их не востребованности на рынке труда. С позиции профессионала на рынке труда, также наиболее конкурентоспособным оказывается личность, способная наиболее эффективно использовать свой личностный и профессиональный потенциал. Трудовой потенциал сотрудника включает комплекс профессиональных и личностных характеристик, в состав которых входят как вариативные (определяемые спецификой трудового процесса), так и инвариантные составляющие.

В связи с этим, одной из наиболее оптимальных форм социальной поддержки выпускников и снижения напряженности на рынке труда является дополнительное образование и переподготовка, расширяющая их карьерные возможности, дающие дополнительные шансы при трудоустройстве и существенно развивающие личность.

Процесс освоения дополнительной профессии предполагает не только овладение компетенциями, необходимыми для трудовой деятельности в сфере новой специальности, но и становление личности профессионала, то есть определенные личностные преобразования, связанные с интериоризацией профессиональных требований, идентификацию с ними и адаптацию к ним. Следует отметить, что исследованию учебной деятельности посвящено достаточно большое количество работ в рамках возрастной и педагогической психологии. Учение рассматривается как «особая деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения им учебных задач на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку самого ученика» [5;76]. Отмечается также, что развивающее и воспитывающее значение учебной деятельности состоит не только в овладении новыми способами действия с изучаемым объектом, но и новыми способами социальных отношений.

В отечественной психологии методологической основой изучения вопросов развития личности профессионала стали системный и субъектно-деятельностный подходы, развиваемые в работах: Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, В.Д. Шадрикова и др. Успешное становление профессионала, обеспечивающее эффективность профессиональной деятельности, рассматривается как часть общего развития личности.

Учебная деятельность достаточно подробно анализировались в литературе (Л.И.Божович, А.К.Маркова, Б.Г.Ананьев, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин и др.). Большая часть исследований посвящена изучению учебной деятельности школьников и студентов вузов, хотя многие отмечают, что освоение второй профессии имеет ряд существенных обще- и социально-психологических отличий от первичной профессионализации студентов.

Основная трудность вторичной профессионализации состоит в том, что субъект переобучения уже обладает профессиональным самосознанием. Профессиональные установки, ценности и стереотипы являются устойчивыми образованиями, включенными с общую систему ценностей личности. Часто овладение новой, дополнительной специальностью означает не просто расширение, но и изменение, трансформацию привычной картины мира и переосмысление своего места в нем, что может привести к когнитивному диссонансу и, как следствие, психологическому дискомфорту и неприятию нового.

Человек, имеющий определенный жизненный опыт и устойчивую систему ценностей, мотивов поведения, установок и жизненных сценариев, осознанно или подсознательно стремится сохранить эти компоненты ценностно-смыслового ядра своей личности. Многочисленные наблюдения показывают, что личности трудно воспринять ту информацию, которая вносит определенный дисбаланс в сложившуюся систему профессиональных знаний, ведет к переосмыслению основ прошлой профессиональной деятельности и своей профессиональной роли.

Мы согласны с теми, кто считает [20], что здесь срабатывает естественный механизм психологической защиты. Особенно остро данная проблема стоит в сфере образования взрослых, имеющих не только определённые профессиональные знания, но и опыт работы.

Таким образом, профессиональные стереотипы человека могут препятствовать освоению новых профессиональных знаний и осложнять процесс профессионализации, создавая своего рода фильтр, через который бывает сложно воспринять действительно новые и оригинальные идеи.

С другой стороны, опыт человека нельзя рассматривать как нечто статическое, не поддающееся изменению. «Существует особый внутренний механизм, особая внутренняя деятельность, – замечает А.Н.Леонтьев, – в результате которой человек выявляет в себе нечто новое и вместе с тем переоценивает свое прошлое, как бы стирает, «отменяет» кое-что из своего прошлого...» [11;33-34]. Прошлые знания человека играют и положительную роль, создавая определенную основу для новой информации. Переоценка прошлого всегда связана с осмыслением новых задач, с аккумулярованием какой-то новой стороны социального опыта. Диапазон этой переоценки обусловлен характером выдвигаемых новых жизненных задач, изменением жизненной обстановки, образа жизни человека. Возникающие на этой основе противоречия между задачами будущего и конкретно-ситуационным опытом индивида заставляют его развивать и анализировать свой потенциал. Кроме того, в процессе дополнительного образования активизируются знания, которые до этого «лежали мертвым грузом», не использовались человеком. При этом критическая позиция, скептицизм обучающегося могут стать основой исследовательской позиции в учении, что способствует более глубокой и осознанной идентификации с новой профессией. Отсюда, одной из задач психологической науки в сфере дополнительного образования, переподготовки и повышения квалификации является изучение способов использования уже имеющегося потенциала обучающегося, активизирование знаний и умений, полученные ранее с целью их критического анализа и творческого переосмысления. Кроме того, мы считаем, что обучение, включающее анализ и использование прошлого опыта и знаний, позволяет сделать процесс дополнительной профессионализации личности более полным и глубоким.

В контексте образования взрослых необходимо отметить следующую важную особенность учения в зрелом возрасте. Взрослая личность отличается более самостоятельным подходом к своей учебной деятельности, ее планированию, осуществлению и регулированию,

возрастает удельный вес самостоятельной работы, самообразования. Хотя развитие личности происходит на протяжении всей жизни человека, этот вопрос в абсолютном большинстве случаев рассматривается в рамках психологии детского и юношеского возраста. «Вся так называемая теоретическая психология у нас развивалась под влиянием задач обучения и воспитания школьников. И наша психология до самого последнего времени была психологией детского, в крайнем случае юношеского периода» [1;13]. В зрелом возрасте образование приобретает ценность в том случае, когда знания преломляются во внутреннем мире личности, становясь необходимой частью ее духовной и практической жизни. Как показывает исследование Е.А.Родионовой, «предпосылки внутреннего развития личности связаны, в частности, со способностью человека вырабатывать и изменять отношение к самому себе, переоценивать и видоизменять свой опыт, взглянуть на себя как бы «другими глазами» [18; 183].

Определенную трудность при обучении взрослых представляет возраст обучаемых. Известно, что с возрастом снижаются объективные возможности обучения и развития, образования качественно новых личностных структур. Наблюдается также снижение общих характеристик памяти, внимания и некоторых других психофизиологических факторов [2], [16]. Поэтому обучение в зрелом возрасте сопряжено с гораздо большим напряжением, чем в юности, что может привести к внутренним переживаниям и стрессу, усугубляемым негативными переживаниями, связанными с потерей работы. Б.Г.Ананьевым было организовано исследование, посвященное проблеме развития взрослых. Исходной посылкой исследования являлось положение о том, что основой онтогенетического развития индивида является развитие психофизиологических функций. Было выявлено, что с возрастом различные функции становятся все более взаимосвязанными, скоординированными, интегрированными в некоторый целостный ансамбль, что, по видимому, позволяет человеку компенсировать недостатки в развитии одной функции (например, памяти) за счет более высокого развития другой (например, мышления). Учет этой важной особенности процесса переподготовки позволяет построить учебный процесс в соответствии с реальными возможностями учебной аудитории и, таким образом, повысить его эффективность. Кроме того, переобучение, переход от одной профессии к другой связан со сложными внутриличностными процессами, глубокими изменениями и переживаниями.

На позицию личности по отношению к обучению, на ее субъективное отношение к профессиональной подготовке большое влияние оказывает социальный статус данной личности, т.е. объективное положение в системе взаимоотношений с другими людьми в обществе. Отмечается, что «социальный статус личности взрослого человека определяет и его отношение к обучению в разные периоды жизнедеятельности» [8;17]. Ю.Н.Кулюткин подчеркивает, что «личностной значимостью знаний определяется мотивированность познавательной деятельности взрослого, ее активность и целенаправленность» [10;17]. При этом автор говорит о том, что степень и глубина осознания потребности в знаниях зависят от того, насколько активную позицию занимает личность в различных сферах своей жизни. На тесную связь профессиональной переподготовки с личностью обучаемого также обращают внимание О.Г.Кукосян и Е.А.Журавлева, отмечая, что «...эта связь проявляется в мотивации умственной деятельности, зависящей от установок, потребностей, интересов и идеалов личности, уровня ее притязаний» [9;102]. Мотивация во многом определяет эффективность любой деятельности, в том числе профессиональной переподготовки.

«Напряженность» мотивации будет тем выше, чем значительнее изменения в жизненной ситуации, которые ожидаются после обновления и принятия решения. Мотивация учебной деятельности в процессе получения дополнительного образования является достаточно высокой, поскольку учеба и получение новой специальности является часто более осознанным решением, первичный выбор вуза вчерашним школьником. Дополнительное образование свя-

зано с выбором конкретной сферы специализации, что существенным образом влияет на дальнейшие перспективы жизненного пути человека.

Мотивация является важнейшим аспектом учения. Анализируя сущность мыслительного процесса, Л.С.Выготский писал [4], что мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей основы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. Е.П.Ильин [7], отмечая важность мотивации в учебном процессе, говорит о том, что фактор мотивации в его успешности оказался сильнее, чем фактор интеллекта.

Предметом научного внимания отечественных ученых являлась, в основном, учебная деятельность школьников и студентов. Поэтому и мотивация учения, как важнейший компонент учебной деятельности, исследовалась с точки зрения школьного, реже юношеского, возраста. Мотивацию учебной деятельности в русле общей и педагогической психологии рассматривали А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович, В.В.Давыдов, А.К.Маркова, Д.Б.Эльконин, В.Ф.Моргун, О.С.Гребенюк и другие.

Учебная деятельность полимотивирована, то есть, как отмечал А.Н.Леонтьев, может основываться на нескольких широких, обобщенных и значимых мотивах. Она не может быть сведена лишь к познавательной, или мыслительной деятельности и, соответственно, к познавательным мотивам. Вопрос о структуре мотивации учебной деятельности и о классификации мотивов учения является одним из наиболее сложных. «Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обусловившие появление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.п.» [7;171]. В связи со сложностью и неоднозначностью понимания мотивов учебной деятельности, существуют различные стратегии их изучения. А.К.Маркова [13] выделяет следующие типы стратегии исследования мотивации:

1. Изучение влияния мотивации на деятельность, изменений деятельности в зависимости от актуализации у учащегося различных мотивов.
2. Изучение генезиса самой мотивации в разные возрастные периоды.
3. Изучение влияния формирования деятельности на становление мотивационной сферы.

Что касается классификации самих мотивов учения, то среди наиболее известных следует упомянуть следующие. Л.И.Божович [6] разделяет мотивы учебной деятельности на две большие категории:

1. Широкие социальные мотивы – стремление овладеть знаниями, чтобы включиться в общественно-значимые виды деятельности, чтобы иметь авторитет у окружающих.
2. Познавательные мотивы – стремление получать знания и для этого овладеть способами их получения; потребность в познавательной активности и т.д.

Согласно Л.И.Божович, оба типа мотивов – как лежащие вне учебной деятельности, связанные с социальными убеждениями ученика, так и заложенные в самом процессе учебной деятельности – необходимы для пробуждения учебной активности учащегося. Однако их соотношение может меняться на протяжении школьного возраста. О наличии в структуре мотивации учения познавательных и социальных мотивов говорили также П.М.Якобсон, Б.Г.Ананьев и др. Основываясь на данной классификации, А.К.Маркова выделяет несколько уровней познавательных и социальных мотивов. Познавательные мотивы она подразделяет на широкий учебный (направленный на усвоение новых знаний), учебно-познавательный (направленный на овладение новыми способами добывания знаний) и мотив самообразования (направленный на совершенствование способов добывания знаний). Социальные мотивы включают в себя широкий: стремление получить знания, чтобы быть полезным обществу – и узкий: стремление добиваться авторитета, одобрения окружающих [13].

П.М.Якобсон предложил классификацию, согласно которой различается положительная и отрицательная мотивация учения [21]. Под отрицательной мотивацией учения понима-

ется побуждения учащегося, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (плохие отметки, порицания взрослых и т.д.) По сути это мотив избегания неудачи, не связанный с потребностью получить знания или с другими конструктивными для личности потребностями. Положительная же мотивация может быть как непосредственно связана с учебной деятельностью, так и лежать во внеучебной ситуации, но оказывать положительное влияние на учебу. П.М.Якобсон отмечает, что специфика мотивации учения зависит от личностных особенностей обучающихся: потребности в достижении успеха или, наоборот, лени, пассивности, нежелания совершать усилия над собой, устойчивости к неудачам (фрустрации) и т.д.

А.Н.Леонтьев, анализируя учебную деятельность школьников, выделяет «понимаемые» и «реально действующие» мотивы учения. В первом случае причины необходимости учения понимаются, но не влекут за собой конкретных действий. Соотношение «только понимаемых» и «реально действующих» мотивов в процессе развития меняется: возможен переход первых во вторые (механизм этого перехода, по А.Н.Леонтьеву, носит название «сдвиг мотива к цели»). Для мотивации учения важное значение имеет не только соотношение понимаемых и реально действующих мотивов, но и выделение основных, смыслообразующих мотивов. По А.Н.Леонтьеву, развитие состоит, в частности, в том, что широкие социальные и познавательные мотивы меняют свою психологическую характеристику, возрастает личностная значимость и действенность одних, изменяется роль других, соответственно меняется их соотношение [12].

По сути «понимаемые» и «реально действующие» мотивы укладываются в классификацию, которой в настоящее время придерживаются большинство психологов. Анализ литературы показывает, что большинство авторов выделяет в структуре мотивации учения мотивы, непосредственно связанные с учебной деятельностью, или внутренние мотивы, и мотивы внешние, оказывающие влияние на учение, но напрямую с ним не связанные. Такая классификация предложена в работах П.Я.Гальперина, В.Ф.Моргуня, В.Э.Мильмана, М.Г.Рогова и др. При этом отмечается, что внутренняя мотивация ведет к большей продуктивности деятельности. Как отмечает Е.П.Ильин [7], сильные студенты обнаруживают потребность в освоении профессии на высоком уровне, тогда как слабые имеют в структуре мотива в основном внешние мотиваторы. Выделение внешнего и внутреннего типов мотивации характерно и для большинства зарубежных психологов. Американские психологи Е.L.Deci, R.M.Ryan разработали теорию самодетерминации и внутренней мотивации поведения. Исследования этих ученых также показали, что внутренняя мотивация способствует более успешному освоению учебного материала, креативности, более эффективному понятийному научению, а также улучшению процессов памяти. Внутренняя мотивация положительно влияет на когнитивную гибкость и способствует получению удовольствия от деятельности.

Внутренняя мотивация не ограничивается только познавательными мотивами. В.Э.Мильман, пишет, что «мотивация внутреннего типа, характеризующаяся социализованным личностным смыслом, – это реальная внутренняя мотивация развития... При доминировании внешних мотивов создается неадекватная, инвертированная предметная структура учебной деятельности» [14;131]. Другими словами, именно внутренняя мотивация позволяет достигнуть основную цель учения – развитие личности. В этой связи Д.Б.Эльконин пишет: «Учебная деятельность... должна побуждаться адекватными мотивами, ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т.е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования». Описанные мотивы он называет учебно-познавательными (в отличие от широких познавательных интересов). Исследования Ю.М.Орлова [15], М.Г.Рогова [19] подтверждают, что мотивы развития личности занимают важнейшую роль в структуре мотивации учебной деятельности. Особенно это характерно для взрослых обучающихся.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.