

РОСЖЕЛДОР
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения»
(ФГБОУ ВПО РГУПС)

Rostov State Transport University

**ТРУДЫ
Ю Б И Л Е Й Н О Й
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
ИНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦИИ**

***«ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
В XXI ВЕКЕ»***

**International Scientific-Practical
INTERNET Conference
*“The Teacher of a Higher School in the 21-st century”***

**Сборник 10
Volume 10**

**Rostov-on-Don
2013**

Труды 10-й Юбилейной международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сборник 10. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2013. – 472 с.

Выпуск этого сборника трудов приурочен к празднованию 10-й годовщины проведения Международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» в Ростовском государственном университете путей сообщения.

За эти годы в отечественном высшем образовании произошли радикальные изменения. Одни из них были обусловлены вхождением России в единое международное образовательное пространство, что сопровождалось повышением требований к качеству высшего профессионального образования, к приведению его содержания в соответствие с международными стандартами. Другие были связаны с изменением социально-экономической ситуации, отразившейся в перестановке акцентов в образовательной политике, необходимости, в первую очередь, готовить конкурентоспособных, компетентных специалистов, которые будут востребованы в разных сферах производства.

Именно эти преобразования в сфере высшего образования заставили задуматься: готовы ли преподаватели к таким революционным изменениям, достаточно ли у них педагогических компетенций, как организовать систему повышения квалификации для реализации идей компетентностно-ориентированного образования и пр.

Над этими и другими актуальными вопросами современного университетского образования размышляют в своих статьях участники конференции. Представленные в сборнике материалы прошли рецензирование и могут быть использованы для повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов. Со всеми материалами Интернет-конференции, начиная с 2002 г., можно ознакомиться на сайтах <http://t21.rgups.ru> и <http://cong.rgups.ru>

Ответственный редактор д-р пед. наук, проф. Т.Е. Исаева (РГУПС).

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. Т.Е. Исаева (РГУПС);

д-р филол. наук проф. В.Р. Саркисянц (РАП, Рост. ф-л);

І. ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

ЗАДАЧИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА УНИВЕРСИТЕТА В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В.Д. Верескун, доктор технических наук, профессор
*Ректор ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет
путей сообщения», Россия*

Переход на новые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВПО) логически продолжил процесс реформирования системы высшего образования и ознаменовал начало следующего этапа в стремлении повысить качество подготовки профессиональных кадров в отечественных вузах. Наряду с поиском и освоением новых информационных, инфокоммуникационных методов, позволяющих добиться формирования искомых компетенций студентов наиболее эффективным путем, перед преподавателями высших учебных заведений возник еще ряд задач, с которыми им не приходилось встречаться ранее. От успешности разрешения этих задач зависит не только выполнение требований, определенных государственными стандартами и ориентированных на подготовку молодых специалистов нового типа, но и обеспечение социально-экономической стабильности общества, повышение уровня благосостояния населения страны в целом.

Одной из важнейших задач, с которой сегодня сталкивается каждый представитель вузовского педагогического сообщества – это *переосмысление содержания образования*, т.е. чему и как обучать сегодняшних студентов. Как известно, для информационного общества характерны, так называемые, «Три И»: информатизация, интеллектуализация и инновационность, которые, с одной стороны, являются факторами развития общества, а с другой, генераторами многих социальных, психологических, культурно-образовательных противоречий, не имеющих на сегодняшний день однозначных решений. Становление информационного общества, сопровождаемое обвальным характером прироста информации, породило новые формы распространения знаний. При этом преподаватель стал восприниматься как существенный, но далеко не единственный источник информации. Следовательно, обладая широким диапазоном знаний по преподаваемой дисциплине, преподаватель должен суметь выбрать для сообщения студентам наиболее значимую информацию, которая не потеряет своей актуальности в течение ближайшего времени, а, кроме того он должен обучить студентов

приемам, методам, технологиям постоянного самостоятельного пополнения знаний, самообучения и совершенствования профессионального мастерства. Данные умения отражаются в педагогической компетентности преподавателя в качестве способности к самоуправлению личностным знанием, показателя его инновационно-исследовательской культуры, а также высокого уровня владения предметными знаниями, законами и технологиями развития мыслительной деятельности студентов, их интеллектуальных способностей.

Из отмеченной задачи, стоящей перед вузовскими преподавателями, закономерно вытекает вторая – *готовность личности педагога к принятию новой роли в инновационных образовательных процессах и конкретно в обучении*. Как известно, компетентность специалиста не сводится к владению фактологическими знаниями, так как эрудированность не может обеспечить гибкость мышления, быстроту и эффективность действий человека в новой ситуации. Для специалиста более значимыми становятся умения систематизировать имеющуюся информацию, сопоставить с уже известными вариантами поведения, определить новые элементы в ходе деятельности и оценить их потенциальные угрозы или преимущества. Эти характеристики могут быть освоены молодым специалистом только в процессе самостоятельной учебной или производственной деятельности, в связи с чем, в новых условиях значительно возрастает значимость любых форм работы студентов – проектная деятельность, исследовательские задания, деловые игры, практика на производстве и др. – выполнение которых не только требует комплексной демонстрации знаний и умений, но и проявления социально-коммуникативных, а также социально-организационных способностей студентов, а именно: планировать ход деятельности, организовывать работу в группе, распределять поручения, прислушиваться к мнению товарищей и др. Следовательно, в новых условиях монологический характер преподавания должен быть заменен диалоговым общением в режимах «преподаватель – студенты», «студент – студенты», а роль преподавателя как организатора процесса обучения постепенно заменяется ролями наставника, консультанта, социального работника.

Следующая задача преподавателей вуза – это *широкомасштабное повышение профессиональной квалификации в области психолого-педагогических наук и методике преподаваемой дисциплины* в связи с необходимостью перехода к компетентностному образованию. К сожалению, на сегодняшний день далеко не все преподаватели осознали всю сложность и многоплановость задач, вытекающих из новых целей подготовки выпускников вузов, обозначенных в терминах компетенций. Хотелось бы подчеркнуть, что «формирование компетенций предполагает реальное соединение знаний с той личностью, которая этими знаниями овладевает» [1], поэтому кроме задач по изменению содержания обучения на первый план в деятельности каждого преподавателя выходят проблемы воспитательной и социально-коррекционной работы со студентами. Идеи

развития общей культуры каждого студента, совершенствования его мировоззрения и отношений с широким социумом являются ведущими в каждом ФГОС ВПО, независимо от профиля или специальности подготовки.

В целях повышения профессиональной квалификации в нашем университете с 2013 г. стартовала программа обучения всех молодых преподавателей – в возрасте до 35 лет – в рамках общественной организации – Факультета педагогического мастерства. В соответствии с разработанной программой обучения молодые преподаватели получают не только базовые знания по теоретическим вопросам дидактики, психологии, социологии групповой деятельности, основам компетентного подхода, но существенно смогут совершенствовать свои умения в области орфографии русского языка, искусства публичного выступления, актерского мастерства и т.д. Запланированы также разнообразные практические занятия в форме решения тест-заданий по психолого-педагогическим ситуациям, возникающим в учебно-образовательном процессе в вузе, участие в разных формах дискуссий и ролевых игр. По окончании обучения преподаватели будут проходить в несколько этапов аттестацию: проведение открытого занятия, участие в обсуждении, рейтинговая оценка за активность, проявленную в процессе обучения и решения тест-заданий, компьютерное тестирование, написание статьи или реферата по психолого-педагогической тематике и др.

Кроме обозначенных вопросов возникает насущная потребность в переподготовке каждого преподавателя в области методики преподаваемых дисциплин, так как компетентно-ориентированное обучение предполагает другие методы и технологии педагогического взаимодействия, возрастание доли самостоятельной поисковой работы студентов. Особую значимость эта задача имеет по отношению к преподавателям технических вузов, которые в своем большинстве вообще не изучали дисциплины психолого-педагогического или методического профиля.

С задачей поиска новых, более прогрессивных форм повышения профессиональной квалификации неразрывно связана *задача определения модернизированных критериев оценки деятельности профессорско-преподавательского состава вузов*, ибо в современных условиях наличие ученых званий и степеней является всемерно приветствуемым, но не единственным показателем готовности педагога модернизировать своё сознание, пересмотреть привычное отношение к выбору форм, методов, технологий обучения и контроля образовательной деятельности студентов. Следует постоянно иметь в виду, что сформировать компетенции студентов может только компетентный преподаватель, который будет

являться для них образцом для подражания во всем: в области владения современными профессиональными знаниями и приемами работы, в использовании разнообразных информационных ресурсов и электронных обучающих устройств, в постоянном стремлении модернизировать имеющуюся информацию через участие в научно-исследовательской работе и контакты с реальным производством, владении, как минимум, одним иностранным языком и т.д.

В качестве еще одной задачи, стоящей перед профессорско-преподавательскими коллективами вузов, является *поиск новых форм учебного и личностного взаимодействия со студентами*, а именно: расширение контактов со студентами как очной, так в особенности и заочной форм обучения благодаря новым программам дистанционного обучения, предполагающего видео-лекции, «личные кабинеты преподавателя», «интерактивные семинары», занятия по авторским электронным учебникам, совершенствование общих и профессиональных компетенций через общение в «сетевых обучающих сообществах» и др.

Нельзя не упомянуть еще об одной задаче вузовского преподавателя – *активные контакты и взаимодействие с представителями других структур университета*. В течение многих лет трудовая деятельность и профессиональные интересы преподавателя были ограничены рамками структурного подразделения – кафедры, в лучшем случае факультета. Однако сегодня, принимая во внимание «сквозной», предельно интегративный характер формирования многих компетенций студентов, преподаватель может организовать успешное обучение только в контакте с коллегами с других кафедр, университетскими структурам, отвечающими за научно-исследовательскую, воспитательную, культурно-массовую, спортивную жизнь вузовского сообщества, международное сотрудничество и т.д. Сегодня как никогда раньше возрастает «роль каждого преподавателя как звена целостного профессорско-преподавательского коллектива, звена не изолированного, а взаимно интегрированного со всеми иными звеньями» [1].

Естественно, мы не претендуем на полное перечисление тех разнообразных и чрезвычайно сложных задач, которые стоят сегодня перед вузовским академическим сообществом. Как уже отмечалось выше, их незамедлительное решение имеет значение не только для сферы образования, но и для социального благополучия всей нации. Поэтому наряду с усилиями, которые сегодня ожидаются от каждого преподавателя, в вузах должны быть созданы условия, мотивирующие сотрудников к постоянному повышению профессиональной квалификации, научному и личностному росту.

В качестве таких мер по созданию действенной системы стимулирования и мотивации труда профессорско-преподавательского состава, а также в целях повышения эффективности процесса подготовки и воспроизводства научно-педагогических и научных кадров Ректоратом Ростовского государственного университета путей сообщения были в последнее время:

1) выделены гранты для поддержки студентов, аспирантов и работников университета, осуществляющих разработку инновационных проектов и проводящих научные исследования, направленные на решение проблем отрасли и вуза;

2) выделены субсидии аспирантам РГУПС в целях оказания материальной поддержки и стимулирования научной деятельности;

3) установлены дополнительные выплаты докторам и кандидатам наук, а также их научным консультантам и научным руководителям за защиту диссертаций;

4) объявлен конкурс на соискание грантов на выполнение научных исследований штатными работниками и обучающимися университета.

Эти действия по стимулированию работы наиболее творческих преподавателей, искренне заинтересованных в совершенствовании всех составляющих учебного процесса направлены на преодоление негативной ситуации, сложившейся в нашей стране в конце XX – начале XXI вв., когда большая часть талантливых педагогов из-за нестабильного социального положения, низкой заработной платы, недостатка средств, выделяемых на проведение научных исследований, были вынуждены покинуть стены вузов и поменять свою профессию. Хотя отечественное высшее образование еще долго будет ощущать последствия этих кризисных периодов, так как профессорско-преподавательский коллектив – это не только культурно-образовательный капитал страны, но и носителей традиций классического российского университетского образования, однако значительный прирост молодых педагогических кадров, отмечающийся в отечественных вузах в последние годы, вселяет надежду на скорейшие позитивные изменения.

Список использованной литературы

- 1 Горбунов, А.П. Роли преподавателя высшей школы в современную эпоху /А.П. Горбунов. <http://www.pglu.ru/information/administration/rector/detail.php?ID=7086>
- 2 Терехова, Г.В. Изменение статуса преподавателя в современную эпоху /Г.В. Терехова // Мат-лы всерос. научн.-практ. конф. «Интеграция науки и практики в профессиональном развитии педагога»/ Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2010. – С. 1457-1464
<http://conference.osu.ru/archive/publications.html?detailed=6>

СОЗДАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Е.В. Бондаревская, доктор педагогических наук, академик РАО

Южный федеральный университет, Россия

bond-pedagog@mail.ru

На рубеже XX-XXI вв. мировое сообщество, по оценкам ученых, вступило в новую цивилизационную эпоху, которая уже получила ряд различных, взаимодополняющих определений: постиндустриальное общество, эпоха постмодерна, информационное общество, инновационное общество, общество знания, гражданское общество, поликультурный, многополярный мир, открытое общество, общество потребления, общество открытых возможностей и др.

При всей неоднозначности бытующих в науке системных характеристик новой цивилизации нельзя не заметить, что все они указывают на кардинальное изменение, прежде всего, общей технологии социального развития в направлении обеспечения нового качества жизни современных людей. Необходимым условием адаптации человека к новым условиям жизнедеятельности выступает образование, значение которого все время возрастает.

Нельзя не признать, что в период девальвации прошлого и дестабилизации настоящего именно образованием была создана новая, альтернативная тоталитаризму, гуманистически направленная *ценностная система страны*, что, безусловно, способствовало сохранению как ее целостности, так и сохранению самого образования. Благодаря образованию в сознание детей, их родителей и народа в целом была транслирована система гуманистических ценностей, основанная на идее человека-гражданина, субъекта культуры и нравственности как «меры всех вещей», событий, процессов, явлений, происходящих в изменившихся условиях. Ценности человека, культуры, творчества, гуманизма, свободы и демократии стали методологическими ориентирами развития не только образования, но и общества в целом. Иными словами, сохранение и инновационное развитие системы образования в новой России начались с социокультурной практики введения детей, учащихся, студентов в мир общечеловеческих и национальных ценностей. Этим самым приоритеты в образовании были отданы воспитанию, ибо *сущность воспитания и состоит в развитии у человека ценностно-смыслового отношения к жизни*.

Однако трансляция образованием гуманистических ценностей в 90-е гг. была существенно осложнена явлениями гуманитарного кризиса, выразившегося в массовом ухудшении условий жизни людей, агрессивном

¹ Статья подготовлена при государственной поддержке РГНФ, проект № 12-06-00834

наступлении масскультуры, нарастании бездуховности, криминализации окружающей среды, распространении коррупции, воровства, административной вседозволенности, нарушении прав и свобод человека. Деятельность образовательных учреждений по интеграции в общество гуманистических ценностей и образовательных инноваций не получила необходимой своевременной государственной поддержки (политической, финансовой, экономической). Кризис образования был неизбежен.

В начале XXI века был запущен Национальный проект «Образование», который оживил инновационную деятельность школ и вузов, но не решил кризисные проблемы образования. Кризисное состояние российского образования выражается в продолжающемся падении его качества, резком снижении его рейтинга на международном уровне, кадровом оскудении средней и высшей школы, искаженном понимании целей и планируемых результатов ее деятельности, недостаточном финансировании. Главным антикризисным направлением развития системы образования, как и страны в целом, признается модернизация, т.е. приведение образования в соответствие с требованиями развивающейся цивилизации и потребностями современного человека.

Основное назначение модернизации состоит в том, чтобы путем преобразований повысить качество образовательной системы и усилить ее способность адекватно отвечать на вызовы времени. Каковы же те вызовы, на которые должна отвечать сегодня система высшего профессионального образования?

Главный вызов – глобализационный, суть которого состоит в том, чтобы обеспечить конкурентоспособность и опережающее развитие России в мировом социально-экономическом пространстве.

Глобализация – это объективный процесс, ставший следствием интенсивного развития мировых экономик и стран, их открытости для взаимодействия, сотрудничества, обмена товарами и услугами, финансовыми ресурсами, культурными ценностями, образовательными стандартами и даже моделями жизни и способами поведения людей. Английские ученые в книге «Глобальные трансформации: политика, экономика и культура» определяют глобализацию как «ускоряющийся процесс расширения и углубления взаимосвязанности стран мира во всех сферах современной общественной жизни: от культуры до преступности, от финансов до духовности» [1, с.8].

Глобализация оказывает заметное влияние на все стороны современной цивилизации, порождая новые тенденции и направления в развитии науки, культуры, образования, технологий.

Под влиянием глобализационных процессов наметились существенные изменения в высшем профессиональном образовании. В их числе диверсификация образовательной деятельности, интернационализация высшего образования, становление личностно ориентированной студенческоцентрированной парадигмы образования, развитие международной кооперации вузов с разными образовательными

стандартами, разработка и реализация международных образовательных программ, создание единого общеевропейского образовательного пространства, возникновение инновационных учебных заведений, кооперация вузов и бизнес-структур и др. Эти тенденции побуждают руководителей и педагогические коллективы традиционных вузов к выбору научно обоснованной стратегии своего самоопределения в новых условиях и реализации модели вуза перспективной организации.

Глобализация породила новые направления модернизационных преобразований в российских вузах: обеспечение многообразия форм профессиональной подготовки, преодоление узкой специализации, развитие интеграционных процессов, стимулируемых Болонскими соглашениями, достижение массовости, непрерывности, индивидуализации образования, повышение его качества, участие в конкуренции на рынке образовательных услуг.

Отмечая эти позитивные тенденции, нельзя не видеть, что одной из причин, усугубляющих кризисное состояние образования, является вызванная глобализацией экспансия экономических подходов во все сферы общественной жизни, в том числе и образование, в результате чего происходит интенсивная трансформация идеи образования, которое превращается из сферы духовного, интеллектуального, нравственного развития человека в сферу образовательных услуг и профессиональной подготовки, ориентированной на запросы «работодателей», которые становятся главными субъектами оценки его качества! В обществе потребления образование становится товаром, предметом купли и продажи. Сегодня уже никого не удивляют выражения «образовательные услуги», «рынок образования» и др.

Вместе с тем нельзя не видеть, что мировая тенденция коммерциализации образования входит в противоречие с его культурно-историческими функциями, выполнение которых является важнейшим условием сохранения и развития культуры и цивилизации. Образование – главный фактор духовного и нравственного развития человека, обретения им культурной, гражданской, личностной идентичности, развития его самосознания, человеческих качеств, творческих способностей. Все это свидетельствует о том, что образование – это не предмет купли и продажи и не услуга. В отечественной педагогике, развивавшейся в контексте православной традиции, исторически сложились представления об образовании как творении, благодати, долге, развитии, творчестве. Современное образование, согласно ст. 2 Закона РФ «Об образовании», ориентировано на «свободное развитие человека, на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста». Разве можно эти образовательные проблемы реализовывать с помощью каких-либо отдельных коммерческих услуг?

Образование – это среда культурного развития и духовного становления человека, это практика культуропорождения, а не сфера образовательных услуг, как утверждают некоторые управленцы, в том

числе и очень высокого ранга. Образование – это базовый процесс в культуре и его содержание должно быть устремлено к универсуму культуры. Качество образования нельзя измерять только результатами ЕГЭ или оценками, поставленным в приложении к диплому, оно измеряется качеством человека, который воспитывается образованием.

Образование представляет собою главный фундаментальный институт, призванный, с одной стороны, сохранять преемственность культур и цивилизаций, связь прошлого, настоящего и будущего, а с другой – обеспечивать инновационное развитие страны через человека, обладающего необходимыми для этого качествами. Однако приходится, к сожалению, констатировать, что действующее образование пока еще не соответствует требованиям «новой экономики», нацеленной на знания и информационные технологии, не ориентировано на изменяющуюся практику, не готовит выпускников к инновационной деятельности. Оно не отвечает и личным запросам обучающихся: не помогает им в разрешении жизненных проблем, обретении ценностей и личностных смыслов, развитии собственной компетентности, толерантности, мобильности, конкурентоспособности. Не удовлетворяет действующее образование и требованиям развивающегося демократического государства: не обеспечивает приверженность обучающихся к демократическим ценностям, защите прав человека, преодолению межнациональных и межконфессиональных конфликтов, осуществлению безопасного поведения.

В последние годы обнаружилось, что из образования практически выпало одно из его главных смыслообразующих звеньев – духовно-нравственное воспитание учащихся и студентов. Между тем в российской культурно-педагогической традиции духовное и нравственное воспитание всегда рассматривалось как базовая часть образования, от качества которой зависит его влияние на человека и общественный прогресс. Именно духовно-нравственное воспитание делает образование человекообразующим и культуротворческим процессом.

Необходимость преодоления человеческих дефицитов и кризисных явлений предполагает понимание и использование тех предпосылок развития образования и воспитания, которые возникли в глобальном мире: открытости и доступности информации; повышения роли знания в экономике, социальной и производственной сферах; достижений науки, новых информационных и наукоемких технологий; возможности вариативных моделей поведения, творческой самореализации и свободного самоопределения людей; востребованности профессионализма, творчества, инноваций и др. В контексте этих тенденций глобального мира необходимо по-новому посмотреть на студента и ответить на вопрос, с каким человеком мы имеем дело сегодня в образовании? Каковы его интересы, ценностные предпочтения, смыслы жизни, отношение к профессии? Каковы собственные жизненные задачи студентов? Такая постановка вопроса обращает нас к личности и жизненному миру

современных студентов, и выдвигает вопросы их воспитания в число наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики.

В последние 2-3 года в студенческую жизнь вступило поколение молодых людей, которые родились, выросли и сформировались как личности в эпоху перемен, происходивших в атмосфере разрушения традиционной системы ценностей, девальвации исторического прошлого, дестабилизации социума, нарастания кризисных явлений в экономике культуры.

Специальные исследования жизненного мира студентов показывают, что современный студент живет в мире информации, владеет и умеет пользоваться новыми информационными технологиями, Интернет. Учебу нередко сочетает с работой, которая часто не имеет отношения к избранной профессии, к образованию относится прагматически, ориентирован на самостоятельность, свободу от коллективных и институциональных влияний. Большинство молодых россиян предпочитают действовать в автономном режиме, рассчитывая на собственные усилия. Студенты сосредоточены на личных проблемах и проблемах «близкого круга». Этим определяется снижение интереса к общественным дисциплинам, общественной работе, в целом – ослабление гражданской и патриотической позиции молодежи. Вместе с тем современного студента характеризуют личностные качества, которые свидетельствуют о его готовности интегрироваться в глобальную общность людей: это мобильность, свободоспособность, умение добывать информацию, практическая жизненная ориентация, протестные настроения, демократичность, самостоятельность, сензитивность к творчеству, способность к критической оценке происходящего, стремление проявить собственную позицию.

Я не намерена открывать дискуссию о том, хорош или плох современный студент, он просто другой, и мы должны принимать его таким, какой он есть, но я хочу обратить внимание на то, что мы имеем сегодня в образовании человека, который духовно, внутренне, творчески еще не раскрыт. И с ним надо работать, раскрывать его сознание, побуждая к поиску истины, добра, красоты и творчеству. Современный студент, безусловно, закрыт для традиционного воспитания, которое всегда рассматривалось как идеологическая надстройка над жизнью детей и молодежи и реализовалось путем внешнего воздействия на их сознание. В условиях демократизации и гуманизации образования воспитание в вузе следует осуществлять не как надстройку над жизнью молодежи (есть жизнь и есть воспитание, которое надстраивается или, в лучшем случае, встраивается в жизнь студентов в виде воспитательных мероприятий), а как организованную, деятельностную, содержательную и осмысленную жизнь, которая творится ими самими. В этом случае основным принципом организации воспитания в вузе становится единство воспитания, обучения, профессиональной подготовки и жизни студентов. А это значит, что

реальные жизненные, духовно-нравственные, профессиональные проблемы студентов должны быть включены в содержание образования.

Для этого необходимо понять воспитание как бытийственный смысложизненный процесс, в котором в единстве происходит становление личностного образа, образа жизни и профессиональная подготовка студента. Картина действующего образования, к сожалению, существенно иная: качество жизни, реальное бытие студента, его жизненные проблемы вынесены за пределы профессиональной подготовки. Основные жизненные смыслы, его мироотношение формируются отнюдь не за счет прослушанных теоретических курсов. Онтологии действительности студента не являются ни философскими, ни педагогическими, ни предметными, а строятся стихийно, обыденным (или неосмысленным) сознанием в его реальном бытии.

Мы убеждены, что назрела необходимость поставить в центр вузовской образовательно-воспитательной системы *педагогическую поддержку деятельности студента по моделированию образа своей настоящей и будущей жизни, концепции жизни, проектированию жизненного плана, личностного и карьерного роста в избранной профессии.*

Целью высшего образования сегодня становится воспитание и подготовка человека и компетентного специалиста, обладающего духовно-нравственной культурой, творческим потенциалом и развитыми инновационными способностями. Реализация этой цели требует коренного изменения типа образования: перехода от информационно-знаниевого образования адаптивного типа к личностно-развивающему (студенто-центрированному) образованию опережающего типа.

В современной социокультурной ситуации актуализируется необходимость широкого развертывания педагогических исследований в сфере воспитания, от эффективности которых зависит, какими людьми будет населена наша планета в недалеком будущем: свободными, духовно и физически здоровыми, нравственными, творцами, способными к инновационному преобразованию мира и конструктивному самоизменению, или...?

Перед научной педагогикой стоит фундаментальная задача создания современной теории воспитания, способной указать практическим работникам ценностно-смысловые, содержательные, технологические ориентации в деятельности по модернизации образования в интересах развития человека, общества и государства.

Решая эту задачу, мы исходим из того, что традиционная теория воспитания не способна оказать помощь педагогам, молодым людям, их родителям в поиске смыслов жизни и решении обострившихся проблем личностного, культурного, духовно-нравственного, гражданского, профессионального самоопределения и самореализации в новой социокультурной ситуации. В связи с этим основная методологическая идея нашего исследования состоит в том, чтобы вывести процесс

воспитания из гносеологической сферы в сферу реального человеческого бытия.

Ориентация на исследование воспитания в контексте реальной жизни студентов побудила нас рассмотреть наиболее важные для гуманитарной интерпретации воспитания особенности современного периода социокультурного развития. Одна из самых заметных его тенденций состоит в том, что в общественном сознании под влиянием гуманитарных наук меняется представление о человеке как ценности и цели воспитания. И теоретики и практики начинают понимать человека как существо не только телесное и разумное, но и духовное (тело, душа, дух), и в настоящее время «речь идет о переходе от Homo sapiens, человека разумного, к человеку Духовному со всеми вытекающими из этого обстоятельства последствиями физического и духовного порядка» [3, 284-285].

Однако, сущностная, духовная и нравственная жизнь человека в содержании воспитания, как и образования в целом, представлена бедно, схематично, фрагментарно, функционально, а сам человек попрежнему изучается педагогикой как объект обучения и воспитания, а не субъект собственной жизни, истории и культуры. Чтобы представить образ современного человека и разработать проект его воспитания, педагогам-исследователям нужно привести в систему всю совокупность знаний о человеке, имеющих в различных отраслях естественных и гуманитарных наук: о духовной и нравственной жизни человека в культуре, о ресурсах и преобразовательных возможностях человека, о роли культур, религий, межкультурных коммуникаций, информационных технологий, раскрыть их резервы для интеллектуального развития и духовно-нравственного воспитания человека.

В современном мире создается глобальная общность людей и одновременно обостряется потребность в сохранении человеком своей индивидуальности. Молодые люди не всегда находят правильные пути преодоления этого противоречия, теряют свою индивидуальность, становятся «человеком толпы». Чтобы этого не случилось, необходимо поддерживать их духовные силы, субъектность, развивать творческие и моральные способности, включать в инновационную деятельность, создавать условия для полноценной самореализации. Таков социокультурный заказ современному образованию/воспитанию, являющийся, наряду с гуманитарной парадигмой, методологическим ориентиром развития теории воспитания.

Актуализация вопросов жизненного, духовного и нравственного бытия человека в современном мире стала основанием для определения в качестве общего методологического принципа исследования *онтологического подхода к воспитанию*.

Онтологический подход ориентирует на анализ человекосоразмерности бытия и, следовательно, человекосоразмерности всего того, что происходит с человеком (ребенком, школьником, студентом) в воспитании, на выявление того, какие чувства, мысли,

переживания, мотивы, намерения, отношения, смыслы у него возникают и как эти экзистенции изменяют его жизнь. Иными словами, приоритеты в детерминации воспитания отдаются духовной жизни, внутренним процессам, происходящим в сознании, внутреннем мире, душе человека.

Соответственно этим процессам главными проблемами воспитания современного человека становятся духовность, гражданская, культурная, национальная, индивидуально-личностная, наконец, глобальная идентичность и его совесть, способность и желание жить по совести.

Традиционная теория воспитания не соответствует онтологическому подходу, прежде всего, по характеру интерпретации базового понятия «воспитание», которое попрежнему практически во всех энциклопедиях, словарях, и многих учебных пособиях раскрывается как формирующее личность *воздействие*. К примеру, в Философском энциклопедическом словаре читаем: «Воспитание – воздействие общества на развивающегося человека. В узком смысле слова воспитание есть планомерное воздействие родителей и школы на воспитанника, т.е. на незрелого человека...» [3, с.76].

Думается, что понятие «воздействие» не раскрывает сущности воспитания, которая проявляется в процессе духовного взаимодействия, диалогичного, взаимно расположенного общения, субъект – субъектных отношений воспитателей и воспитанников, основанных на равенстве и понимании ими друг друга. Это особо характерно для гуманитарной ситуации, складывающейся в демократическом обществе, где на фоне деструктивных явлений такие качества, как субъектность, способность к инновационной деятельности, социальная и нравственная активность, духовность, свободомыслие, справедливость, равенство становятся истинными ценностями подлинного бытия и личными смыслами граждан.

Традиционная теория воспитания не способна поддержать и развить эти тенденции, поскольку она сложилась в индустриальном обществе и ориентирована на методологию, в соответствии с которой воспитание рассматривается как явление вторичное, как идеологическая надстройка над жизнью детей и молодежи, поэтому основное назначение воспитания она видит в *адаптации* растущего человека к жизни, оказании помощи в его социализации, создании условий для развития у него качеств личности, необходимых для жизни в традиционном обществе. Об этом свидетельствуют основные концепты (базовые понятия, отражающие основополагающие идеи, ценности, смыслы воспитания), вокруг которых она разворачивается: *передача жизненного опыта, подготовка к жизни, формирование личности, педагогическое требование, воспитательное воздействие, воспитанность личности, понимаемая как соответствие ее мировоззрения и поведения официально одобряемым установкам*. Эти концепты выстраиваются в традиционной педагогической теории в концептуальную схему, которая реализуется путем приведения в действие *механизмов адаптации*: ребенок (студент) адаптируется к школе (вузу), требованиям педагога и коллектива, усваивает традиционный жизненный опыт, развивает нужные педагогам и обществу качества личности и т.д.

В постиндустриальную эпоху адаптационные механизмы не только утрачивают свое основополагающее значение в воспитании, но становятся тормозом развития личности в быстро меняющемся мире. В современном обществе потребления обостряются противоречия между воспитанием и жизнью, которая становится намного сложнее воспитания, таит в себе агрессию, угрозы, риски, предлагает растущему человеку множество альтернативных моделей поведения, ставит его в ситуацию самостоятельного выбора жизненного пути и обустройства собственной жизни. Все это происходит на фоне открытого противостояния добра и зла, которое нередко оказывается сильнее, поскольку в условиях духовного и нравственного кризиса заметно понизился гуманистический потенциал человека. Адаптироваться к такой жизни нельзя, да и невозможно, ее нужно активно изменять, перестраивать. *В связи с этим меняются концептуальные подходы к воспитанию, на которое возлагается миссия быть частью общей социальной технологии развития страны через человека, способного к духовному, нравственному, культурному возрождению, творческой самореализации и инновационному преобразованию всех сторон собственной жизни и жизнедеятельности российского общества.*

Концептуальная схема теории воспитания, опирающаяся на онтологический подход и соответствующая жизненной ситуации постмодерна, основана на рассмотрении воспитания как бытийственного смысложизненного процесса, имеющего антикризисную духовно-нравственную направленность, реализуемую путем придания жизни детей и молодежи осмысленного, житнетворческого, инновационного характера.

Онтологическая интерпретация процесса воспитания и методологических оснований разрабатываемой теории дополняется системой гуманитарных методов исследования, акцентирующих внимание не на внешних проявлениях человека, которые можно зафиксировать путем наблюдения и «объективно», интерпретировать, а на понимании его внутренних состояний, ценностно-смысловых переживаний, духовного бытия. Такое понимание становится возможным в процессе диалогического взаимодействия, общения, педагогических интеракций, экзистенциальных диалогов и др.

Главным критерием качества духовно-нравственного воспитания опережающего типа является *качество человека*, которое не является его неизменным свойством, а приобретает в процессе становления жизненного опыта, обучения, воспитания, взаимодействия с ценностями культуры и цивилизации, путем самообразования, самовоспитания, творчества, накопления индивидуального субъектного опыта, который закрепляется в новообразованиях личности – «личностных структурах сознания», детерминирующих способности человека культуры действовать на личностном уровне: осуществлять свободный выбор, мотивацию, оценку и самооценку поведения, поступков, разрешать возникающие коллизии и жизненные проблемы, выражать собственную позицию,

проявлять ответственность, инициативу и творчество, духовность и гуманность, справедливость и толерантность. На выбор той или иной стратегии поведения влияет социокультурная компетентность. Накопленный и осмысленный, переработанный сознанием духовный и нравственный опыт становится основой воспитанности личности. Развитие инновационных способностей является условием творческой самореализации в личностно и общественно значимой преобразовательной деятельности. Таким образом, о качестве человека можно судить на основе оценки следующих его параметров:

- ✓ личностного развития;
- ✓ научной, профессиональной и социокультурной компетентности;
- ✓ духовно-нравственной воспитанности;
- ✓ способностей к инновационной, преобразовательной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, типологические черты воспитания как стратегии социокультурного развития (критерии) определены нами следующим образом:

○ *гражданская направленность воспитания*: его осуществление в контексте проблем становления гражданского общества, воспитание граждан, кровно заинтересованных в развитии страны, региона, города, места своего проживания, понимающих интересы народа и государства, принимающих активное участие в социальной и культурной жизни, владеющих необходимыми для этого социальными и культурными компетентностями;

○ *опережающий характер воспитания*, его ориентация на создание новых форм демократического устройства жизни детей и молодежи, овладение методами и технологиями «работы с будущим» (проектирование, моделирование, инновационные преобразования и др.), развитие инновационных способностей;

○ *культуросообразность воспитания*: его осуществление как процесса введения воспитуемых в мир культуры, создание среды культурной идентичности, ее наполнение ценностями общечеловеческой и национальной культуры, культурными событиями, «окультуривание» воспитательных отношений, включение воспитанников в художественное творчество, раскрытие и поддержка духовного потенциала и индивидуальных способностей каждого молодого человека.

○ *жизнетворческое содержание воспитания*, его осуществление как проекта осмысленной коллективной и личной жизни, в которой во взаимосвязи, на основе диалога и сотрудничества решаются общие и индивидуальные жизненные проблемы, происходит становление опыта самостоятельного творческого решения практических и смысловых вопросов жизненного, духовно-нравственного и профессионального самоопределения и самостановления свободного человека, гражданина, нравственной личности, творческой индивидуальности;

○ *лично-ориентированная, смысло-жизненная технология воспитания*: оказание молодым людям помощи и поддержки в осмысленном выборе лично значимых ценностей и построении соответствующих им моделей собственного поведения, программ и проектов настоящей и будущей жизни.

Методологическая ориентация на антропологическую картину мира и соответствующую ей онтологическую интерпретацию процесса воспитания, обеспечивающего качество человека, делают разрабатываемую теорию воспитания частью общей социальной технологии развития российского государства, которая реализуется в целях решения острых социальных проблем и восстановления культуросообразных форм жизни современного нам общества. Духовно-нравственная воспитанность современных детей, подростков, молодежи, рассматриваемая в данном исследовании как ценностно-смысловое ядро качества человека, является залогом будущего благополучия народа, нации, государства.

Список использованной литературы

1. *Богомолов, О.П.* Глобализация и уроки экономического кризиса /О.П. Богомолов. – СПб.: СПбГУП. 2009.
2. *Шапошникова, Л.В.* Космическая эволюция в свете культурного наследия Рерихов: Сб. док. /Л.В. Шапошникова. – М.: Международный Центр Рерихов; Мастер-Банк, 2011.
3. *Философский энциклопедический словарь.* – М., 2007.

ВЕКОВЕЧНЫЕ ЦЕННОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДУХОВНЫЙ ФУНДАМЕНТ ВОСПРОИЗВОДСТВА РОССИЙСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

Е.П. Белозерцев, доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный деятель науки РФ,
*Воронежский государственный
педагогический университет, Россия*
belozercev_e@mail.ru

Понимание образования как фундаментальной категории, отдельных его проблем возможно только в контексте Времени в котором живем, Места нашего развития, Наследия, доставшегося нам. О Времени, в котором живем, рассказывать сложно; это время между двумя веками, двумя государственными устройствами, между многообразными идеологиями, парадигмами, теориями. Это время безвременья. Обратимся к мнению «старца всея Руси», архимандрита Иоанна (Крестьянкина): «Кругом только и разговоров, что об открывающихся монастырях, церквях, о благодати, о Боге. Да, дорогие наши, разговоров много, но

совмещение человеческого с Божеским ныне просто чудовищное. В немислимой внутренней «гармонии» сочетается теперь словесное благочестие и хождение в церковь – с цинизмом извращенности. Ужасающее пустословие, клевета, лукавство, ложь, фальшивость, себялюбие и беззаконие сожительства уживаются в совести многих с воздыханиями, плачем и принятием Святых Таин. И мнит человек, что он с Богом. Но нет, зря мнит. Это не есть христианство, это циничное истребление его. И оно уже вломилось в саму Церковь, когда многие, называя себя христианами, приспособливают высокие Божие истины к своим потребностям, обволакивая истины грязью своего земного понимания и чувствования. Это не возрождения духа христианского в нашем мире – это его истребление» [1, с. 234]. События последнего времени настойчиво заставляют нас с горечью говорить о том, что святые места оскверняются варварами, история предается и продается. Достаточно посмотреть ТВ-проект «Исторический процесс», увидеть и услышать господина Сванидзе!.. Историко-культурные памятники (например, Архангельское, Бородино, Радонеж и мн. др.) превратились в высококоррупционные объекты...

Отечественное образование постепенно, но уверенно превращается в артефакт, когда традиционные, свойственные нашей истории и культуре характеристики возникают только в ходе историко-педагогических исследований. Мне иногда кажется, что для определенной части народа; его руководителей, в особенности, определенного отряда ученых (что странно) образование уже стало артефактом. Что-то очень важное мы не хотим понять, хотим умолчать, оболгать на фоне разговоров об уважительном отношении к истории. Но, наверное, не все помнят, не все знают пророческое предупреждение В.О. Ключевского: «История учит даже тех, кто у нее не учится, она их проучивает за невежество и пренебрежение». Любое обращение к истории прошлому (событиям, идеям, персоналиям) не ограничивается только узнаванием в этом прошлом чего-либо нового, ранее неизвестного. Конструктивный диалог с прошлым позволяет увидеть историческую глубину проблем современности и тем самым по-другому оценить перспективы их решения, равно как и *миссию интеллигенции в современном, быстро изменяющемся мире*. Перспективы развития отечественного образования размышляющие специалисты связывают с историей и культурой России. В последние годы обозначились *три тенденции в гуманитарном знании*.

Первая. Несмотря ни на что, все ярче, настойчивее звучит тема человека в истории, культуре, философии, религии, образовании. Возрастает интерес к антропологии. Обратимся к названию некоторых публикаций.

- Русская религиозная антропология: В 2 тт. – М., Московская духовная академия, Московский философский фонд, 1997.

- Педагогическая антропология. Учеб. пособие. Автор-составитель: Б.М. Бим-Бад. – М., 1998

- Разумный В.А. Драматизм бытия или обретение смысла: Философско-педагогические очерки. – М.: Пихта, 2000.
- Разумный В.А. Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека). – Псков, 2006.
- Развитие дидактической системы учителя в контексте антропологической парадигмы. Монография. Автор – И.В. Ирхина. – Барнаул, 2003.
- Педагогическая антропология. Учеб. пособие 2-е изд. Автор – В.И. Максакова. – М. изд. Центр «Академия», 2004.
- Психолого-педагогическая антропология. Учебное пособие. Автор – Лифинцева Н.И. – Курск, 2004.
- Розин В.М. Теория культуры. – М., 2005.
- Розин В.М. Философия образования. – М.: МПСИ, 2007.
- Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука, 2007.
- Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Сочинения в 11 томах. – М.: РАО, 2008.
- Философская антропология и философия науки. Автор – В.С. Степин – М.: Высшая школа, 2008.
- Антропологический кризис и феномен понимания. Монография. Автор – О.И. Тарасова. – Волгоградское научное издательство, 2009.
- Антропологическая перспектива отечественного образования. Автор – В.И. Слободчиков. – Екатеринбург, 2009.

Вторая. В противовес всему происходящему (формализации, «ЕГЭзации», «тестизации») активно обсуждаются образы и смыслы, сущность и миссия образования. Для этого используются как традиционные, привычные понятия (образование – знания, умения, навыки; процесс, система), так и относительно новые или принципиально новые (феномен, ноумен, среда, наследие, соборность). Это позволяет отказаться от обсуждения того, что происходит вокруг образования и сосредоточиться на понимании того, что происходит в самом образовании на постижении истинного смысла образования.

Третья. Разнонаправленность научных интересов и ценностей в педагогике как главной науке об образовании. К великому сожалению, появилась целая плеяда «так называемых ученых», которые с удовольствием изучают не реальную, а виртуальную действительность, в центре или сбоку находится не Человек, а модель. Все чаще появляются «педагогические исследования» удивительным образом похожие на новый нелитературный жанр, который можно назвать «наивной утопией в бюрократическом стиле».

Образовательное учреждение, коим является университет, постепенно, но верно, из просвещенческой, воспитательной, культурной, научной среды превращается в коммерческое бюро образовательных услуг. Здесь мы явно видим трансформацию идейных и духовных основ гражданской и профессиональной позиции части современной

интеллигенции, дистанцировавшейся от традиций и нравственных принципов своих великих предшественников. Иной отряд ученых следует другому направлению в своих исследованиях. Они последовательно уточняют предмет изучения образования: взаимодействие, взаимоотношение человека и окружающей действительности, человека и среды. Представители данного направления этим самым изучают процесс реальной жизни и возвышают Человека, ибо смысл, главный субъект и конечный результат образования – человек, в центре среды – человек.

Человек – трехмерен, его целостность состоит из биологического, социального, духовного. «Человек – это, очевидно, единственное существо в мире, которое находится в состоянии постоянного зановорождения» (М.К. Мамардашвили). Необходимо уточнить или дополнить: вероятно, не всякий человек заново рождается, а только размышляющий человек. Вот почему зановорождающийся человек в разных контекстах может быть индивидом, объектом, субъектом, гражданином, профессионалом, личностью, интеллигентом, элитой, аристократом. О каждом из этих состояний человека многое написано, но все равно, о состоянии современного человека рассказывать весьма сложно, ибо потеряны или забыты вековые ценности нашей истории, культуры, образования.

Известный мыслитель, наш земляк, доктор философии Владимир Петрович Фетисов в конце своей жизни много размышлял о том, что подлинный Человек отличается благородством – способностью поставить совесть, нравственность, порядочность выше всего в жизни; пытался отделить черты подлинного аристократизма от аристократизма ложного. В 1995 году написал книгу с таким названием: «Философия морали. Тоска по русскому аристократизму» (Воронеж: Квадрат). В качестве эпиграфа приводятся слова Ф.М. Достоевского: «Жаждет в жизни русский человек благородства, а делает пакости». Привожу довольно длинную цитату из названного издания, надеясь на понимание читателя. Приглашаю читателя поразмышлять об этом феномене нашей истории и культуры; потосковать вместе с автором, но уже по поводу того, что, словно шагреневая кожа, усыхает аристократизм в современных образовательных учреждениях, но и вдохновиться тем, что все-таки знаете подлинного аристократа, подобно тому, как я горжусь знакомством с Владимиром Петровичем и его учениками.

«Снова кружат бесы по России. Нищета отвлекает от духовных проблем, а богатство тем более. И, кажется, не осталось ничего возвышенного и благородного в русском народе. Весь он духовно измельчал в борьбе с бедностью и морально разложился в погоне за прибылью. Так думаю самые умные, приходят в ужас и становятся нигилистами, а то и циниками. А самые бестолковые всем довольны и готовы считать аристократами чуть ли не каждого, окончившего вуз, а тем более добившегося успехов в науке, искусстве, политике. Кто похитрее, кинулся записываться в «дворянские собрания», отыскивая голубые примеси в своей кухарской крови. Наглые же утверждают, что сумевшие

быстро разбогатеть автоматически становятся представителями высшего сословия, а для доказательства демонстративно вытягивают шею, замедляют движения головы и делают томные выражение глаз.

И никто не знает, где искать следы русской аристократии. Не там ищут, не то находят. А потому и тоскуют все на Руси, сколько бы бутылок не выпили, сколько бы миллионов ни нахапали, сколько бы сексуальных партнеров не сменили. Да, жаждет и ищет русский человек благородства. Только где ж оно? Или погибло окончательно? И да, и нет. Русская аристократия погибла как особая социальная прослойка и как свойство отдельной целостной личности. Попытки реанимировать потомков прежних дворян у нас или в эмиграции аналогичны попыткам воскресить разложившиеся трупы. Уже нет целостного аристократического организма ни на уровне группы, ни на уровне индивида. Все настолько запятнаны и морально измучены, что в аристократы не готовятся».

Но дух русской аристократии не погиб. *Он рассыпался, распался от страшных потрясений на отдельные лучи. Утратилась целостность, остались отблески; погибли личности, остались черты характера; исчезли лица, остались выражения глаз или просто слезы.*

Не говорите мне «Он умер» – он живет! Пусть жертвенник разбит, огонь еще пылает; Пусть роза сорвана, но корень еще цветет; Пусть арфа сломана, аккорд еще рыдает»...

Так писал настоящий русский аристократ Семен Яковлевич Надсон. Сквозь рыдания души прорывается часто дух русского аристократизма. А иногда сквозь грустную улыбку. И если верно, что уже не найти ни одного аристократа среди русских, то так же верно и то, что в каждом русском человеке присутствует если не какая-то черточка аристократической натуры, то хотя бы искренняя тоска по ней.

Зарьяна Некрасова в «Новой ежедневной газете» удачно подметила такие черты русских аристократов, как сентиментальность, мечтательность, взрывной темперамент, любовь к людям без поддоби-страстия, высокий менталитет и эстетство как свойство натуры. Сюда можно добавить верность слову, недостаточную прагматичность, критическое отношение к расхожим моральным и религиозным представлениям и др. Но перечисление признаков – не лучшая, а тем более не философская затея. Гораздо важнее выделить одно свойство, из которого, как из основы, произрастают все остальные, бесчисленны проявления аристократизма в характере, вкусах, поведении и т.д.

В России основным признаком (или основанием для всех других признаков) благородства является нравственность. Конечно, нравственность и у других народов играет важную роль в жизни, но только у русских она безоговорочно ставится выше политики, науки, искусства и даже религии. Это ни в коем случае не значит, что мораль у русских людей лучше, благороднее. Наоборот, многие моральные оценки и нормы могут быть чудовищно отсталыми по сравнению с культурными и прогрессивными странами, но склонность к нравственным исканиям у нас

все равно будет сильнее. Таков характер русского народа, и его лучшие представители (аристократы) полнее других выражают этот сущностный признак.

Интересно, что тезис об особой склонности русского народа к нравственным исканиям и о соблюдении приоритета нравственных ценностей как отличительном признаке русских аристократических натур нельзя доказать логически. Это чувствовалось большинством русских философов и писателей и принималось без всяких доказательств большинством читателей. В том-то и специфика России, что нравственность и справедливость не из разума выводятся, а над разумом хотят встать. Выражение «Безумство храбрых – вот мудрость жизни» прекрасно передает особенность русского морализованного менталитета.

Список использованной литературы

1. *Архимандрит Иоанн (Крестьянкин)*. Составлено по трудам архимандрита Иоанна. – М.: Братство святого апостола Иоанна Богослова, 2012. – 448 с.
2. *Фетисов, В.П.* Философия морали. Тоска по русскому аристократизму / В.П. Фетисов. – Воронеж: Квадрат, 1995.
3. *Русская религиозная антропология: В 2 тт.* – М., Московская духовная академия, Московский философский фонд, 1997.
4. *Педагогическая антропология. Учеб. пособие.* Автор-составитель: Б.М. Бим-Бад. – М., 1998
5. *Разумный, В.А.* Драматизм бытия или обретение смысла: Философско-педагогические очерки / В.А. Разумный. – М.: Пихта, 2000.
6. *Разумный, В.А.* Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека) / В.А. Разумный. – Псков, 2006.
7. *Ирхина, И.В.* Развитие дидактической системы учителя в контексте антропологической парадигмы. Монография / И.В. Ирхина. – Барнаул, 2003.
8. *Максакова, В.И.* Педагогическая антропология / В.И. Максакова. – М.: Академия, 2004.
9. *Лифинцева, Н.И.* Психолого-педагогическая антропология / Н.И. Лифинцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2004.
10. *Розин, В.М.* Теория культуры / В.М. Розин. – М., 2005.
11. *Розин, В.М.* Философия образования / В.М. Розин. – М.: МПСИ, 2007.
12. *Ромм, Т.А.* Социальное воспитание: эволюция теоретических образов / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Наука, 2007.
13. *Ушинский, К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Сочинения в 11 томах. – М.: РАО, 2008.
14. *Степин, В.С.* Философская антропология и философия науки / В.С. Степин – М.: Высшая школа, 2008.
15. *Тарасова, О.И.* Антропологический кризис и феномен понимания. Монография / О.И. Тарасова. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2009.
16. *Слободчиков, В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург, 2009.

СОВРЕМЕННОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИЛИ РИСКИ СТАГНАЦИИ?

А.В. Репринцев, доктор педагогических наук, профессор
Курский государственный университет, Россия
reprintsev@mail.ru

Весь цивилизованный мир ищет сегодня модель организации национальных образовательных систем, соответствующей актуальным вызовам глобализирующейся культуры, задачам ускорения социально-экономического развития, обеспечения значительного прогресса стран и народов. Сегодня совершенно очевидно, что социально-экономический прогресс государств напрямую зависит от качества образования, его способности готовить молодежь к жизни и труду в условиях динамично изменяющихся социокультурных условий, быть субъектом своей собственной жизни, социальной и профессиональной биографии... Однако, сфера образования оказывается и ареной ожесточенной борьбы, в которой отставание многих стран и народов гарантирует лидерство наиболее дальновидных... С этой точки зрения, истинное понимание сути реформ в образовании, средств и условий его реальной модернизации является предметом стратегической политики национальных правительств, ориентирующихся либо на действительное обновление образование, либо на его регресс...

Деградация всей системы российского образования приобрела в последние два десятилетия такие масштабы, что сегодня становится совершенно очевидно: последствия этой действительно гуманитарной катастрофы для национальной истории и культуры наш народ не сможет преодолеть в течение многих десятилетий... Не просто «плохо образованные», но самое страшное – духовно и физически деградировавшие, новые поколения «россиянских людей» будут воспроизводить себе подобных, внедряя в сознание собственных чад искаженные социальные представления и нравственные нормы, ложные ценности и смыслы... Последствия подобной социальной «модернизации» наше сознание еще не способно представить и оценить в полном масштабе, но главное – в произошедшей социальной трансформации человек перестал быть творцом, созидателем, перестал ориентироваться на труд как важнейшее и необходимое условие социального бытия гражданина, а превратился в простого потребителя – услуг, благ, ценностей, – потребителя, не имеющего отношения к их производству... Трудно представить что-либо подобное в других культурах, в которых труд всегда считался важнейшей предпосылкой и условием обретения человеческого счастья, социального признания и успеха личности. Да и личностью человек становился не столько за счет произносимых и часто правильных слов, сколько за счет собственного труда, оцененного его современниками (или потомками), признанного как труд

непревзойденного мастера, как труд уникальный, осуществленный во благо других людей, произведенный для них – для мира, для общества, для своего этноса... Да и лексически такая философия социального существования человека получила вполне выразительное оформление в известной с давних времен поговорке «На миру – и смерть красна», отражающей истинно общинное, социальное бытие русского человека...

Почему же характер и содержание реформ на рубеже XX-XXI вв. оказались вне влияния и позиции тех, для кого они предназначены? Почему веками формировавшаяся социальность русского человека, его коллективизм, общинность так резко обрушились, не выдержав испытаний под первыми же ударами «шоковой терапии», рыночных реформ, экспансией «золотого тельца»? Что же изменилось в смыслах и ценностях образования в результате осуществленных реформ? Да и как следовало бы проводить реформы – «сверху» или «снизу»?

Практически вся социальная сфера (не только высшее образование!) реформируется в России без учета мнения тех, кому реформы предназначены! И дело здесь не в «традиционной» «дремучести», «невежественности» народа, – дело в тщательно маскируемой сути реформ, в попытке скрыть истинные намерения реформаторов! Сегодня уже очевидно существо «модернизации» всей системы образования: *происходит явная трансформация миссии образования, его социокультурных функций; явно изменяется роль педагога в обществе, в системе образования, изменяется его социальный статус и профессиональные функции...* Из образования уходят носители традиций, опыта, профессионализма, норм и ценностей педагогического сообщества; образование оказывается под прессом перманентного контроля, чиновничьего прессинга, вала отчетов и циркуляров; бесконечной вереницы проверяющих и экспертов, надзирателей и оценщиков... За всем этим валом внешнего давления на образование стоит тотальный контроль, загруженность несвойственными функциями, стремление «деидеологизировать» образование, усилив «бумажный вал» отчетов и справок... Но самое главное и тщательно скрываемое – в образовательной практике под знаменем «технологизации» *происходит отчуждение педагога от результатов его труда, происходит изменение самого характера и содержания взаимоотношений учащего и учащегося, происходит коренное изменение сути педагогической деятельности...* Такой отрыв делает педагога зависимым от чиновника, обеспечивает постоянную уязвимость преподавателя от тех, кто осуществляет «надзорную» деятельность. Другим важным следствием процесса отчуждения «производителя образовательных услуг» от результатов педагогического труда является минимизация субъектности выпускников образовательных институтов, превращение педагога в примитивный передаточный «винтик» образовательного конвейера, лишение учителя самой возможности выразить свое собственное отношение к жизни, к реалиям социальной действительности (в подготовке будущих граждан к которой и состоит весь смысл деятельности всех

звеньев образования!), выход в самостоятельную гражданскую жизнь значительного количества социально инертных молодых людей, лишенных выраженных субъектных свойств, полагающихся в принятии судьбоносных решений на других людей – родителей, референтных взрослых, избегающих ситуаций морального выбора, самостоятельности в принятии жизненно-важных решений...

Образование готовит юношество к будущей жизни, ориентируясь не на реалии жизни, а на пресловутые и весьма спорные «стандарты образования», оставаясь в значительной мере «вне жизни», вне реалий духовно-нравственной, экономической, социокультурной действительности... Этот отрыв приобретает для современной молодежи фатальный характер: образование не «готовит к жизни», а уводит от нее; оно предлагает содержание образования, которое не помогает лучше понять жизнь во всех ее проявлениях, а обостряет в личности ситуацию социальной неуспешности, обреченности, аномии, социального нигилизма и апатии... В этом контексте невольно вспоминаются пророческие слова В.И. Ленина: «...Школа вне жизни, вне политики – это ложь и лицемерие» [6, с.77] ... *На самом деле образование остается в контексте политики, остается идеологическим инструментом, но настроенным более тонко и менее прямолинейно, чем прежде, ориентируя молодежь на «либеральные ценности», пропагандируя «демократические завоевания» в противовес «имперским», «тоталитарным», советским...* И здесь откровеннее других включены в лобовую пропагандистскую работу историки, обществоведы, литераторы, акцентирующие внимание на «завоеваниях» постсоветской эпохи, предлагая входящему в противоречивый мир молодому человеку «демократические», «либеральные» нормы и ценности «гражданского общества» в его типично западном варианте...

Именно с таким «багажом» представлений о мире, о предназначении человека, о понимании смысла собственной жизни молодые люди приходят в вуз... Надо прямо сказать, что сегодня практически нет никакой селекции среди выпускников школ на этапе поступления в вуз, – количество высших учебных заведений в России превышает в два раза количество вузов в СССР; для большинства абитуриентов при поступлении самый проблемный вопрос – попасть на бюджетное место, но если набранных на ЕГЭ баллов оказывается недостаточно, – есть родители, готовые заплатить любые деньги, чтобы удовлетворить «образовательные потребности» своего чада... – «Спрос рождает предложение»! Так, например, только в Курской области действует почти четыре десятка вузов и филиалов, в которых общее количество предлагаемых выпускникам школ мест более чем в два раза превосходит количество всех выпускников общеобразовательных учреждений региона! – Это и есть «рынок» ... – Среди вузов идет острая конкурентная борьба за абитуриента: по всем школам области в поисках потенциальных студентов колесят профессора и доценты, уговаривая старшеклассников подавать свои заявления в «лучший» вуз, искушая школьное юношество романтикой студенческой

жизни и множеством способов организации досуга в конкретном вузе, но не реалиями будущей профессиональной деятельности!.. Плоды такой «агитации» вполне очевидны: потенциальных студентов ориентируют не на профессию, не на реальный труд в конкретной производственной сфере, а на исключительно внешние, гедонистические, развлекательно-досуговые проявления студенческой жизни... Многие агитаторы в таких поездках прямо называют старшеклассников своими «работодателями», поскольку от количества сагитированных и пришедших в вуз абитуриентов зависит количество часов, ставок, уровень зарплат преподавателей... Разумеется, при таком подходе к «профессиональной ориентации» речь уже не идет о способностях будущих студентов, их профессиональной пригодности, наличии реальных мотивов, намерений трудиться в избранной сфере...

Такая ситуация приводит к тому, что из поступивших и получающих в вузе профессию студентов реальные намерения работать в избранной сфере имеют лишь 5-7%... Это и есть истинный КПД современного высшего профессионального образования. Исключение из этого могут составить лишь представители «самых популярных» профессий – юристов и экономистов, да и у них шансов получить работу по специальности очень немного... Если учесть, что значительная часть вузов – все еще «государственные», существующие на деньги налогоплательщиков, то становится понятно, что в масштабах страны вузы производят «продукт», который на 92-93% не вписывается в потребности современного рынка труда; это значит, рядовые граждане-налогоплательщики, ежегодно «выбрасывают свои деньги на ветер», поддерживая материально «производство» заведомо ненужного обществу «продукта»... Конечно, среди выпускников вузов, не идущих в профессию, но отдавших предпочтение сфере коммерции, есть немало действительно способных, талантливых, профессионально подготовленных; но они вполне адекватно оценивают свои перспективы в профессии, понимая, что на те зарплаты, которые они получают в профессиональной сфере, прожить сегодня невозможно... Вот и уходят из профессии молодые люди, оставляют эту сферу без внимания, ища более доходные и обеспеченные места... От этого в проигрыше оказываются все – и общество, и сами выпускники, и университет... Надо отметить, что наименьшей привлекательностью для трудоустройства выпускников вузов обладает социальная сфера – образование, здравоохранение, культура, искусство... Но именно в этих сферах формируется будущее страны, от их обеспеченности наиболее талантливыми кадрами зависит духовный и интеллектуальный уровень граждан, облик страны через 30-50 лет! Значит, мы уже проигрываем в среднесрочной и отдаленной перспективе – проигрываем многим развивающимся странам!

И это происходит – на фоне стремительно и динамично развивающихся Китая, Индии, стран Юго-Восточной Азии... Действительно, так ли «неинтересна» для нас и наших реформаторов система, например, китайского образования? В самом деле, может ли

страна, успешно конкурирующая сегодня с передовыми, экономически развитыми державами, завалившая мир своим текстилем, сложной бытовой электроникой, автомобилями, обеспечившая среднегодовой прирост ВВП за 2006-2010 гг. в 11,2%, иметь плохую систему образования? Думается, едва ли... Значит, наш проигрыш сегодня, наше отставание в реальном обновлении школьного дела неизбежно обернется проигрышем в относительно недалеком будущем, окажется причиной нашего хронического отставания в сфере производства, наукоемких технологий, технической модернизации, технологического обновления всех отраслей экономики, и главное – в развитии самого человека, реализации его природного потенциала, его способностей и активности, обогащении духовно-нравственной сферы...

Сегодня финансовые вложения государства в сферу образования значительно отстают от объемов таких вложений, осуществляемых не только экономически развитыми, но и развивающимися странами. Весьма убедительно динамика финансовых вложений государства в образование представлена в недавно вышедшей монографии О.Н. Смолина [11]. Так, ежегодные вложения в образование на уровне 3,6% – 5,6% ВВП не обеспечивают его развитие, а лишь позволяют «законсервировать» имеющиеся проблемы, отложить их решение, затянув во времени неопределенность сложившейся ситуации... И самое страшное здесь – не столько быстро ветшающая материальная база системы образования, – гораздо серьезнее и острее встает проблема кадрового обеспечения! Из образования стремительно уходят лучшие; образование уже практически осталось без мужчин; соотношение возрастных категорий в современном образовании выглядит весьма тревожно...

Анализируя современную ситуацию в высшем профессиональном образовании, И.Е. Булатников [4, с.79-90], подчеркивает, что государство и национальное академическое сообщество, выступающее гарантом качества, эффективности и доступности образования, сегодня постепенно утрачивают свое абсолютное господство в образовании: разработке национальной образовательной политики, контроле над ходом развития системы образования (прежде всего высшего), в его финансировании. Вмешательство рынка в этот сектор чревато серьезными последствиями. В недавней статье автор, апеллируя к мнению А.С. Панарина, отмечает: во-первых, ослабление государственного и академического суверенитетов и других сложившихся систем социальной самозащиты может негативным образом сказаться на национальных интересах и безопасности государств. Во-вторых, привнесение коммерческих отношений в образование (высшее) создаст дисбаланс между образовательными программами, ориентированными на рыночные условия, и научными дисциплинами, фундаментальными исследованиями в пользу первых. В-третьих, в погоне за прибылью может возникнуть угроза для качества высшего образования и его доступности. В-четвертых, постепенно изменяется смысл образования. Если раньше задача университетов заключалась в просвещении (во всех

отношениях) народа, то сегодня эти рамки сужаются до процесса подготовки дипломированного специалиста. В-пятых, повсеместная коммерциализация образовательных структур может привести к социальной сегрегации. «Образовательная система делится на две неравные подсистемы: платную, привилегированную, и бесплатную, становящуюся прибежищем изгойского большинства. Разный набор предметов, разная техническая оснащенность, разные социальные и профессиональные перспективы – все это не только раскалывает нацию как коллективного субъекта, имеющего единую историческую судьбу, единые шансы по счетам престижной современности, но и лишает ее единого словаря» [10, с.137]. Эта ситуация особенно опасна с точки зрения освоения молодежью нравственных норм, обеспечивающих социальную регуляцию поведения и отношений индивида. Глобализация культурного пространства, размывая традиционные моральные нормы, делает процесс нравственного воспитания стихийным, неуправляемым, выхолащивает оценочную базу восприятия и интерпретации человеческих поступков, в т.ч. и в профессиональной сфере [4, с.82]. Тогда в чем же состоит смысл осуществляемых реформ? Совпадает ли смысл «модернизации образования» с тем, как видят перспективы развития общества сами работники образовательной сферы?

*Убежден: в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная реальность. Более того, вектор реформ, безусловно, ошибочен, если педагогическое сообщество не разделяет целей осуществляемых новшеств, не принимает их, отказывается от участия в такой «модернизации», открыто говорит об их антинародном характере. Реформы невозможно осуществить без того, кто работает в реформируемой системе. Школьный учитель или университетский профессор должны понимать и принимать суть предлагаемых новшеств. Другой опасной стороной навязываемой «модернизации» является *декларируемая и скрытая идеология реформаторов*: за всеми новшествами стоит явное стремление угодить Западу, скопировать его систему образования и внедрить на российской почве; предать забвению советскую систему, выкорчевать ее с корнями, максимально уйти от государственного (в самом высоком смысле слова!) образования, прежде всего – фундаментальности, всеобщности, бесплатности, общедоступности, равенства в его получении... Формально эти принципы образования декларируются, но в реальности они практически полностью игнорируются... Следовательно, главный вопрос – какова идеология реформ, каковы идеалы реформаторов? А идеалы внятные и очевидные: образование – товар; его нужно продать (и подороже!); тот, кто не может «купить», – пусть дрейфует в «социальное дно», в маргинальную часть общества... Здесь явно просматривается «идеология» «чичиковых», идеология дельцов и мелких лавочников, ориентированных не на социум, не*

на традиции русской интеллигенции, а на нормы и ценности компрадоров, бессовестно накапливающих свой первичный капитал, цинично грабя и вгоняя в нищету своих соотечественников...

Понятно, что идеология реформаторов проявляется в идеологии реформ, их сути. Но идеологии не бывает без идеалов. Идеал позволяет ответить на вопрос, какой человек необходим современному обществу? Идеал превосходит результаты образования, позволяет понять общую направленность деятельности реформаторов. Понятно, что идеал выступает неким образцом, своеобразным эталоном, ориентируясь на который оказывается возможным моделировать будущее. Исследование С.А.Муравьева [8] показывает, что в условиях социальной стратификации всеобщего, универсального идеала быть не может, – у каждого социального слоя появляется «свой» идеал воспитания!... Более того, размывание идеального, выхолащивание его сути неизбежно ведет к разрушению всеобщего, универсального в культуре этноса, разрушает его культурную идентичность... Вот это и есть истинная, но тщательно скрываемая суть реформ! Если истинное образование и образованность – только выходцам из социальной элиты, то псевдообразование, его суррогат – всем остальным...

Есть и еще одна сторона «модернизации» российского образования – осязаемое сокращение количества действительно образованных педагогов в системе образования; уход из системы носителей подлинной интеллигентности. Это вполне закономерный процесс. Умному, хорошо образованному, интеллигентному человеку становится неуютно в такой системе, – он хорошо понимает, что участвует в развале, а не в созидании образования, что он совершает безнравственные действия, ориентированные не на «улучшение человеческой природы», не на совершенствование жизни людей, а на их обман, их духовную и физическую деградацию... Истинная интеллигенция не может бессловесно созерцать происходящее, не может скрывать правду. Но интеллигенция не может жить без интеллектуальной свободы, без возможности думать, говорить правду, не может жить без стремления приносить пользу людям. Главным и единственным ограничителем в этом стремлении к свободе для интеллигенции остается ее Совесть. «Основной принцип интеллигентности – интеллектуальная свобода, свобода как нравственная категория. Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и своей мысли... Совесть не только ангел-хранитель человеческой чести, – это рулевой его свободы, она заботится о том, чтобы свобода не превращалась в произвол, но указывала человеку его настоящую дорогу в запутанных обстоятельствах жизни, особенно современной», – подчеркивал Д.С. Лихачев [7, с.617-618]. Как тут не вспомнить пророческие строчки Ф.И. Тютчева?

Напрасный труд – нет, их не вразумишь, –
Чем либеральней, тем они пошлее,
Цивилизация – для них фетиш,
Но недоступна им ее идея.
Как перед ней ни гнитесь, господа,

Вам не снискать признанья от Европы:
В ее глазах вы будете всегда
Не слуги просвещения, а холопы.

Ситуация в российских вузах выглядит весьма драматично: многие аналитики считают, что в существующих условиях подавляющее большинство преподавателей не имеет ни материальных, ни идейных стимулов отдавать работе все силы и способности... *Сохранение нынешнего положения дел уже в недалекой перспективе чревато практически полным разрушением остатков системы российского высшего образования как механизма добросовестной передачи преподавателями студентам качественных знаний, а также полноценного и беспристрастного (в условиях роста плагиата, количества «блатных» студентов и т.п.) контроля над их получением и, соответственно, над поддержанием реальной ценности выдаваемых дипломов...* Все эти явления особенно опасны в связи с утверждением в российской действительности «технократического» подхода к человеку. Однако даже в экономической сфере такой подход оказывается узким и не приносит положительного результата. Оказывается, что «самая высокая профессиональная подготовка не дает нужных результатов, если не базируется на прочном фундаменте гуманистических ценностей: высокой профессиональной этике, традициях трудолюбия, ответственности, усердия. ...Призвание гуманитария – особое культурологическое чутье, специфическое мужество: чутье – в отношении продуктивных составляющих коллективной культурной памяти, мужество – в защите их от неумеренного усердия запальчивых модернизаторов. Драма российской культуры состоит в том, что поредела и ослабла ее гуманитарная элита. Статус гуманитария оказался неоправданно заниженным в обществе» [7, с.269].

Акцент общественного внимания на социально-нравственных качествах педагога особенно усиливается в переломные эпохи, в периоды обострения социальных противоречий, смены социальных и образовательных парадигм, поиска новых общественных моделей и педагогических концепций. Размывание духовных ориентиров в обществе делает особенно значимой личность педагога, его нравственную и социальную позицию, его отношение к окружающему миру, к людям, к социальным идеям, к реализации своего духовного и профессионального потенциала. Именно педагог оказывается для общества примером нравственной чистоты, благородства, верности профессиональному долгу, стремлению сделать мир совершеннее. История русской интеллигенции не бедна примерами нравственной твердости, высоты духа, несгибаемости характера ее лучших представителей. Сотни примеров истинной совестливости, высокой нравственности, беззаветного служения своему народу сегодня не пропагандируется властью, не становятся официальным образцом для воспитания новых поколений интеллигенции. Эти имена, человеческий и профессиональный подвиг этих людей нынешняя интеллигенция бережно хранит в своей памяти, возвращая на их примере

молодую поросль будущей российской культуры, науки, образования. И эти семена неизбежно дадут свои здоровые и крепкие всходы, проклюнутся к свету, взойдут из тела российской земли «собственными платонами и невтонами», дадут будущим поколениям юных граждан России здоровую духовную пищу, вскормят их, чтобы не прекратилась великая духовная эстафета, чтобы не иссяк в народе источник сердечных терзаний. Процесс внутреннего оздоровления общества неизбежен, в среде интеллигенции уже идет внутреннее размежевание и самоочищение, избавление от предателей, перерожденцев, от случайных попутчиков. Интеллигенция в новом поиске. В поиске себя самой. Залог ее самосохранения – ее великие традиции – *традиции вечно мучиться и страдать, быть совестью и честью русского народа.*

Список использованной литературы

1. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности. Монография. – Курск: Мечта, 2011.
2. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 48-65.
3. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №4 (24). – С.23-35.
4. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17).
5. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №3 (23). – С.60-72.
6. Ленин, В.И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению // Полн. Собр. Соч. – Т.37. – М.: ИПЛ, 1967.
7. Лихачев, Д.С. О русской интеллигенции // Раздумья о России. – СПб., 2001.
8. Муравьев, С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья: Автореф. дисс. ...к.ф.н. – Курск, 2011.
9. Панарин, А.С. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста: Сб. – М.: ООО «Издательство АСТ: ЗАО НПП «Ермак», 2004.
10. Панарин, А.С. Реванш истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке. – М.: Логос, 1998.
11. Смолин, О.Н. Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России. – М.: Культурная революция, 2010.

РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ЗНАНИЙ

Л.И. Столярчук, доктор педагогических наук, профессор
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Россия
tara8@mail.ru

Стремление России к вхождению в мировое образовательное пространство, потребовало принятия европейских ценностей, предусматривающих реализацию принципов гендерного равенства во всех сферах жизни, предоставления равного доступа обоих полов к образовательным, производственным, культурным ресурсам. В этой связи особое значение приобретает исследование проблемы освоения гендерных знаний, соответствующих требованиям мировых образовательных стандартов.

Модернизация системы высшего профессионального образования связана с задачей, поставленной перед преподавателями российских вузов, – реализации новых образовательных стандартов (ФГОС ВПО. 2011), одним из ведущих показателей качества которого, являются запланированные результаты обучения, именуемые компетенциями/компетентностями. Результаты образования, выраженные на языке компетенций, по мнению западных экспертов, способствуют расширению академического и профессионального признания и совместимости дипломов и квалификаций, условие мобильности и сопоставимости квалификационных требований единого образовательного пространства.

Несмотря на изменившийся гендерный порядок в обществе и на то, что в мировом образовательном пространстве гендерному образованию уделяется огромное внимание, в новых образовательных стандартах РФ напрямую задач, нацеленных на освоение обучающимися гендерных знаний и создания условий для гендерного воспитания нет. Однако, выполнение требований, обозначенных в ФГОС, например, «построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся» и др. т.п. весьма затруднительно без учета того, что это не «бесполые» обучающиеся, поэтому освоение студентами гендерных знаний облегчит реализацию стандартов нового поколения всех ступеней, будет способствовать повышению качества образования, соответствовать мировым образовательным стандартам.

По инициативе «снизу» дисциплины гендерной направленности преподаются в российских вузах относительно недавно. Основное содержание гендерной тематики связано с идеей утверждения прав и возможностей самореализации человека независимо от его половой

принадлежности. Задачи дисциплин гендерной направленности связаны с изучением закономерностей формирования и развития характеристик личности как представителя определённого пола (обусловленных явлениями половой дифференциации и стратификации), конкретизацией путей и способов достижения гендерного равенства.

Овладение студентами педвузов основами гендерных знаний способствует, таким образом, реализации новых образовательных стандартов высшего профессионального образования (ВПО) в соответствие с основными целями модернизации образования и других ступеней системы образования начального образования (НО), среднего (полного) общего образования (СОО). Гендерное образование направлено на стимулирование навыков анализа социальной реальности и индивидуального опыта мужчин и женщин с целью преодоления последствий несправедливой дифференциации мужских и женских ролей и неравенства их статусных позиций, способствующих построению гражданского общества в России, развитию и укреплению демократических идей и взглядов в нашей стране. Поэтому гендерные курсы и дисциплины вносят значимый вклад в формирование таких базовых компетенций, как: гражданственность, гуманистическая ориентированность, готовность к социально-культурному диалогу, способность к критическому осмыслению своего профессионального и личного социального опыта. Гендерные знания помогают выпускникам высшей школы овладеть базовыми знаниями в области гуманитарных и социальных наук, применения их методов в различных видах профессиональной и социальной деятельности; вести здоровый образ жизни; овладевать базовыми ценностями культуры; этическими ценностями.

Освоение студентами гендерных знаний помогает реализовать требование ФГОС СОО «формирование отношение к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации как к почетной обязанности гражданина России». Решение таких исследовательских проблем как освоение ценностей материнского воспитания, подготовка юношей к отцовству могут помочь в решении требования стандартов «формирование уважительного и ответственного отношения к созданию семьи», посредством освоения ролей отца и матери, формирования к ним ценностного отношения.

Освоение гендерных знаний в ходе гендерного образования в виде компетенций базируется на идеях гуманитарно–целостной парадигмы, которые раскрываются в рамках гендерных курсов. Несмотря на то, что гендерная проблематика является междисциплинарной, и курсы гендерной направленности преподают специалисты разных дисциплин (социологи, психологи, культурологи, историки и др.) все гендерное знание выстраивается на основе базовых идей гендерного подхода. Поэтому результатом освоения гендерных знаний является понимание выпускниками вузов основных положений гендерного подхода,

способность применять эти знания на практике, т.е. уметь замечать ситуации гендерного неравенства, анализировать их и демонстрировать способность к решению гендерных проблем.

Основные положения гендерного подхода, которые должны быть усвоены студентами, изучающими дисциплины гендерной направленности:

1) Мужчины и женщины, как представители социальных групп, скорее похожи, чем различны. Это касается и подавляющего числа психологических характеристик мужчин и женщин и личностных особенностей, необходимых для исполнения различных социальных ролей. Следовательно, нет оснований для жесткой дифференциации мужских и женских ролей; социальные роли мужчин и женщин взаимозаменяемы и похожи. Существующая в обществе гендерная дифференциация и поляризация является не биологически предопределенной, а социально сконструированной.

2) Социальные статусы и позиции мужчин и женщин в публичных и частных сферах жизнедеятельности не должны выстраиваться по принципу иерархичности. Другими словами, ни в общественном устройстве, ни на уровне групп и личностей нет убедительных оснований для того, чтобы мужчины, либо женщины занимали доминирующие позиции в общественной или частной жизни. В рамках гендерного подхода утверждается, что ни один пол не имеет права доминировать над другим, отношения между представителями разных полов должны выстраиваться на основе паритета, равенства прав и возможностей. Партнерская модель отношений между мужчинами и женщинами, гендерными группами должна стать основной, а эгалитарные представления, отражающие равенство полов (т.е. отсутствие иерархичности статусной дифференциации ролей мужчин и женщин) должны разделяться подавляющим большинством членов общества.

3) Биологические особенности каждого пола не могут быть основанием и оправданием ситуаций гендерного неравенства. Недетерминированность социальных ролей полом их носителя показывает, что человек выполняет ту или иную роль не потому, что исполнение этой роли задано его половой принадлежностью, а потому, что этому способствуют склонности, желания, мотивы личности, а также жизненные обстоятельства [3].

В Волгоградском государственном социально–педагогическом университете разработаны и ведутся курсы по выбору: «Культура взаимоотношений: гендерный подход», «Гендерный подход к обучению и воспитанию школьников», «Гендерный подход к подготовке специалистов в высшей школе». Перечисленные дисциплины относятся к профессиональному циклу и входят в состав вариативной части ООП как курсы по выбору студентов, направленные на формирование у будущих бакалавров и специалистов системы знаний о современных тенденциях гендерного образования, технологиях гендерного обучения и воспитания и

готовности к применению в своей профессионально–педагогической деятельности гендерной культуры, основанной на эгалитарных взаимоотношениях.

Задачи дисциплин: формирование у студентов системы знаний о социальных и научных предпосылках идеи гендерного образования, сущности современных подходов к трактовке категорий «гендерное обучение», «гендерное воспитание», «гендерная культура», «эгалитарные взаимоотношения» «культура гендерных взаимоотношений»; развитие способности интегрировать психологические, педагогические знания о сущности гендерного подхода в образовании, о гендерной культуре педагога; овладение студентами опытом осуществления гендерных стратегий организации педагогического процесса для решения практических задач гендерного обучения и воспитания на основе современных технологий гендерного образования.

Профильными для названных дисциплин является педагогическая профессиональная деятельность студентов. Дисциплины готовят к решению следующих задач профессиональной деятельности: в области педагогической деятельности:

- изучение возможностей, потребностей, достижений студентов в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их гендерного обучения, воспитания, развития, организации взаимодействия с представителями обоего пола, не допускающего ситуаций гендерного неравенства на основе эгалитарных гендерных представлений, свободных от гендерных стереотипов;

- организация обучения и воспитания в сфере гендерного образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области; развитие способности педагога–мужчины и педагога–женщины к созданию ситуаций гендерного равенства в окружающей жизни, противостоящих сексистским, дискриминационным воздействиям и влияниям;

К основным *проблемам* реализации гендерного подхода в образовании сегодня следует отнести: отсутствие государственных программ развития гендерного образования, способствующих реализации ФГОС нового поколения, облегчающих обучение девочкам и мальчикам, учитывающих их гендерные особенности в содержании и методах обучения и воспитания, неготовность общества к восприятию гендерных проблем как действительно актуальных, ограничение гендерной проблематики вопросами дифференцированного обучения, неоткорректированные идеалы (мужественности, женственности), соответствующие сегодняшнему дню, отсутствие методического обеспечения, квалифицированных кадров и др.

Перспективы освоения гендерных знаний в ходе реализации новых образовательных стандартов связаны дальнейшим научным поиском, разработкой методологических основ, понятийного аппарата, выявлением психолого–педагогических средств формирования новой

маскулинности/фемининности, гендерной культуры детей, молодежи и взрослых, гендерной компетентности педагогов и обучающихся. Реализация гендерного подхода на различных ступенях образования, являющегося одним из инновационных направлений деятельности различных образовательных учреждений, требует государственной поддержки, немалых усилий теории и практики психологов и педагогов, нацелена на повышение качества образования.

Список использованной литературы

1. *Гендерное образование*: учебное пособие /Под общ. ред. Л.И. Столярчук.– Краснодар: Просвещение–Юг, 2011.–386с.
2. *Исаева, Т.Е.* Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания: монография / Т.Е.Исаева; Рост.гос.ун-т путей сообщения.–Ростов н/Д, 2010.–152 с.
3. *Клецина, И.С.* Гендерные отношения //Актуальные вопросы современного университетского образования: Материалы X Российско-Американской науч.-практ. конф., 14-16 мая 2007 г. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. – С. 105-109.

ГЕТЕРОНОМИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО.

А.Г. Бермус, доктор педагогических наук, доцент
Южный федеральный университет, Россия
bermous@donpac.ru

Как утверждает в докладе вице-президента РАО, академика Д.И. Фельдштейна [5] к приоритетам психолого-педагогических исследований должны быть отнесены «разработка новых принципов организации образования при определении характера значимых знаний, их объема...; повышения культурного потенциала каждого растущего человека как условие накопления интеллектуального капитала общества и условие его дальнейшего культурно-исторического развития», а также – осмысление соотношений между контролируемым и организуемым приобретением информации в учебной аудитории и «неконтролируемым» приобретением информации из СМИ при сохранении устойчивости и эффективности деятельности. В других выступлениях Д.И.Фельдштейна, эта же мысль приобретает иные обертоны: проблемой современного гуманитарного познания являются и соотношения между традиционными и инновационными подходами в образовательной практике, и возможности формирования логического мышления в контексте множественности основания и источников знания и др.

Очевидно, что этот комплекс проблем имеет множество аспектов,

характерных как для общеобразовательной школы, так и для системы профессионального и, в первую очередь, педагогического образования. Актуальность последней группы проблем объясняется, в немалой степени, и политико-образовательными причинами: не секрет, что по результатам проведенного в ноябре 2012 г. Министерством образования и науки РФ мониторинга состояния вузов, большинство педагогических вузов оказались в группе «имеющих признаки неэффективности» либо же попросту неэффективных с неизбежными организационными последствиями для своего статуса.

Таким образом, в системе высшего образования России возникает новая ситуация, в рамках которой педагогическое образование, вплоть до недавнего времени, характеризующееся достаточно высокой степенью автономии и статусом (подкрепленных значительным количеством защищаемых диссертационных исследований, преобразованием многих региональных педагогических институтов – в педагогические университеты и т.д.), стремительно превращается в подсистему университетского образования.

В этих условиях, вопрос, «чему учить?» приобретает поистине гамлетовский размах и пристрастность.

Выживание педагогических факультетов и отделений в общей системе университетского образования будет, в немалой степени, зависеть от того, в какой мере руководство и профессорско-преподавательское сообщество смогут осмыслить содержание педагогического образования как специфический, в культурном отношении, и востребованный, в социально-экономическом отношении, феномен.

Сложность проблемы усугубляется еще и тем обстоятельством, что ныне действующие федеральные государственные образовательные стандарты ВПО (ФГОС ВПО) фиксируют лишь минимальный набор компетенций, формирование которых является обязательным в рамках освоения той или иной образовательной программы, но не определяют содержания образования. Таким образом, перед педагогическим и преподавательским сообществом возникает стратегическая задача – концептуализации и проектирования содержания педагогического образования, как теоретической основы для разработки учебных планов, образовательных и учебных программ, модернизации технологического обеспечения и образовательной среды подготовки педагогических кадров.

В настоящей статье мы коснемся лишь одного из аспектов этой проблемы, в немалой степени, обусловленного двойственностью самих норм ФГОС ВПО по направлению 050100 – Педагогическое образование [4].

Использованное в заголовке статьи понятие «гетерономии» означает лишь одновременное присутствие в образовательном пространстве подготовки педагогов двух, существенно различных по своим основаниям парадигм требований к содержанию образования, соотношение между

которыми требует рефлексии и проектирования [1].

Так, например, исходя из общепризнанной традиции, основой учебного планирования выступает курс дисциплины, для которого разрабатывается программа и тематическое планирование. Если же исходить из современной (инновационной) парадигмы, то основу содержания составляет учебный модуль, являющийся предметом проектирования. Существенно отличаются и исходные точки процесса моделирования содержания: в традиционном подходе, речь идет о предварительном определении теоретико-методологических оснований курса, представленных совокупностью общих понятий, категорий, концепций, теорий, вокруг которых выстраивается система методов по «донесению» до студента соответствующих элементов содержания.

Напротив, в современном подходе, изначально определяется «идеальная модель» результата, представленного в виде совокупности компетенций, видов и способов деятельности, подлежащих освоению. Далее, эта модель перекладывается на совокупность образовательных ситуаций, каждая из которых должна быть эффективным средством и условием достижения соответствующего результата.

Не меньше различаются и способы диагностики качества. Если в традиционной системе преобладают вербальные (устные и письменные) формы контроля, то в современной акцент делается на опосредованных формах диагностики: наблюдении, учебном портфолио, игровом моделировании и пр.

Особого внимания заслуживает тот факт, что подобного рода двойственность характерна и для ФГОС ВПО (в частности, по направлению 050100 – Педагогическое образование). В частности, в нем одновременно присутствует две разнородные системы требований. Современная предлагает в качестве основного ориентира совокупность компетенций, разбитых по функциональным группам: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. Среди последних выделяются группы компетенций в соответствии с основными видами деятельности будущего педагога: педагогической, научно-исследовательской, методической, управленческой, проектной, культурно-просветительской.

Очевидно, что определенная таким образом совокупность компетенций не может быть классическим понятием, в котором был бы четко зафиксирован состав компонентов, но представляет собой результат объективирующей результатов и процессов успешной деятельности в разных ситуациях. Единственное, что может быть достаточно успешно выделено внутри каждой компетенции, это, говоря языком феноменологии [2], *интенциональность*, выраженная отглагольным существительным (готовность, способность, развитие) и *ноэmaticкое содержание*, представленное предметом деятельности: проблемами науки и

образования, методами исследовательской и педагогической деятельности, индивидуальными образовательными маршрутами.

Наряду с этим представлением содержания, в том же тексте стандарта формулируются «Требования к структуре основных образовательных программ», где выделяются основные циклы дисциплин (базовый, профессиональный, практический), а также – приводятся требования к знаниям, умениям и предметам овладения студентами в образовательном процессе.

На первый взгляд, подобное наложение двух подходов – компетентностного и традиционного (знаниевого) выглядит досадным недоразумением. Действительно, стоило ли столько усилий посвящать обоснованию и утверждению компетентностного подхода как содержательной альтернативы традиционному образованию, чтобы в конечном счете, некритически смешать элементы обоих подходов.

Однако, если внимательно проанализировать специфику целей, представленных в качестве «знаний», «умений», «владения», то отчетливо выделяются типологически разные содержательные элементы и ситуации их проявления.

Так *объектами знания* могут быть фундаментальные знания (парадигмы, теории, концепции), т.е. вербализованное и концептуализированное ядро содержания. В поздней советской педагогике функции подобного ядра выполняли тексты классиков марксизма-ленинизма и труды педагогов прошлого (в первую очередь, А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского), к которым, в зависимости от различных обстоятельств могли добавляться решения очередного Съезда КПСС, Программы партии и др.

В этом отношении, очевидна и роль подобного ядра – обеспечивать ценностно-смысловое единство всех субъектов образовательного процесса – преподавателей, студентов, учителей и пр. В современных условиях функцию подобного ядра выполняют парадигмальные представления о педагогической действительности и педагогической практике, господствующих тенденциях в образовании (гуманизация, гуманитаризация, информатизация, стандартизация). Отсюда же следует и первая глубинная проблема – при формальном согласии педагогов с наличием этих тенденций в образовательном пространстве, большинство посвященных этим темам текстов формально-демонстративны и не предполагают чтения, осмысления, интерпретации. Иначе говоря, современное «ядро», скорее, призвано обозначать некоторую «общезначимость», не порождая ценностной и духовной общности.

Второй тип содержания представлен динамическими объектами: процессами, обеспечивающими реализацию и воспроизводство «ядерных» принципов: анализ образовательной ситуации, освоение ресурсов образовательных систем, внедрение новых педагогических технологий,

построение перспективных линий профессионального развития, осуществление психолого-педагогической диагностики, обеспечение и сопровождение карьерного роста и др.

Именно в отношении этих объектов формулируются «умения», т.е. субъектные способности к алгоритмизируемому (нормативному) устойчивому участию в этих процессах.

Наконец, третий тип объектов, в отношении которых требуется «владение», представлен неформальными, свободными социальными полями, в которых отсутствуют четкие правила деятельности, но сама ситуация представляет собой предмет конфронтации и противоборства различных институциональных и личностных стратегий. Именно в этой зоне осуществляется поиск ресурсов и развитие научно-образовательного потенциала отдельных образовательных учреждений и институтов, организация межинституционального сотрудничества и диалога, организация опытно-экспериментальной работы, индивидуально-личностное и профессиональное развитие. Естественно, что полное и детальное определение функциональных компонентов и структуры в этой сфере невозможно, сама деятельность носит сложный, творческий характер, сопряжена с определенным риском и неоднозначностью.

Таким образом, содержание педагогического образования в соответствии с ФГОС ВПО представляется гетерогенным и гетерономным феноменом, реализующимся в поле напряжения между двумя системами ценностей. Первая система ценностей структурируется традиционным образом, вокруг совокупности общетеоретических и методологических представлений, последовательно переходящих на уровень практических действий и самостоятельной работы в образовательном и социальном пространстве [3] В этой логике приемлем весь арсенал традиционной педагогики, включая тематические планы и планы занятий, обязательный минимум содержания, словесные методы обучения и контроля.

Другая система ценностей возникает в пространстве взаимодействия основных субъектов-интересантов образовательной деятельности: государства, образовательных учреждений, работодателей, общественных организаций и учреждений культуры, международных проектов. В рамках этой парадигмы, каждый субъект участвует со своими интересами, притязаниями и критериями успешности, что и порождает ту самую компетентностно-ориентированную образовательную ситуацию, предъявляющую к каждому требования в виде «идеального» продукта и предполагающая выстраивание индивидуальных образовательных траекторий с учетом всего спектра потребностей и ресурсов.

Будем надеяться, что разработка способов и форм продуктивного сочетания этих двух систем ценностей в образовательном пространстве высшего профессионального образования – дело ближайшего будущего.

Список использованной литературы

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
2. Гуссерль, Э. Амстердамские доклады / Пер. А.В.Денежкина // Логос. — 1992. — №3. — С. 62—81; 1994. — №5. — С. 7—24.
3. Краевский В.В. Чему учить? / В.В.Краевский // Вопросы образования. – 2004. – №3. – С. 5 – 23.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. Квалификация (степень) «магистр»* /ФГОС ВПО по направлению 050100 Педагогическое образование //Утвержден Приказом Минобрнауки от 14 января 2010 г., №35.
5. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века /Д.И. Фельдштейн. //Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века. Доклад на общем собрании РАО 18.12.2012. URL: <http://www.mosedu.ru/docs/doc21.12.doc>

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Л. Супрунова, доктор педагогических наук, профессор
Пятигорский государственный лингвистический университет, Россия
vedasup@mail.ru

С 2010 г. в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) российские вузы перешли на двухуровневую подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности: бакалавр – магистр. Методологической основой перехода на новые образовательные стандарты в государственных документах РФ и в научных публикациях признан компетентностный подход [1, с. 33-34; 2; 5]. В отечественных университетах, академиях, институтах началась сложная и кропотливая работа по обновлению нормативно-методической базы, содержания образования и образовательного процесса с учетом сформулированных во ФГОС ВПО образовательных компетенций.

Выбор компетентностного подхода в качестве основного механизма модернизации российских вузов в XXI веке определяется рядом его преимуществ перед знаниево-ориентированной моделью обучения. Во-первых, компетентностный подход позволяет эффективно формировать не только знания, умения и навыки, но и общекультурную, а также

профессиональную компетентность будущего специалиста. Другое преимущество компетентностного подхода – его направленность на результат образования, а не на процесс. В этих целях в образовательные программы и учебные курсы изначально закладываются четкие и сопоставимые параметры описания того, что студент будет знать, уметь и какими способностями владеть «на выходе», как правило, к окончанию высшего учебного заведения.

Еще одно достоинство компетентностного подхода заключается в том, что в образовательном процессе приоритет отдается формированию у обучающихся умений применять полученные знания в практической деятельности, в различных профессиональных и жизненных ситуациях. В этой связи особое значение в обучении и воспитании студентов приобретают игровые, проектные, имитационно-моделирующие, исследовательские, информационные технологии. И, наконец, в отличие от знаниево-ориентированной модели, в рамках компетентностного подхода большое внимание уделяется формированию у студентов метапредметных или универсальных компетенций, которые приобретают особое значение в современном глобальном, информационном мире.

Одной из таких компетенций является способность человека успешно жить, общаться с другими людьми и осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях культурного многообразия страны и мирового сообщества в целом. В педагогике существуют различные определения компетенции (как социально заданной цели) и компетентности (как результата освоения компетенции), характеризующие профессиональную деятельность педагога по подготовке будущих специалистов к успешной профессиональной деятельности в многокультурном мире: поликультурная компетенция (И.В. Васютенкова, Д.Ю. Данилова, Т.И. Ковалева, И.С. Лунюшкина), кросс-культурная компетентность (Т.А. Колосовская, Л.С. Илюхин), межкультурная компетенция (Т.И. Бадалина, М.В. Балманова, О.В. Белякова, Н.Н. Васильева, Е.А. Вильчицкая, М.В. Богуславская), этнокультурная компетентность (Т.В. Поштарева, Я.М. Хаштыров, Н.А. Шагаева).

При всем многообразии терминологического ряда названных и других определений, анализ публикаций специалистов по характеризуемой проблеме и Федеральных государственных образовательных стандартов ВПО позволяет выделить в структуре данной профессиональной компетенции следующие инвариантные компоненты: когнитивный (знания), ценностно-смысловой (мотивы, отношения) и деятельностный или поведенческий (практические умения по общению и взаимодействию с носителями других культур). Так, в диссертации Т.В. Поштаревой, этнокультурная компетентность – это свойство личности, выраженное в «совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующееся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию» [4, с.15].

А.А. Шевченко выделяет в структуре поликультурной компетентности будущего учителя физической культуры мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты [7, с. 25].

Т.А. Колосовская трактует кросс-культурную компетентность будущего учителя как интегральное качество личности, включающее знания о сравнениях и адаптации культурных различий и универсалий, умения ретрансляции иной культуры, опыт творческой педагогической деятельности в сфере межкультурного обучения, профессионально значимые характеристики личности [3, с. 10].

Мы полагаем, что из всех охарактеризованных определений наиболее грамотными являются «межкультурная компетенция» и «межкультурная компетентность», т.к. в этих определениях подчеркивается способность человека к продуктивному взаимодействию с носителями других культур. Такое понимание межкультурной компетенции согласуется с определением, которое дает автор Концепции поликультурного образования, известный американский ученый Дж. Бэнкс. Межкультурную компетенцию Дж. Бэнкс трактует как «знания, отношения и практические умения, необходимые для функционирования в разнообразном культурном окружении» [8, с. 53]. Таким образом, в структуре межкультурной компетенции исследователь также выделяет когнитивный, ценностно-смысловой и поведенческий компоненты.

В современных условиях особое значение формирование межкультурной компетенции приобретает у студентов, которые планируют связать свою будущую профессиональную деятельность с педагогической профессией. Актуальность формирования у будущего педагога межкультурной компетенции определяется тем, что развитие личности российских школьников и студентов осуществляется в новых социокультурных условиях. Интенсивные этнокультурные процессы в регионах РФ создают благоприятные предпосылки для повышения роли родного языка в обучении. Увеличился удельный вес этнокультурного компонента в содержании общего образования. В воспитании растущего человека все большую значимость приобретают идеи народной педагогики. Растет влияние религии на формирование самосознания обучающихся.

Интеграция России в мировое культурное и образовательное пространство приводит к тому, что у российских школьников и студентов существенно расширяются возможности для знакомства и взаимодействия с зарубежными культурами и их носителями, с ценностями и образом жизни людей в других странах. Неподготовленность детей и молодых людей к осознанному выбору жизненной стратегии в этих условиях существенно осложняет их развитие и культурное самоопределение, приводит к формированию в молодежной среде националистических и экстремистских настроений.

В Федеральных государственных образовательных стандартах по психолого-педагогическим дисциплинам нет понятия «межкультурная компетенция». Вместе с тем во ФГОС ВПО по направлению подготовки

035700 – Лингвистика, квалификация «бакалавр», специализация – Теория и методика преподавания иностранных языков сформулированы компетенции, которые являются, на наш взгляд, составной частью межкультурной компетенции как метакомпетенции. Так, в разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» по данному направлению подготовки отмечается, что выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме (ОК-1); руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2); обладает навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3), а в числе профессиональных компетенций (ПК) определены: формирование представлений об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия (ПК-2); и сформированность готовности преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ПК-7).

Вместе с тем, в ходе разработки компетенций, позволяющих обеспечить эффективную профессиональную деятельность в условиях культурного многообразия России и глобального мира, у нас возник ряд вопросов, которые нуждаются в уточнении. Во-первых, ни в государственных документах об образовании, ни в стандартах нет определения «компетенция», что снижает значимость нормативных требований к уровню подготовки будущих специалистов. Во-вторых, в стандартах не отражен такой важный компонент компетенции, как ценности и отношения, т.е. вопросы, связанные с воспитанием личности студента. В-третьих, требования к знаниям, умениям и способностям студентов не всегда согласованы на уровне конкретной компетенции. Видимо, ученым и педагогам-практикам еще предстоит уточнить ряд моментов по практической реализации компетентностного подхода в отечественных вузах.

Анализ публикаций зарубежных и отечественных ученых по проблемам поликультурного образования (Дж. Бэнкс, Ж. Гай, Д. Голлник, К. Грант, А.Н. Джурицкий, О.К. Гаганова, Г.Д. Дмитриев, З.А. Малькова), а также личного опыта автора в качестве преподавателя вуза позволил выделить и научно обосновать педагогические способы формирования у будущего педагога межкультурной компетенции. Под педагогическим способом мы понимаем комплекс последовательных действий преподавателя, нацеленных на создание в образовательном процессе предпосылок и условий для решения задач обучения, воспитания и развития

личности студентов. В число основных педагогических способов формирования межкультурной компетенции у будущих бакалавров, специалистов по психолого-педагогическому образованию мы включили следующие: 1) конструирование содержания образования на основе диалога культур; 2) реализацию в образовательном процессе интерактивных практико-ориентированных технологий обучения и воспитания, направленных на овладение опытом продуктивного взаимодействия с носителями других культур; 3) создание в вузе поликультурной образовательной среды, позволяющей эффективно решать задачи, связанные с подготовкой студентов к профессиональной деятельности с культурно разнородным составом обучающихся [6, с. 169-171].

В целом, с введением новых образовательных стандартов ВПО педагогическое сообщество получило достаточно четкие ориентиры для повышения качества подготовки бакалавров. Вместе тем, реализация компетентного подхода в вузовской практике как и любой другой инновации, требует поиска новых продуктивных способов формирования компетенций, как социальных требований к уровню подготовки выпускника вуза.

Список использованной литературы

1. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А.Зимняя // Компетенции в образовании: опыт проектирования / под ред. А.В.Хуторского. – М., 2007. – С.33-44.
2. *Исаева, Т.Е.* Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания / Т.Е. Исаева. - Ростов-на-Дону, 2010.
3. *Колосовская Т.А.* Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей: дисс...канд. пед. наук / Т.А. Колосовская. – Челябинск, 2006.
4. *Поштарева Т.В.* Формирование этнокультурой компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: дисс.докт. пед. наук / Т.В. Поштарева. – Ставрополь, 2009.
5. *Супрунова Л.Л.* Компетентностный подход как методологическая основа модернизации образования в России / Л.Л. Супрунова // Современные тенденции развития образования в Украине и за рубежом. Международная науч. – практич. конференция. Украина, Глухив, 2010.
6. *Супрунова Л.Л.* Поликультурная образовательная среда как фактор обеспечения национальной безопасности в условиях глобализации // Известия АПСН - V, ч.1, М., 2011 / Л.Л. Супрунова. - М.: Академия социальных и педагогических наук.
7. *Шевченко А.А.* Подготовка будущего учителя физической культуры к профессиональной деятельности в поликультурной среде / А.А. Шевченко //Актуальные задачи педагогики: материалы международной заочной научной конференции. – Чита: Молодой ученый, 2011.
8. *Banks J.A.* Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston. ets., 2006.

ДЕСКРИПТОРЫ МАГИСТЕРСКОГО УРОВНЯ В ЕВРОПЕЙСКИХ И НАЦИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАМКАХ

В.В. Ушмарова, кандидат педагогических наук, доцент
*Харьковский национальный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды, Украина
victoria.uschmarova@gmail.com*

Проблема подготовки научных кадров высшей квалификации всегда являлась одной из ведущих задач деятельности университетов, качество этой подготовки определяет статус учреждения, влияет на его различные характеристики, в том числе и на продуктивность всех уровней высшего образования. Традиционно научно-педагогические кадры высшей школы формировались из аспирантов. Однако такая система подготовки имела свои недостатки, поскольку аспирант обычно был ориентирован только на научно-исследовательскую работу, не имел обязательной психолого-педагогической подготовки, крайне необходимой для преподавательской деятельности. В результате высшие учебные заведения получали кандидата или доктора наук, не всегда готового к эффективной организации образовательного процесса. По нашему мнению, ситуацию возможно исправить, если вузы смогут максимально использовать потенциал магистратуры. Однако, как показывает практика, поиски решения многочисленных проблем организации образовательного процесса в магистратуре продолжаются.

Магистр – это широко эрудированный специалист с фундаментальной научной подготовкой, владеющий методологией научного и педагогического творчества, современными информационными технологиями, подготовленный к научной и педагогической работе. Исходя из такого понимания данной степени, рассмотрим соотношение дескрипторов магистерского уровня в европейских и национальной рамках квалификаций.

Развитие высшего образования современной Европы и других стран мира в значительной степени обусловлено Болонским процессом, который был основан и поддержан на Конференции министров, ответственных за высшее образование Франции, Германии, Италии и Соединенного Королевства Великобритании в Болонье в июне 1999 года. Его цель и результат – создание Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). ЕПВО является межгосударственной структурой сотрудничества, которая официально основана на конференции министров стран-участниц Болонского процесса, которая состоялась в Будапеште и Вене в марте 2010 года.

В мае 2005 г. Украина присоединилась к Болонскому процессу на Конференции министров европейских стран в Бергене. Присоединению Украины к Болонскому процессу предшествовало проведение широких образовательных экспериментов, которые должны были наработать модели гармонизации национального и европейского образовательных пространств.

В соответствии с Болонской декларацией трансформация систем высшего образования европейских стран и создания ЕПВО должна была завершиться до 2010 года. Однако цели Болонского процесса не были достигнуты в полном объеме. Итоги первого этапа Болонского процесса в странах-участницах, которых на сегодняшний день 46, исследователи (В. Поляков, И. Бабий, В. Лыкова и др.) оценивают как переход на многоуровневую систему образования, внедрение кредитно-модульной системы обучения и развитие академической мобильности [7; 1].

Вторым этапом Болонского процесса называют период с 2010 по 2020 год, то есть период, который начался после Конференции министров в Лувене (апрель в 2009 г.). Для Украины период 2010-2020 гг. должен стать ключевым в реализации долгосрочных стратегий обеспечения устойчивого развития и усовершенствования системы высшего образования, признания ее в европейском и мировом пространстве.

Мы поддерживаем мнение С.С. Витвицкой о том, что феноменом, который в наибольшей степени определяет национально-культурную специфику высшего педагогического образования, является магистратура. Как справедливо констатируется, магистратура в Украине находится на стадии становления и сопровождается проблемами как в организации ее функционирования, так и формировании содержания образовательных программ, их методического обеспечения. Для системы высшего образования Украины является ценным зарубежный опыт магистерской подготовки, однако его заимствование и адаптация должно происходить с учетом условий, в которых развивается отечественная магистратура с сохранением лучших национальных традиций [2, с. 17-18].

В связи с этим для украинского образовательного пространства остается актуальным исследование проблем подготовки специалистов на втором цикле высшего образования по терминологии Болонского процесса, а именно в магистратуре. Подтверждение этому находим и в документе «Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012-2021 годы», в котором среди основных заданий педагогического образования определено «введение двухциклической подготовки педагогических кадров на образовательно-квалификационных уровнях бакалавра и магистра и обеспечения мобильности украинских педагогов и преподавателей с высшим образованием на европейском пространстве» [5].

Согласно статье 8 Закона Украины «О высшем образовании» от 17.01.2002 «Магистр – образовательно-квалификационный уровень высшего образования индивида, который на основе образовательно-квалификационного уровня бакалавра получил полное высшее образование, специальные умения и знания, достаточные для выполнения профессиональных заданий и обязанностей (работ) инновационного характера определенного уровня профессиональной деятельности, которые предусмотрены для первичных должностей в определенном виде экономической деятельности». В «Национальном образовательном глоссарии: высшее образование» читаем: «*Magistr (Master)*: Название

академической степени (квалификации), которая присуждается после завершения второго этапа (подуровня) 5-го уровня по Международной стандартной классификации образования или второго цикла высшего образования в болонской классификации» [6].

В Европейском пространстве высшего образования выделяют такие циклы: короткий в пределах первого цикла, первый (обычно называют бакалаврским), второй (магистерский) и третий (докторский) циклы высшего образования. В некоторых странах выделяют также постдокторский цикл, связанный с высшими докторскими квалификациями (более высокий, хабилитированный доктор, доктор наук). Согласно последней редакции (в 2011 г.) Международной стандартной классификации образования квалификация магистра присуждается после завершения программ уровня МСКО 7, которые предоставляют участникам расширенные академические и/или профессиональные знания и могут иметь существенную исследовательскую составляющую.

В ноябре 2011 г. Постановлением Кабинета Министров Украины № 1341 была утверждена Национальная рамка квалификаций [8]. Разработку национальных рамок квалификаций европейские страны начали после принятия в Европе Рамки квалификаций европейского пространства высшего образования (Qualifications Framework for the European Higher Education Area / QF for the EHEA) в 2005 г. и Европейской рамки квалификаций для обучения на протяжении жизни (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning / EQF for LLL) в 2008 г. Каждая рамка содержит дескрипторы квалификаций (Descriptors of qualifications), которые используют для общего описания квалификаций по уровням в терминах компетентностей. Как отмечает Ж.В. Таланова [9, с. 20], в настоящее время эти две мета-рамки рассматриваются как непротиворечащие друг другу, однако не являющиеся однозначно совместимыми, в первую очередь относительно базовых составляющих дескрипторов обеих рамок. Для одной рамки это – знание и понимание; применение знаний и понимания; формирование суждений; коммуникация; способность для дальнейшего обучения, развития, а для второй – знание; понимание; компетентность (в понимании автономности, то есть самостоятельности и ответственности).

Результатом синтеза дескрипторов QF for EHEA и EQF for LLL и положений национальных нормативных документов стала Национальная рамка квалификаций Украины, в которой квалификации систематизированы по 10 уровням и структурированы по базовым (основным) компетентностям – знание, умение, коммуникация, автономность и ответственность. Кроме этого, каждый квалификационный уровень содержит интегральную компетентность – обобщенное описание, которое выражает основные компетентностные характеристики уровня

относительно обучения и/или профессиональной деятельности. Сопоставление рамок квалификаций QF for ENEA, EQF for LLL, НРК, осуществленное В.М. Захарченко [3], В.И. Луговым [4], демонстрирует корреляцию их компонентов.

Таким образом, согласно Национальной рамке квалификаций образовательная квалификация магистра соответствует 7 уровню, *обобщенное описание уровня (интегральную компетентность)* зафиксировано как способность решать сложные задачи и проблемы в определенной отрасли профессиональной деятельности или в процессе обучения, которая предусматривает проведение исследований и/или осуществление инноваций и характеризуется неопределенностью условий и требований, а система компетентностей представлена в виде:

Таблица 1

Описание квалификационного уровня 7 (НРК Украины)

Знания	Умения	Коммуникация	Автономность и ответственность
Специализированные концептуальные знания, приобретенные в процессе обучения и/или профессиональной деятельности на уровне новейших достижений, которые являются основой для оригинального мышления и инновационной деятельности, в частности в контексте исследовательской работы.	Решение сложных задач и проблем, что нуждается обновления и интеграции знаний, часто в условиях неполной/недостаточной информации и противоречивых требований.	Понятное и недвусмысленное донесение собственных выводов, а также знаний и объяснений, которые их обосновывают, к специалистам и неспециалистам в частности к обучающимся.	Принятие решений в сложных и непредсказуемых условиях, что нуждается в применении новых подходов и прогнозирования.
Критическое осмысление проблем в обучении и/или профессиональной деятельности и в межпредметных отраслях.	Осуществление исследовательской и/или инновационной деятельности.	Использование иностранных языков в профессиональной деятельности.	Ответственность за развитие профессионального знания и практик, оценку стратегического развития команды; способность к дальнейшему обучению, которое в значительной степени является автономным и самостоятельным.

Внедрение НРК в Украине сопровождается определенными трудностями, в частности: образовательные стандарты и квалификационные характеристики не учитывают систему компетентностей НРК; структура отраслевых стандартов чрезмерно усложнена; стандарты классов и подклассов значительного количества профессий не сформированы и др. Тем не менее, гармонизация Национальной квалификационной рамки будет способствовать преодолению барьеров, которые препятствуют приобретению и использованию знаний и компетенций в следствие отсутствия прозрачности квалификаций. Национальная рамка квалификаций осуществляет влияние на объем, распределение, использование результатов образования и является важным инструментом в создании системы образования на протяжении всей жизни.

Список использованной литературы

1. *Бабин І., Ликова В.* Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tempus.org.ua>
2. *Вітвицька С.С.* Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. - Житомир, 2011. - 42 с.
3. *Захарченко В.М.* Впровадження національної рамки кваліфікацій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.tempus.org.ua
4. *Луговий В.І.* Європейські кваліфікаційні метарамки, стан розроблення та основні завдання щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій: концептуальний і нормативний аспекти – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.tempus.org.ua.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
6. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
7. *Поляков В.В.* О втором этапе Болонского процесса / В.М. Поляков // Наукові записки НДДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №3. – С. 51-54.
8. Постанова «Про затвердження національної рамки кваліфікацій» – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>
9. *Таланова Ж.В.* Докторський і постдокторський рівні рамки кваліфікацій: теоретико-методологічний аспект / Ж.В. Таланова // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. - №4. – С.20-29.

ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ СПО

Е.А. Макарова

Волгоградский техникум железнодорожного транспорта-филиал ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения», Россия
radvtgt@mail.ru

Складывающаяся в настоящее время в России образовательная ситуация определяет необходимость переосмысления ключевых методологических подходов к практике принятия и реализации решений, связанных с обучением и профессиональной подготовкой молодежи к динамично изменяющимся рыночным условиям. В процессе подготовки специалистов главенствующую роль приобретает ориентация на личность и компетентность, позволяющая существенно облегчить процесс адаптации молодежи к профессиональной среде, повысить ее конкурентоспособность. Сегодня все более востребованными становятся компетентные специалисты, способные эффективно функционировать в новых динамичных социально-экономических условиях.

Научно-педагогические исследования, практика образовательной деятельности средних специальных учебных заведений показывает, что особую актуальность сегодня приобретает проблема учебно-методического обеспечения подготовки специалистов на основе инновационных подходов, к числу которых относится и модульно-компетентностный подход.

Компетентностный подход – это попытка привести образование, в том числе и систему СПО, в соответствие с потребностями рынка труда. С данным подходом связывают идеи открытого заказа на содержание образования со стороны развивающегося рынка труда и потенциальных работодателей.

В структуре ключевых компетентностей, по мнению разработчиков проекта модернизации общего образования, должны быть представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности, включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и

духовно обогащающих личность [2, с.11-13] .

«Формула компетентности», может выглядеть следующим образом: компетентность – мобильность знания – плюс гибкость метода, – плюс критичность мышления.

В этом понимании компетентность интегрирует в себе три аспекта:

- когнитивный (знания);
- операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности);
- аксиологический (наличие определенных ценностей).

В соответствии с докладом заместителя директора Департамента образования, культуры и спорта Совета Европы М. Стобарта выделяют пять ключевых компетенций, которые характеризуют следующие направления:

1. Политическое и социальное: способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов.

2. Жизнедеятельность в многокультурном обществе. Контроль проявлений расизма, климата нетолерантности. Для того чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование призвано развивать у учащихся такие межкультурные компетенции, как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий.

3. Владение устной и письменной коммуникацией. Владение более чем одним языком. Данные компетенции важны в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит исключение из общества. К данной группе компетенций в современных условиях относится владение несколькими языками, приобретающее все более возрастающее значение.

4. Информационная грамотность. Владение информационными технологиями, понимание сущности их применения, сильных и слабых сторон использования информационных технологий, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Способность учиться на протяжении всей активной жизни как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Компетентностный подход в обучении предполагает создание общепринятой методики формирования ключевых компетентностей и определение адекватных средств их реализации. Данный подход требует изменения учебного процесса, т.к. формирование компетентностей требует создания определенных учебных ситуаций, которые могут быть реализованы в специальных учебных средах, позволяющих преподавателю моделировать и осуществлять эффективный контроль деятельности

обучаемого в этой модельной среде [1, с.24-36].

Нельзя не отметить, что осуществление компетентного подхода прямо связано с профессиональной компетентностью самого педагога. Главный ресурс становления компетентного подхода – педагог, человек, вклад которого в будущее страны значительно больше, чем всех органов управления и методических служб, вместе взятых. Мотивация педагога, его личностные и профессиональные возможности являются решающим условием введения компетентного подхода.

Выделяются разные виды компетентности:

- специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения;

- личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд не напряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом.

Названные виды компетентности могут не совпадать в одном человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую – социальную, личностную. Ведь от того, как оценивается педагогом собственная профессиональная компетентность, какой смысл вкладывает он в содержание этого понятия, зависит не только в каком направлении развивается самоанализ, т.е. как строится самоотношение внутри позиции «Я - педагог», но и глубина осмысления в этой позиции.

Список использованной литературы

1. *Вербицкий, А.А.* Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции /А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009.
2. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты /А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

II. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА, ЕГО КОМПЕТЕНЦИИ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРЕОБРАЗУЮЩИЙ ТИП ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Т.Е. Исаева, доктор педагогических наук, профессор
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
conf_teacher@rgups.ru

Становление исторических типов педагогической культуры всегда находилось в тесной связи со спецификой взаимодействия между образованием и культурой, пониманием роли учителя в ту или иную историческую эпоху, национальными и глобальными процессами, обуславливающими приоритетность определенных направлений в образовании.

В данной статье мы ставим цель: выявить содержание исторических типов педагогической культуры университетского преподавателя, последовательно сменявших друг друга в течение сравнительно небольшого промежутка времени – с 90-х гг. XX в. и по настоящий момент. У человека, далекого от работы в системе высшего образования, может возникнуть вопрос: «Что же такого кардинального могло измениться в работе университетов?! Как обучали студентов, так и продолжают это делать и сейчас. Возможно, даже нынешние преподаватели стали хуже, ведь не зря столько критики раздается в средствах массовой информации по отношению к вузам!». Однако у преподавателей, которые в течение этого периода продолжали работать в вузах, возникают совершенно другие ассоциации. За эти 20 лет мы стали свидетелями стольких изменений в законодательной базе, определяющей содержание, методы обучения и подходы к оценке конечного результата, т.е. показатели подготовленности выпускника вуза, что в последнее время всё большее число ученых склонны называть эти процессы не модернизацией, а революцией в высшем образовании. Для подтверждения этой мысли достаточно вспомнить, что еще в 90-е гг. мы не имели представления ни о государственных стандартах образования и процедурах аккредитации вузов, ни о их рейтинговой оценке или коэффициенте эффективности работы кафедр и отдельных преподавателей или многих других нововведениях, которые появляются практически ежедневно.

Еще до введения в педагогический тезаурус понятия «педагогическая культура» ученые предпринимали попытки систематизировать и классифицировать разнообразие умений, способности и готовности, от которых могла зависеть эффективность выполняемой преподавателем деятельности. Хорошо известны в этой связи исследования ученых

петербургской научной школы, возглавляемой Н.В. Кузьминой, направленные на выявление базовых умений учителя, определяющих уровень его педагогического мастерства, получившие широкую известность благодаря разработке ряда технологий формирования профессионально-педагогической направленности, способов актуализации у учителя потребности в самосовершенствовании и постоянной работы над развитием своих умений [11]. Ученые этой научной школы стремились повысить качество подготовки педагогических кадров через развитие рефлексивных и методических способностей, используя акмеологическую теорию повышения профессионализма личности учителя [12].

В работах З.Ф. Есаревой [4], К.М. Левитана [13], Е.И. Пассова [15], Г.А. Петровой [16] и многих других предложены различные подходы к систематизации базовых умений педагога, понимаемых ими, как «сложное, интегративное образование, динамическая система качеств личности, обеспечивающая успешность формирования и выполнения творческих действий в различных ситуациях [13, с.68]. В некоторых случаях ученые отталкивались от этапов разрешения педагогической ситуации и выделяли группы умений, соответствующие конструктивному, организаторскому, гностическому и коммуникативному компонентам [16, с. 178], в большинстве же других работ умения и способности преподавателя группировались по принципу востребованности на разных этапах ведения занятия (проектировочные, мотивационные, организационные, рефлексивные, умения контроля и самоконтроля, коммуникативные и др).

В связи с тем, что на этом этапе развития педагогической мысли приоритетное внимание уделялась тем качествам и умениям педагога, которые могли обеспечить эффективное управление учебным процессом в соответствии с поставленной преподавателем целью, организацию работы обучаемых и оптимальное сочетание усилий на основе имеющегося педагогического опыта, назовем этот *тип педагогической культуры – организационно-методическим*.

Понимание педагогической культуры вузовского преподавателя как части общечеловеческой культуры, как сложного социального явления, содержание которого обусловлено духовными и материальными ценностями общества, оказывающими влияние на становление целостной личности педагога, выбор содержания образования и приоритеты воспитания, сложилось в отечественной педагогике в 90-х гг. XX в. Над методологическими, теоретическими и практико-прикладными аспектами этого многопланового понятия работали ученые нескольких центров научной педагогической мысли.

В этой связи можно выделить исследования группы ученых московского региона (гг. Москва, Воронеж, Курс и др.), входивших в научную школу ныне уже покойного академика РАО В.А. Сластенина: Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.И. Мищенко, Н.Г. Руденко и др. [1; 19, и др.]. В работах этих ученых основной акцент делается на технологические и методические умения учителей, позволяющие им успешно осуществлять

педагогическую деятельность, активно использовать инновационные технологии обучения в соответствии с конкретной педагогической ситуацией. Академику РАО Е.П. Белозерцеву удалось выделить, основываясь на личностно-деятельностном подходе к изучаемому явлению, различные группы умений учителя, его профессиональные качества, показатели педагогического мастерства, которые должны быть сформированы в ходе профессионального образования и могут успешно развиваться в самостоятельной профессиональной деятельности [1].

В результате многолетнего исследовательского труда академика РАО Е.В. Бондаревской (г. Ростов-на-Дону) и многочисленных ученых её научной школы (Т.Ф. Белоусовой, Е.Ю. Захарченко [5], Н.Н. Масленниковой [14] и многих других), придерживавшихся личностно-ориентированного подхода, были вскрыты закономерности становления личности учителя как субъекта педагогической культуры, реализующего в своей деятельности совокупный опыт предшествующих поколений и стремящегося к совершенствованию своего «Я» как целостной, самоорганизующейся системы личностных качеств, профессиональных знаний, умений и опыта. В работах ученых этой научной школы была создана *модель педагогической культуры гуманистического типа*, основу которой составляют педагогические ценности, базирующиеся на восприятии обучаемого как равноправного субъекта образовательного процесса, творческие способности к педагогической деятельности и личностные достижения учителя в постоянном самосовершенствовании, развитии своих умений и технологий образовательной деятельности [3].

Значимый вклад в процесс становления понятия «педагогическая культура преподавателя» внес профессор И.Ф. Исаев и белгородские ученые, работающие под его руководством (М.И. Ситникова – 17 и др.). Придерживаясь культурологического и аксиологического подходов, они изучили динамику становления профессионально-педагогической культуры как «внебиологического» механизма передачи социальной наследственности, способа творческой самореализации личности преподавателя в разных видах педагогической деятельности и фактора стабилизации инволюционных процессов в вузе [6, с. 4-6].

В 90-е гг. XX в. в Башкирии были опубликовано несколько монографий (В. Бенин [2] и др.), в которых предпринималась попытка осмыслить философские и социальные факторы становления педагогической культуры, определить, какие компоненты закладываются в ее основу профильным педагогическим образованием, приобретаемым педагогическим опытом или другими социальными субъектами. В результате чего было получено следующее определение: «Педагогическая культура представляет собой сложноорганизованную систему, обладающую многоуровневой структурой субъекта педагогического воздействия. Она качественно характеризует не только работу учителя-профессионала, но и тип педагогического воздействия тех или иных социальных общностей, например, таких, как семья или трудовой

коллектив. Поэтому формирование и развитие педагогической культуры предполагает целенаправленную деятельность не только среди профессиональных педагогов, но и в границах всего общества» [2].

Работая в разных научных коллективах и придерживаясь различных подходов к рассмотрению сущности исследуемого понятия, ученые (кроме уже названных нами крупных научных школ, нельзя не упомянуть в этой связи и большой вклад в разработку методологии педагогической культуры академиков Ю.К. Бабанского и В.В. Краевского) стремились осмыслить задачи, стоящие перед современным учителем на рубеже смены столетий, выявить те основные личностные качества и психологические умения, которые позволят ему справиться с постоянно возрастающим потоком информации, правильно выбирать содержание обучения и соответствующие методы преподавания, отдавая приоритет созданию условий для разностороннего развития личности обучаемого, определять задачи совершенствования своего педагогического образования, чтобы обеспечить приток в учебные заведения нового поколения специалистов, высокообразованных и чутких к проблемам обучающихся. Поэтому этот *тип педагогической культуры по праву называется гуманистическим, личностно-ориентированным, студенто-центрированным* (Е.В. Бондаревская).

В начале нового столетия в педагогике в целом и в отношении педагогической культуры преподавателя в частности произошло радикальное переосмысление научных взглядов в связи с широкомасштабным внедрением компетентностного подхода. И хотя идеи компетентностно-ориентированного образования и оценки профессионализма педагогов в терминах компетенций уже использовались и ранее (например, в США в 60-е гг. XX в.), начало XXI в. по праву можно назвать периодом приоритетного внимания к сущности понятий «компетенция/компетентность», их структуры, способов определения уровней сформированности и разработки многочисленных технологий развития тех или иных компетенций.

Созданные за первое десятилетие XXI в. модели профессионально-личностных компетенций преподавателя высшей школы (Т.Е. Исаева – 7; 8; 9; 10; И.Ф. Исаев; В.Д. Шадриков – 22 и др.) позволили представить педагогическую культуру преподавателя как совокупность нескольких базовых компетенций (например, социальных, профессиональных, социально-организационной, коммуникативной, ценностно-смысловой и др. [8]), а также ряда личностных качеств, обеспечивающих педагогу возможность не только использовать полученные знания, имеющиеся умения, известные способы деятельности, а также создавать новые смыслы, знания, объекты действительности в процессе непрерывного личностного самосовершенствования.

Одной из причин проявления научного интереса к проблемам формирования профессиональных компетенций в конце 90-х гг. XX в – начале XXI в. стало стремительное изменение социально-экономических, информационно-образовательных и социально-культурных условий, в

которых от преподавателя требовалось «...не просто обладание знаниями..., а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, т.е. владение оперативными и мобильными знаниями, гибкость метода и критичность мышления...» [21], т.е. именно то, что называлось «компетентностью». Сталкиваясь с постоянно изменяющейся действительностью, с усложняющимися условиями производственной деятельности в результате внедрения инновационных технологий, с новыми явлениями в социальной жизни многие люди в конце 90-х гг. чувствовали растерянность, подавленность, неспособность справиться с ситуацией, с вызовами времени. Перед многими нашими соотечественниками, которые привыкли к стабильности и профессиональной предсказуемости, впервые в жизни встали такие социальные проблемы, как безработица, необходимость перемены места жительства и трудоустройства в новой организации. Из-за недостаточного финансового обеспечения многие должны были оставить рабочие места, которые ранее считались престижными, и искать виды деятельности, которые могли в то тяжелое время принести хотя бы какой-нибудь заработок.

Поэтому вместо цели образования, выраженной в виде совокупности знаний и умений, ученые заговорили о необходимости формирования компетенций, которые в самом широком смысле слова, по меткому замечанию американского ученого Р. Уайта, следовало понимать как «способность организма эффективно взаимодействовать со средой» [25]. На адаптационно-социальную функцию компетенций указывал в своем определении и другой известный американский методолог компетентностного подхода Э. Шорт. Он писал: «Компетенция – это владение ситуацией в условиях изменяющейся окружающей среды, это способность эффективно реагировать на воздействия среды или изменять её» [24, с.22]. Наличие способности адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды и особенно к новым социальным реалиям в переходные для общества периоды в целях дальнейшего совершенствования своего «Я», смыслов существования и своих профессиональных компетенций упоминалось и нами в нескольких работах: «Под адаптационно-цивилизационными компетенциями мы понимаем совокупность интеллектуальных, физических и психомоторных навыков, знаний человека об окружающем мире, отношений к природе, которые используются им для создания комфортных условий жизни, адаптации к изменяющейся среде и сохранения уникальных природных богатств путем творческого преобразования действительности» [8; 9, с. 94].

В связи с таким вниманием к адаптационной функции компетенций любого специалиста, которому довелось жить и работать в переходных социальных условиях, сопровождающихся глобальным кризисом образования, кризисом культуры и кризисом ценностно-смысловых отношений, правомочно говорить, что в первое десятилетие XXI в. основное внимание уделялось *компетентностно-адаптационному типу педагогической культуры* университетского преподавателя.

Как известно, педагогическая культура – это не набор разрозненных умений и качеств личности, а сложное, целостное явление, включающее в себя все области культуры человека: культуру самосознания, культуру поведения, коммуникативную культуру, духовность, совокупность личных потребностей и интересов и пр., и проявляющееся через многочисленные компетенции. Естественно, что на содержание педагогической культуры оказывает влияние уровень развития науки вообще, и в особенности таких её областей, как философия, социология, культурология, антропология, педагогика, психология и др., степень вовлеченности педагога в процессы социального преобразования, сложность задач, которые государство ставит перед ним, мера общественных ожиданий качества его деятельности, а также степень ответственности за результаты образовательного процесса.

За прошедшее первое десятилетие нового века коренным образом изменились требования к преподавателю высшей школы. Если еще в недавнем прошлом уровень его мастерства и профессиональной ценности измерялся имеющимися у него знаниями, то сегодня перед преподавателем возникли новые, необыкновенно сложные и разнообразные задачи, от успешного решения которых будет зависеть не только его личная профессиональная успешность, но и преодоление многих кризисных явлений в социальной и экономической жизни общества.

Современный преподаватель университета живет и осуществляет свою профессиональную деятельность в информационно-образовательном пространстве. В связи с этим изменились условия его труда и требования к его педагогической культуре:

1) наличие глубоких знаний по преподаваемой дисциплине, хотя и остается неизменным требованием к любому преподавателю, перестает быть единственным «мерилом» его профессионального мастерства, так как из года в год совершенствуются средства доступа любого субъекта (индивидуального или ассоциативного) к любому разделу информации через современные глобальные электронные средства связи. Сегодня практически на территории любого университета студентам через свободный доступ к Интернет или Wi-Fi предоставляется возможность изучения научной и учебно-методической литературы, имеющейся на электронном сайте университета, а также в международных и отечественных электронных библиотечных системах.

Следовательно, сегодняшний преподаватель, профессиональное становление которого происходило в рамках зунговской парадигмы образования, должен коренным образом изменить свои представления о цели образования в современном мире: от складывавшейся в течение столетий направленности на передачу молодому поколению определенной суммы знаний образование переходит к формированию проектно ориентированного сознания, которое позволит постоянно модернизировать знания, умения и навыки и свободно ориентироваться в новых ситуациях.

2) Произошли радикальные изменения в образовательной политике, суть которых сводится к тому, что формальные образовательные

учреждения (школы, техникумы и университеты) становятся лишь одним из многочисленных источников получения информации, причем их основная задача состоит в выработке у обучающихся способности к непрерывному самостоятельному приобретению новых умений и формированию компетенций, но уже с помощью альтернативных образовательных источников, а они, в свою очередь, должны развивать базовые, фундаментальные знания, заложенные традиционным образованием.

3) Бурный рост теоретического знания и появление новых интеллектуальных технологий в управлении производственными, техническими и социальными процессами заставляет преподавателя постоянно заниматься самообразованием и участвовать в разных формах повышения педагогической квалификации, так как на современном этапе развития общества соревнование в области техники уступает место конкурсу идей, технологий и знаний. Возникающая в информационном обществе «экономика, основанная на знании» (*knowledge-based economy*) предъявляет новые требования как к базовым навыкам, умениям, так и самому содержанию выполняемой профессиональной деятельности.

4) Общественная значимость преподавательской деятельности в вузах неукоснительно растет, это связано с тем, что сегодня признается появление в структуре общества новой социальной группы – производителей знаний, т. е. ученых, деятелей образования и культуры, технических работников и т.д., влияние которых на социально-экономические и образовательные процессы имеет существенные последствия. Современные университеты наряду с традиционными образовательными функциями выходят на экономический рынок как центры инноваций, передовой научной мысли, мощные интеллектуально-производственные базы, способные развивать как фундаментальную, так и прикладную науку.

Поэтому одним из основных требований к современному вузовскому преподавателю является не только активное участие в научно-исследовательской работе, но и «коммерческое чутьё», проявляющееся в инициативности, выборе наиболее востребованных для государства, приоритетных направлений научных разработок, в сочетании фундаментальных и прикладных исследований, умении заинтересовать производителей результатами своего научного труда, участии в различных конкурсах на соискание грантов, получение финансовой поддержки, хоздоговорах и др.

5) Создание единого европейского образовательного пространства, правовое и экономическое обеспечение мобильности всех слоев населения, достижение особой степени взаимопонимания и целенаправленного взаимодействия между представителями различных стран и организаций открыли перед вузовскими преподавателями новые возможности, связанные с перспективами трудоустройства в любом университете мира, публикацией результатов своей научно-исследовательской деятельности в

международных изданиях, участии в различных зарубежных конференциях, проектах и грантах.

Вместе с тем, выход российских университетов на международный рынок сопровождается повышением требований к ответственности преподавателя за результаты его научного труда и общей культуры. Внедрение в сознание масс идеи «европейской гражданственности», под которой понимается не только свод норм поведения, но и сложный комплекс гуманистических принципов, направленных на строительство демократической Европы на основе сбалансированных отношений между экономическими, технологическими, экологическими и культурными факторами, предполагает, что и российские преподаватели будут проявлять толерантность, гуманность, уважение к иным культурам, разностороннее образование, владеть несколькими европейскими языками, этикой вузовского научного сообщества, а поэтому не допускать случаев компиляции в своих научных публикациях, нарушать гендерные, национальные, гражданские права своих студентов и т.д.

б) И, наконец, возможно, самое главное. Современный преподаватель университета должен понимать, что в аудитории ему предстоит встретить совершенно другое поколение студентов. У молодежи изменилось всё – начиная от особенности протекания психических процессов, уровня образованности, целей получения высшего образования, целей и смыслов всей жизни вообще – и до новых способов доступа к информации, технологий её получения и презентации. Нет смысла говорить, хороши ли эти изменения или плохи. Мы, т.е. преподаватели, уже поставлены перед свершившимся фактом. А то, какой стала сегодняшняя молодежь, есть определенная «заслуга» и педагогов, не сумевших вовремя перестроиться, осознать неординарность социальных изменений, внести своевременные коррективы в процесс образования. Но, с другой стороны, преподаватели уже сейчас понимают, что многие студенты опережают их в умении использовать компьютерные технологии, в наличии определенных амбиций и профессиональных планов, которые для старшего поколения могли бы показаться несбыточными.

Как отметил вице-президента РАО, академик Д.И. Фельдштейн: «Мы живем именно в такое время, время не просто изменений и обычных перемен, а глубоких исторически значимых *преобразований*, когда на первый план вышла проблема Человека как реального субъекта исторического процесса, способного к устойчивости, активной действительности, к решению сложных, объективно вставших перед ним нестандартных задач с огромным количеством неопределенностей и одновременно способного к сохранению всех лучших *человеческих* качеств, *человеческого* потенциала» [20]. И далее: «...образование, хорошо работавшее в прежние времена, не способно далее в должной мере готовить человека творческого, креативно мыслящего, ориентированного не на подражание, не на повторение состоявшегося опыта, не на его копирование, а на создание нового, собственного пути» [20].

В связи с кардинальным изменением вектора образования – от формирования адаптационных компетенций, облегчающих человеку процесс социального и профессионального приспособления в новых жизненных ситуациях, на поиск таких личностных качеств, которые могут обеспечить психологическую устойчивость и дать толчок к саморазвитию, поиску ранее не востребуемых личностных резервов, – возникает задача переосмыслить требования к профессионально-личностной педагогической культуре преподавателя вуза. Преподаватель несет ответственность перед обществом не только за качество своих собственных знаний, свой интеллектуальный уровень развития и эрудированность. На него возложена гораздо более сложная задача: осознавая требования времени, обладая глубокими знаниями в разных областях науки, вузовский преподаватель должен уметь предвосхищать социально-экономические процессы и способствовать подготовке выпускника высшего учебного заведения, который будет обладать всеми передовыми компетенциями, а также глубокой духовной культурой, умеющего работать по инновационным технологиям, конкурентоспособного и ориентированного на постоянное самосовершенствование.

Поэтому сегодня правомочно говорить о востребованности *нового типа педагогической культуры вузовского преподавателя – культуре преобразующей, прогностической, новаторской* – обеспечивающей ему возможность выявлять наиболее перспективные области развития науки и осуществлять научные исследования, разрабатывая передовые теории и методы, создавать условия для всестороннего развития всех групп молодежи, с которыми ему приходится контактировать – студентов, аспирантов, молодых коллег-педагогов, демонстрируя им различные варианты решения задач, альтернативные научные взгляды, основы этики научной работы и предлагая включиться в самостоятельный поиск решения. Не менее сложные задачи стоят перед преподавателем и в области воспитательной работы, так как его воспитанникам, т.е. современным молодым специалистам предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях очень сложного по структуре многонационального, поликультурного социума, следовательно, они должны обладать высокой духовной культурой, толерантностью, культурой общения и культурой поведения.

Под преобразующим типом педагогической культуры преподавателя вуза мы понимаем сложную систему духовных ценностей, личностно осознанных научных взглядов и комплекса профессионально-личностных компетенций, позволяющих ему предвосхищать изменения в социально-экономической ситуации и чутко реагировать на вызовы времени, сопровождая выполнение своих многообразных и многоаспектных функций креативностью, инновационностью, индивидуальностью, подготавливая молодое поколение специалистов к решению разнообразных задач – как

жизненного, так и профессионального характера – используя принципы гуманизма, этики поведения и научной деятельности.

Чтобы сформировать у себя педагогическую культуру преобразующего типа, преподаватель вуза, прежде всего, должен быть готов дать оценку своим имеющимся компетенциям, способностям, готовности к осуществлению учебной, учебно-методической, научно-исследовательской и воспитательной работы в новых информационно-образовательных условиях, а затем выстроить для себя траекторию саморазвития, активно используя предлагаемые сегодня разные формы повышения квалификации, дистанционного и сетевого обучения. При этом следует заметить, что задачи по совершенствованию педагогической культуры актуальны сейчас не только для людей зрелого возраста, но и для молодых педагогов, так как произошедшие в образовательном пространстве изменения затронули все категории преподавателей без исключения.

Список использованной литературы

1. *Белозерцев, Е.П.* Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, В.А. Сластенин, А.Г. Пашков. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
2. *Бенин, В.* Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В. Бенин. – Башкирский гос.пед.институт, 1997
3. *Бондаревская, Е.В.* Педагогическая культура учителя в системе личностно-ориентированного образования /Е.В. Бондаревская, Г.П. Богомолова // Инновационная школа. – 1997. – №2. – С. 81 –85.
4. *Есарева, З.Ф.* Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева. – Л., 1974.
5. *Захарченко, Е.Ю.* Развитие педагогической культуры учителя в условиях обновления школы: Дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Захарченко. – Ростов н/Д, 1995.
6. *Исаев, И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. /И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
7. *Исаева, Т.Е.* Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе /Т.Е. Исаева. – Дис.... докт. пед. н. – Ростов н/Д, 2003. – 416 с.
8. *Исаева, Т.Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева // Педагогика: науч.-теор. журнал. – 2006. – №9. – С. 55-60.
9. *Исаева, Т.Е.* Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания: Монография / Т.Е. Исаева. – Ростов. гос. ун-т путей сообщения. – Ростов н/Д, 2010. – 152 с.
10. *Исаева, Т.Е.* Компетенции субъектов университетского образования. Проблемы формирования и оценивания компетенций в

- информационном образовательном пространстве: Монография / Т.Е. Исаева. – Pelmarium Academic Publishing, Saarbrücken, Deutschland. ISBN: 978-3-659-98070-1, 2013. – 247 с.
11. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения /Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 117 с.
 12. *Кузьмина, Н.В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования /Н.В. Кузьмина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
 13. *Левитан, К.М.* Основы педагогической деонтологии / К.М. Левитан. – М., 1994.
 14. *Масленникова, Н.Н.* Становление профессионально-педагогической культуры преподавателя педагогического университета: Дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Масленникова. – Ростов н/Д, 1999. – 181 с.
 15. *Пассов, Е.И.* Учитель иностранного языка: Мастерство и личность / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
 16. Педагогика высшей школы / Под ред. С.А. Ярмухаметова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1985. -192 с.
 17. *Ситникова, М.И.* Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы /М.И. Ситникова. – Автореф. ... дис. док. пед. наук. – Белгород, 2008. – 73 с.
 18. *Сластенин, В.А.* Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 78 – 84.
 19. *Сластенин, В.А.* Некоторые аспекты формирования технологической культуры учителя /В.А. Сластенин, А.И. Мищенко, Н.Г. Руденко // Педагогика. – 1999. – № 7.
 20. *Фельдштейн, Д.И.* Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века /Д.И. Фельдштейн // Доклад на общем собрании РАО, 2013.
 21. *Чошанов М.А.* Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения /М.А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – №2.
 22. *Шадриков, В.Д.* Базовые компетенции педагогической деятельности /В.Д. Шадриков // Сибирский журнал. Выпуск №6 (54), ноябрь-декабрь 2007.
 23. *Nichse, R.* Competency-Based Education: Beyond Minimum Competency Testing / R. Nichse / Developed by Northwest Reg. Educational Lab. – Washington: Government Print Office, 1983. – 243 p.
 24. *Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings /Ed. by Edmund C. Short.* – Lanham etc.: University Press of America, 1984. – Vol. VI. – 185 p.
 25. *White R.W.* Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review.* – 1959. – № 66. – P. 297-333.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Е.М. Сафронова, доктор педагогических наук, профессор
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Россия
emsafronova@mail.ru

Вопрос об эффективности деятельности вузов, особенно педагогического профиля, на данный момент крайне актуален. Исходя из того, что «образовательное учреждение», разделяя концепцию А.В. Мудрика, следует рассматривать как воспитательную организацию, важно уточнить содержание оценки эффективности воспитательной деятельности преподавателя вуза.

Как обычно оценивается сфера воспитательной работы в вузе? Изучение «Аналитического отчета о результатах мониторингового обследования «Качество организации образовательного процесса в вузе» (опрос студентов 2 и 4 курсов дневного отделения одного из вузов в 2009-10 уч. г.) показало, что анализу собственно сферы воспитания уделено недостаточное внимание. Так, среди двадцати трех высказываний анкеты для студентов только четыре связаны с областью воспитания, понимаемого как «педагогическая поддержка деятельности студента по моделированию образа своей настоящей и будущей жизни, концепции жизни, проектированию жизненного плана, личностного и карьерного роста в избранной профессии» [1, с. 11-12]. Среди высказываний, к которым необходимо выразить свое отношение, следующие: «Мне хорошо известно о деятельности структурных подразделений, организующих внеучебную жизнь университета (студенческий клуб, спортивный клуб, студенческий совет и др.)»; «Структурные подразделения, организующие внеучебную жизнь университета, эффективно осуществляют свою деятельность»; «Куратор активно участвует в учебной и внеучебной деятельности моей группы»; «Работники деканата принимают активное участие в организации внеучебной деятельности студентов на факультете».

Анализ результатов ответов респондентов на вопросы, как отмечается в отчете, показал, что менее половины студентов удовлетворены работой структур, организующих внеучебную жизнь вуза. Менее всего студенты удовлетворены работой института кураторов (41%). При этом работа сотрудников деканата оценена положительно 58% респондентов, что свидетельствует о достаточно высокой степени вовлеченности деканатов в работу со студентами.

Изучение «Аналитического отчета о результатах мониторингового обследования «Удовлетворенность преподавателей и сотрудников качеством организации образовательного процесса и условиями работы в вузе» (2012 г.) также показало недостаточную значимость воспитательной проблематики при изучении качества работы вуза: только два утверждения из тридцати пяти касались сферы воспитания, а именно: «Структурные подразделения, организующие внеучебную жизнь университета (отдел воспитательной работы, центр культуры и досуга, спортивный клуб и т.д.), эффективно осуществляют свою деятельность», «Считаю, что кураторство является эффективным средством организации учебно-воспитательного процесса в вузе». Результаты обработки анкет показали следующее отношение к кураторству: «ввести оплату за кураторство», «кураторство практически бесполезно»; «на работу куратора нет времени».

Полагаем, что говоря об удовлетворенности преподавателей и сотрудников качеством организации образовательного процесса и условиями работы в вузе, желательно было бы более ярко обозначить вопросы, связанные с качеством воспитательного влияния на личность студента или, как вариант, предположить оценку преподавателями качества создаваемых в вузе условий для развития личности студентов и переживание собственного удовлетворения от работы. Решение этой проблемы требует научного исследования и обоснования.

Каковы, на наш взгляд, недостатки оценки качества воспитания в вузе? Чаще всего используется критерий факта, при этом отсутствует критерий качества, т.е. результативность процесса. Примером опоры на критерий факта является распространенный при мониторинге подход – оценка наличия чего-либо: оргструктур (студенческого совета, пресс-центра, студенческого телевидения, отдела воспитательной работы, студенческого строительного отряда), акций, программ воспитания («Лидер», «Патриот» и т.п.).

Специалистами НИИ высшей школы разработаны индикаторы и показатели Программы мониторинга воспитательной деятельности (системы воспитания) в вузе. Индикатор 1: уровень управления воспитательной деятельностью в вузе. Индикатор 2: уровень организации внеучебной воспитательной деятельности в вузе. Индикатор 3: воспитательный и гуманистический потенциал образовательных программ (воспитание в учебном процессе). Индикатор 4: самоуправление студентов (воспитательный потенциал). Индикатор 5: кадровый потенциал воспитательной деятельности вуза [2, с. 221–257]. Недостаток данного мониторинга качества воспитания нам видится в преимущественно количественном, а не качественном анализе процесса и результатов воспитательной деятельности в вузе.

Мы полагаем, что описанные нами выше результаты мониторинга в вузе касаются в большей мере индикатора №2 и ограничиваются им. Предлагаемые же нами ниже условия касаются индикатора № 5: кадровый потенциал воспитательной деятельности вуза.

Каковы же условия эффективности вузовского воспитания? В рамках теории личностно-развивающего образования к ним могут быть отнесены:

- Владение профессорско-преподавательским составом вузов целевыми ориентирами воспитания в виде личностных качеств и видов личностного опыта;
- Принятие идеи о приоритетности работы со смысловой сферой личности обучающегося;
- Опора на закономерности и принципы развития личности (В.В. Сериков);
- Знание жизненной ситуации и проблем студенчества; возрастно-нормативных закономерностей развития индивидуальности, базовых ориентиров, под знаком которых могут или должны происходить изменения во внутреннем мире молодого человека (В.И. Слободчиков);
- Ориентация в национальных ценностях воспитания и его содержании;
- Духовность студенческо-преподавательской общности, использование разнообразных событийных общностей в качестве фундаментального образовательного ресурса (В.И. Слободчиков);
- Опыт проектирования и реализации личностно-развивающей воспитательной ситуации; знание механизма воспитательного влияния, осмысленность в совершении воспитательных действий, построенных на основе признаков ситуации воспитания;
- Владение опытом реализации воспитательного потенциала отдельных форм организации образовательного процесса (Н.М. Борытко);
- Сформированность потребности и профессионализм преподавательского состава вузов в оценке качества процесса и результатов воспитания; сформированность умений, связанных с использованием педагогического анализа в сфере воспитания;
- Развитие профессионально-педагогической рефлексии благодаря самообразованию и другим формам повышения квалификации, в том числе, внутрикорпоративного обучения.

В педагогической науке и практике предлагаются различные варианты анализа и оценки. Например, возможно оценивать качество среды. Так, И.Н. Попова отмечает, что воспитывающая среда вбирает в себя «проявления, составляющие комплекс условий, под воздействием которых происходит личностный рост воспитанников: материальные (здание школы, его дизайн, оборудование, цветовая гамма форма одежды внешний вид учеников учителей и др.); социальные (характер отношений способ взаимодействия членов организации социально-психологический климат в целом и др.); духовные (идеалы, ценностный потенциал, идеи, творческие проявления, традиции и др.)» [3, с. 172].

Результативность воспитания (или критерий качества воспитания) может выражаться, по мнению Е.В. Бондаревской в «новом качестве

целостного человека», в личности которого гармонично сочетаются такие характеристики как: «свойства человека культуры с навыками исследователя, открытого к экспериментированию; способность производить новое знание со способностью использовать и создавать новые технологии его применения; глобальность мышления и умение мыслить и действовать на личностном уровне; личная свобода и социальная ответственность» [1, с. 11].

Осмысливая содержание анализа и оценки эффективности воспитательной деятельности преподавателя вуза, мы обратились к критериям профессиональной компетентности педагога, разработанным В.В. Сериковым в отношении обучения как вида педагогической деятельности [4, с. 415-418]. Приведем примеры из перечня компетенций преподавателя в сфере воспитательной практики (их около пятнадцати), опираясь на который возможно оценивать его профессионализм:

1. Умение дифференцировать воспитанников для успешной работы с ними по обеспечению их личностного и духовно-нравственного развития:

- по их отношению к разнообразным видам ценностно-, нравственно-ориентированной деятельности;
- по возможностям взаимодействовать друг с другом, быть диалогичными и толерантными;
- по способностям к художественно-творческой, спортивной, поисковой, исследовательской деятельности.
- по самостоятельности, организованности и системности любого вида деятельности.

2. Умение организовывать процесс воспитания:

- пробуждать в воспитанниках желание и собственное усилие стать лучше в отношении к людям, к учению, своим обязанностям;
- побуждать воспитанников к внутренней организованности, к систематической работе над собой, от отказу от легкого и пустого времяпрепровождения;
- создавать в коллективе атмосферу поддержки друг друга, добротворческих поступков, социально-нравственной направленности поведения;
- организовывать ситуации обретения опыта нравственного выбора, рефлексии собственного поведения.

Опираясь в оценочной деятельности на перечисленные критерии компетентности преподавателя, необходимо учитывать, что «компетентность, как скажем, и воспитанность нельзя проверить путем разовых испытаний (контрольных работ, тестов, срезов, единых экзаменов). Опыт проверяется только опытом. Косвенными свидетельствами компетентности человека являются такие проявления, как устойчивая результативность деятельности, собственный подчёрк, естественным образом возникшее признание и авторитет» [4, с. 290].

Достаточно продуктивным подходом к оценке качества воспитательной деятельности является идея оценивать качество создаваемой учреждением как воспитательной организацией образовательно-воспитательной среды. По мнению Н.В. Ходяковой, «личность воспитанника не может рассматриваться вне взаимосвязи и взаимодействия с социокультурной средой, которая должна полноценно обеспечивать развитие личности всеми необходимыми стимулами, содержанием и возможностями» [5, с. 61]. Исходя из этого, оценить качество воспитательной деятельности в учреждении образования – это значит оценить качество сконструированной педагогами среды, а именно, ее наполненность смыслопорождающей информацией; насыщенность выразительными эмоционально-чувственными образами; пронизанность диалогической коммуникацией, предметно-деятельностными средствами творческой самореализации, статусно-ролевыми коллизиями. Несомненно, что перечисленные здесь критерии оценки воспитания через качество создаваемой педагогами среды требуют детализации и уточнения, поскольку их разработка является сложной исследовательской задачей, а «определение человекообразных критериев результативности воспитательного процесса» [1, с. 12] – один из компонентов разработки и реализации гуманитарной методологии исследования воспитания.

Список использованной литературы

1. *Бондаревская, Е.В.* Гуманитарная методология науки о воспитании/ Е. В. Бондаревская // *Педагогика*. – № 7. – 2012. – С. 3-13.
2. *Кагерманьян, В.С.* Программа мониторинга состояния воспитательной деятельности в вузах России / Организация развивающего воспитательного пространства вуза: сб. науч.-метод. матер./ Сост. И.И. Зарецкая, Н.С. Чагина; Науч. ред. И.И. Зарецкая. – М.:АПК и ППРО
3. *Попова, И.Н.* Целенаправленное формирование культуры школы как педагогическая проблема // Воспитание успешно, если оно системно: Материалы первых всероссийских педагогических чтений, посвящённых творческому наследию Л.И. Новиковой (г.Владимир, 23 - 25 января 2006г.) /Под ред. А.В. Гаврилина и Н.Л. Селивановой. Владимир. М., 2006. – С. 172– 174.
4. *Сериков, В.В.* Развитие личности в образовательном процессе: монография/ В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448с.
5. *Ходякова, Н.В.* Педагогическая поддержка саморазвития личности в социокультурной среде/ Н.В. Ходякова// Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия «Проблемы социально- гуманитарного знания». Выпуск 3. № 6 (21). – 2006. – С. 59-61.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АВТОНОМНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

О.А. Гаврилюк, кандидат педагогических наук

Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого Министерства здравоохранения РФ, Россия

e-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru

Современная ситуация в области высшего образования характеризуется значительным возрастанием требований к подготовке обучающихся вузов, которые должны обладать качественно и количественно повышенным уровнем профессиональной компетентности, самостоятельности и ответственности, готовностью к непрерывному личностно-профессиональному саморазвитию. Данные требования обусловлены, прежде всего, положениями Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», диктующего необходимость применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, сетевой формы. Кроме того, указанные требования соответствуют содержанию построенных на основе компетентного подхода Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, где отмечается особая значимость способностей профессионалов к анализу, принятию ответственных решений и осуществлению рационального выбора.

Между тем, выполнение данных требований требует, в первую очередь, нового подхода к рассмотрению содержания профессиональной компетентности и к оценке профессиональной деятельности преподавателей вузов. Указанная идея конкретизируются в работе О.П. Шрейн и Е.А. Штумпф, которые, рассуждая об особенностях профессиональной деятельности преподавателя в XXI веке, выделяют высокую автономность профессии преподавателя, требующую напряженного умственного труда и повышенной степени профессиональной ответственности [3, с. 3].

В этом же направлении рассуждают и зарубежные педагоги, полагая, что «сознательное и автономное обучение в огромной степени зависит от того, как его себе представляет преподаватель, как он его организует и строит в соответствии со своими собственными принципами» [4, с. 22]. Не случайно, все больше зарубежных и отечественных исследователей выделяют автономность преподавателя в качестве необходимого условия развития автономности обучающихся (Е.А. Носачева, Т.Ю. Тамбовкина, N. Aoki, P. Benson, D. Little, R.C. Smith и др.).

Отметим, что такой подход к пониманию исследуемого феномена соответствует ракурсу его рассмотрения в документах Болонского процесса, где способность действовать автономно выделена среди ключевых (универсальных, трансверсальных или метапредметных) компетенций профессионалов всех направлений подготовки и определяется в широком

смысле как «готовность принимать на себя ответственность за образ жизни, умение адаптироваться к быстро меняющемуся и расширяющемуся миру и действовать самостоятельно» [1, с.174].

Анализ зарубежных источников по проблемам ключевых компетенций позволяет выделить следующие их особенности:

- значимость для развития общества и личности;
- способность помочь людям выполнять различные задачи при разных исходных условиях;
- необходимость не только для отдельных специалистов, но и для коллективов людей;
- способность облегчить и ускорить приобретение других компетенций;
- способность послужить основой для оценки готовности личности «к вызовам современной жизни, к постановке образовательных целей и обучению в течение жизни» [1, с.173].

Экстраполируя данные положения в контекст исследуемой нами проблемы, можно вести речь о том, что профессиональная автономность, как ключевая компетенция преподавателя вуза, способна выступать в качестве: а) фактора развития профессиональной компетентности и непрерывного личностно-профессионального саморазвития педагога и его самореализации в широком социокультурном контексте; б) фактора обеспечения психологического комфорта преподавателя, его удовлетворенности работой и фактора профилактики эмоционального выгорания; в) индикатора качества подготовки преподавателей вузов; г) условия развития автономности обучающихся.

Продолжая анализировать потенциал профессиональной автономности как ключевой компетенции современного преподавателя вуза, отметим ее значимость для развития образовательной среды вуза и системы высшего образования в целом. Действительно, за последние несколько лет спектр деятельности преподавателей вузов значительно расширился и включает составление учебных планов университета, выбор и самостоятельную разработку методического обеспечения дисциплин, участие в научной, грантовой деятельности, международных проектах, освоение новых обучающих сред, создание новых форм организации занятий и др. Именно педагоги ответственны за то, чтобы обучение в полной мере отвечало профессиональным потребностям будущих специалистов, тем самым, становясь ключевой фигурой процесса инновационного развития системы российского высшего образования. Обозначенный выше широкий спектр профессиональных задач, безусловно, требует от педагога новых компетенций. Среди универсальных компетенций преподавателя, обеспечивающих его успешное функционирование как профессионала и постоянное личностно-профессиональное саморазвитие, важную роль играет профессиональная автономность, одновременно обладающая особым потенциалом, как важный фактор развития российской высшей школы в целом.

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ существующих философских, психологических и педагогических теорий автономности личности, позволил нам рассматривать профессиональную автономность

как способность личности преподавателя к интенсивной профессиональной активности и личностно-профессиональному саморазвитию, основанную на относительной независимости от внешних обстоятельств (среды и ситуации), самостоятельном целеполагании, свободном выборе (а иногда и преодолении) нормативно задаваемых форм, средств, методов и содержания профессиональной деятельности, рефлексии своего опыта и профессионального поведения, инициативности, самостоятельности и ответственности за последствия совершаемых профессионально-педагогических действий.

Такой подход к пониманию исследуемого феномена позволяет говорить о том, что профессиональная автономность способна стимулировать в личности преподавателя вуза трансформацию с внешнего на внутренний локус контроля. Результатом такой трансформации станут устойчивость педагога к воздействию стресс-факторов, вызванных реформированием системы высшего образования, высокая степень мотивации достижений, в частности, в области личностно-профессионального саморазвития, осознание значимости собственной роли в развитии образовательной среды вуза и личностной ответственности за свои профессиональные действия. Как следствие, профессиональная автономность преподавателя вуза может служить показателем его личностного здоровья, а также индикатором позитивного направления его личностно-профессионального саморазвития [2].

Таким образом, в данной статье мы обозначили потенциал профессиональной автономности как ключевой компетенции современного преподавателя вуза. Выявленный потенциал исследуемого феномена обуславливает необходимость решения вопроса о способах развития профессиональной автономности преподавателя вуза а) как условия непрерывного личностно-профессионального саморазвития педагога; б) как фактора развития автономности обучающихся и образовательной среды вуза.

Список использованной литературы

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
2. *Гаврилюк, О.А.* Автономность как личностный ресурс преодоления эмоционального выгорания преподавателя высшей школы / О.А. Гаврилюк. // Образование и социализация личности в современном обществе: Материалы VIII Международной научной конференции. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – 2012. – С.217–225.
3. Преподаватель в XXI веке: рек. указ. [2000–2010 гг.] / Сост.: О.П. Шрейн, Е.А. Штумпф; под ред. О.И. Ткаченко. Челябинск: ЮУрГУ, 2010. – 147 с.
4. *Besse, H., Porquier, R.* Grammaires et didactique des langues / H. Besse, R. Porquier. – Hatier: CREDIF, 1984.

НАУЧНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧЕНОГО В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

И.А. Бандурина, кандидат педагогических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

В современном мире наука является одним из основных показателей конкурентоспособности страны на международной арене. В Европе развитие науки характеризуется тенденцией к интернационализации. Этому способствует политика создания открытого Европейского научного пространства и содействие университетов мобильности преподавателей и исследователей [1]. Поэтому научная мобильность ученого является фактором его профессионального развития и определяет перспективы науки.

В литературе под научной мобильностью ученого принято понимать «изменение в предмете, методах, целях научной деятельности ученого или научного коллектива, которое обуславливает переквалификацию (изменение специализации, специальности или самой профессии)» [2, с. 367]; проявление «исследовательской активности, направленной на решение возникающих исследовательских задач за счет использования ресурсов, находящихся в научно-исследовательском пространстве» [1].

Исследователи И.Г. Дежина и В.В. Киселев выделяют следующие формы мобильности: внутрисекторальная (движение кадров внутри государственного сектора науки и внутри предпринимательского, частного сектора), межсекторальная (движение кадров между государством и предпринимательскими секторами науки) и межкадровая (которая может превращаться при отсутствии циркуляции кадров, в «утечку умов») [3].

Мобильность ученых в профессиональном аспекте проявляется в форме перехода из одного научного направления в другое, из одного исследовательского института в другой. Иногда происходит уход ученых из сферы науки, что является патологической формой мобильности [1].

Следует отметить, что научной и инновационной деятельности ученого присущи следующие черты: высокая квалификация ученых; творческий характер работы; значимость человеческого фактора; рисковый характер выбора научной деятельности в качестве профессии; трудности в оценке индивидуального вклада ученого в коллективную работу; зависимость результата от творческой организации научной группы [3].

Для современной отечественной вузовской науки, как и для науки других европейских стран, подвергшихся воздействию глобальных кризисных явлений, первостепенными являются следующие задачи:

1. Обеспечить устойчивое формирование и эффективное использование научно-технического и инновационного потенциалов государства, потребность в которых обусловлена эпохой экономики знаний [4, с.3].

2. Углубить фундаментализацию высшего образования.
3. Сохранить научные традиции, а также широкий спектр направлений научных исследований, обеспечивающих возрождение науки [5, с. 280].
4. Развивать международные, комплексные и коллективные исследования с привлечением специалистов из разных стран и областей знания [6, с. 46].
5. Реконструировать систему подготовки научных кадров [7].
6. Создать университеты и институты нового типа – мощные образовательные и исследовательские центры, вносящие весомый вклад в экономику государства и способствующие распространению культуры знаний, этических норм и ценностей в широких социальных кругах.

Перечисленные задачи могут быть выполнены при условии научной мобильности как отдельно взятого ученого, так и научных коллективов. Следует отметить, что сегодня особое внимание уделяется проблеме расширения международного сотрудничества при подготовке диссертаций, то есть развитию научно-исследовательской мобильности. Европейское научно-образовательное пространство характеризуется мобильностью докторантов, которая характеризуется следующими тенденциями:

- развитие схем двойных степеней и совместных докторских программ;
- сотрудничество университетов на международном уровне в области реализации различных методов и моделей организации докторских курсов;
- создание моделей совместного руководства;
- рассмотрение мобильности как неотъемлемого компонента подготовки PhD;
- создание особой научной среды для аспирантов посредством их привлечения к работе в международных исследовательских группах;
- включение будущего ученого в пространство научного общения через создание коммуникативных площадок [1].

Развитие научно-исследовательской мобильности ученого зависит от исследовательской компетенции:

- использовать современные технологии в ходе исследования, работать с различными источниками информации;
- находить исследователей, занимающихся сходными проблемами для расширения эмпирической базы исследования:
- выполнять коллективные исследования;
- осуществлять критический анализ результатов исследования;
- знакомить научное сообщество с результатами своего исследования;
- быть инициатором различных форм научной коммуникации;
- оформлять результаты исследования и выступать с отчетом [1].

Самым распространенным мотивом мобильности ученых является внутринаучный фактор, то есть логика научного исследования, на втором месте стоит психологический фактор, который проявляется в изменении научных интересов, и на третьем месте – полезность исследования с практической точки зрения [8].

Мобильность является механизмом глобализации науки и используется для создания Европейского научного пространства [9].

Мы считаем, что на научную мобильность влияют глобализационные процессы, происходящие во всем мире. Глобализация признается вершиной организации научного познания, «интеллектуальным явлением, триумфом научной рациональности, апогеем традиций просвещения» [10].

Глобализационные процессы в высшем образовании и науке возникли не стихийно: они были подготовлены спецификой становления информационного общества. Наиболее общим явлением для этих обоих феноменов является идея «уничтожения времени и пространства» [10].

Можно выделить следующие глобализационные процессы, оказывающие преимущественно положительный эффект на развитие науки, научной мобильности и совершенствование работы университетов, независимо от места их расположения, традиций, используемой практики или целей:

1. Стимулирование потребительского спроса на результаты научной деятельности [4, с.3–4]. Эта тенденция, имеющая глобальный характер, повышает престижность труда вузовских ученых, экономическую стабильность их положения, активизирует научно-исследовательскую деятельность.

2. Появление глобальных мультикультурных ценностей. Приобретение опыта совместных научных исследований, научных и личностных контактов, уничтожение территориальных границ при осуществлении научно-исследовательской работы способствуют возникновению моральных ценностей, которые не искажены национальными, политическими и религиозными предрассудками [10].

3. Создание информационных технологий и Интернета [11], которые открывают новую эпоху в развитии науки и образования и предполагают мощный процесс инноваций в этих областях. Информационные технологии также способствуют интернационализации научного знания, инициируя прогресс науки.

4. Глобальные научные коммуникации научных школ и научных коллективов, которые расширяются благодаря развитию информационных технологий. Интернет дает возможность поиска новых контактов, однако, многие ученые предпочитают обмениваться информацией при личном общении. Важным фактором, усиливающим международное сотрудничество, является размер научного потенциала страны. Малый масштаб научного потенциала страны стимулирует ученых к контактам с зарубежными странами. Когнитивные факторы также играют важную роль для развития научных направлений. Трудоемкие научные дисциплины в большей степени вынуждают ученых к кооперации. Ограниченность ресурсов для таких дисциплин ведет к тому, что удается найти партнеров в своей стране чаще, чем в других странах. Следует также обратить внимание на отношения интеллектуальной зависимости между странами, когда одна из стран является лидером в определенной области научного знания, а все остальные

вынуждены это учитывать. А в случае, когда страна-лидер обладает развитой научной инфраструктурой, иностранные партнеры проявляют большую активность в сотрудничестве [3]. Коммуникация отдельных ученых и научных коллективов также осуществляется во время стажировки, которая выступает неотъемлемым элементом профессионального развития специалистов, а «стажировочная площадка является тем объектом инновационной инфраструктуры вуза, который обеспечивает академическую и научную мобильность студентов и специалистов [12]. Таким образом, современное состояние науки стимулирует научные школы к коммуникации с другими коллегами и научными объединениями.

Исследователи Самсонова Е.И., Серга М.Ю. отмечают низкий уровень научной мобильности ученых, так как они редко меняют темы исследований, научно-исследовательские институты, слабо участвуют в совместных проектах с зарубежными коллегами, имеют низкий индекс цитируемости, а это негативно сказывается на их работе и приводит к застою [1; 2].

В заключение следует сказать, что в постнеклассической науке существует потребность в методологии совместной научно-исследовательской работы, новых технологиях проведения конференций и междисциплинарно-сетевых семинаров с использованием возможностей сети Интернет. Глобальная сеть даёт возможность построения открытой научно-образовательной среды, наполнением которой будут заниматься специалисты-профессионалы, что может стать базой подготовки специалистов. Поэтому научная мобильность очень важна для современного ученого и является фактором его профессионального развития.

Список использованной литературы

1. *Серга, М.Ю.* Развитие научно-исследовательской мобильности аспирантов в системе подготовки кадров высшей квалификации [Электронный ресурс] / М.Ю. Серга / автореферат к.п.н., — Омск, 2012. — Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-461458.html>.
2. *Самсонова, Е.И.* Основные тенденции профессиональной мобильности научных кадров в России / Е.И. Самсонова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, — 2010. — №124, — С. 366-370.
3. *Дежина, И.Г.* Тенденции развития научных школ в современной России [Электронный ресурс] / И.Г. Дежина, В.В. Киселёв / — М.: ИЭПП, 2009. — 164 с.: ил. // Научные труды. Ин-т экономики переходного периода; № 124Р. — Режим доступа: <http://www.iet.ru/ru/tendencii-razvitiya-nauchny-shkol-v-sovremennoi-rossii-nauchnye-trudy-124r.html>.
4. *Малюгина, И.В.* Управление воспроизводством кадрового потенциала сектора науки в высших учебных заведениях России: автореф.. дисс. канд. экон. наук, 08.00.05 / И.В. Малюгина. — М., 2006. — 24с.
5. Законодательство о науке: Современное состояние и перспективы развития / отв. ред. В.В. Лапаева. — М.: Норма, 2004. — 400с.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ПОЗИЦИЙ КРАСОТЫ

И.Н. Солдатова, кандидат педагогических наук
*Волгоградский государственный социально-педагогический
университет, Россия*
inna-soldatova@yandex.ru

На сегодняшний день наше общество переживает острейший духовно-нравственный кризис. В условиях такого кризиса усиливается «гламуризация» общества, охватившая многие сферы жизни человека. «Гламуризация» характеризуется подменой духовных ценностей красоты искусственными, навязанными извне образцами «глянцево-гламурных» моделей общения, поведения в профессиональной деятельности, в повседневной жизни. «Гламуризация» создает «...серьезнейшую опасность со стороны ложной искусственности, вносимой в жизнь... Ничего нет безвкуснее, чем «красивость», вносимая в игру лица, походку и т.п.» [3, с. 307]. Об этом свидетельствуют также результаты исследований Е.В. Михайловой, И.А. Осинской, М.М. Поташника, А.К. Секацкого и др. В данной связи необходимо отметить тот важный момент, что «красота — проверка природы на человечность и человека на естественность. Красота препятствует организации преступать меру, превращаться в нечто бездушное, в тот «новый, прекрасный мир», нарисованный О. Хаксли, где общество достигло особых ступеней рационального порядка, но утратило человеческое лицо» [4, с. 59]. Таким образом, нарушение меры в понимании человеком красоты, прекрасного привело к острой проблеме XXI века – всеобщей «гламуризации» общества, которую можно представить как «архипелаг Гламур, ставший континентом» [1, с. 39].

Тем не менее, потребность в истинной красоте, переживании и созидании прекрасного – одна из базовых потребностей человека. В обществе на любом этапе его развития, особенно в кризисные периоды, велика потребность в людях, обладающих созидательным, творческим потенциалом. Они реализуют его в профессиональной деятельности, умеют выстраивать гармоничные отношения. Верно замечает Л.С. Выготский [3, с. 307], «правилом должно служить не украшение жизни, но творческая обработка действительности...». Поэтому сегодня остро обнаруживается необходимость в педагогах, проектирующих свою деятельность с позиций красоты. Такая деятельность также способствует развитию эстетической и профессионально-педагогической культуры педагогов. Однако в современной педагогической науке вопрос о роли эстетического в деятельности педагогов является невыясненным, поскольку не исследованы эстетические закономерности педагогического процесса. Вопрос о том, как выстроить процесс педагогического образования и повышения квалификации педагогов, направленный на их

умение проектировать деятельность с позиции красоты, остается значимым и открытым.

Подчеркнем, что проявления «гламуризации» активно распространяются в сфере образования. Здесь на первый план выступает проблема «педагогического гламура» (М.М. Поташник, Т. Черняева), отчетливо проявляющаяся в современных школах, вузах. Понятие «гламур» следует понимать как отрицательное явление, негативно влияющее на самосознание педагогов. М.М. Поташник отмечает, что «ярчайшим проявлением гламура в управлении образованием становятся ежегодные августовские педагогические конференции в последние годы. Непременно восторженно, на высоких тонах, с пафосом и под горячее одобрение сидящих в зале, с трибуны во всех выступлениях произносится ставшей ритуальной информация» [6, с. 95]. Автор подчеркивает, что и «урок превращается в гламурное шоу, а дети – в зрителей». М.М. Поташник [6, с. 99] также анализирует наличие гламура в воспитательной работе школы, в выпускных вечерах. По нашим наблюдениям, «гламурные» выпускные вечера широко распространены и среди выпускников вузов. Констатируем, что в таких условиях обостряется вопрос о нарушении меры в деятельности педагогов относительно эстетики самосознания, общения, поведения педагога. В связи с этим мы обращаем внимание на искаженность понимания педагогами подлинной, духовной красоты. Результатом этого явились искусственные, стереотипные представления о мнимой, «гламурной» красоте. Яркой характеристикой «гламуризации» является потребительское отношение не только к профессии, но и к значимому Другому. Отмечается нарушение гармонии отношений педагога с воспитанниками и коллегами.

В качестве иллюстраций трудностей преподавателей эстетически взаимодействовать с воспитанниками, обратимся к результатам констатирующего эксперимента (опрос проводился среди студентов I – III курсов лечебного, педиатрического, стоматологического факультетов Волгоградского государственного медицинского университета). Так, при проведении методики «Рефлексивное эссе», студентка III курса стоматологического факультета Марина Г. обозначила проблемы педагога, у которого, на её взгляд, эстетическая культура выражена слабо (орфография и пунктуация оригиналов сохранены): *«Такой человек не сможет самореализовать себя в выбранной профессии, будет чувствовать себя в ней неуютно, соответственно и окружающим людям не будет с ним комфортно. Учащиеся не будут увлечены предметом такого преподавателя. И сам он никогда не будет доволен своими результатами. Потому что он будет стремиться навязать свое собственное видение, не обращая внимания на потребности других людей, а так как его эстетическое восприятие развито слабо, то и подаваемая им информация будет выглядеть грубо, некрасиво и не будет желания ее воспринять. Как результат – отсутствие психологического контакта с учениками, они никогда не будут “на одной волне”».* Когда преподаватель

заинтересован своим предметом, увлечен им, может связать его с интересными студентам областями, когда преподаваемый материал, пусть даже самый сложный и “сухой”, иллюстрируется примерами или как-то наглядно представлен, тогда в отношениях “студенты – преподаватель” возникает гармония, тогда внеаудиторная работа превращается в приятно потраченное время, воспитательная работа выглядит как конструктивное обсуждение общих мнений и поиск “общей истины”, а сам учебный процесс не отягощен конфликтами, имеет пониженное негативное эмоциональное напряжение, легко усваивается». Студентка II курса лечебного факультета Александра В. пишет: «Педагог, обладающий внутренней эстетикой – это, прежде всего, глубокий, мудрый человек... уникальный... несущий свет не только знания но и красоты... Такой педагог старается приобщить учеников к прекрасному, пытается раскрыть их внутреннее зрение, чтобы они научились сквозь свет своей души видеть идеальное в мире, далеком от идеалов...». Преподавателя с неглубоким отношением к красоте, о слабо выраженном проявлении эстетического в его деятельности, она представляет так: «Такой педагог прежде всего является человеком поверхностным, неглубоким... Если педагог, человек с развитой эстетической культурой, то он обычно стремится ввести некий эстетический элемент в учебный процесс... Очень редко в учебном процессе этот элемент присутствует. Почему? Неужели у преподавателей, у людей, в совершенстве владеющих учебным материалом и являющихся настоящим кладом знаний для учеников, людей, которые зачастую глубокие и думающие ... неужели у этих людей отсутствует эстетическая культура? Нет, у многих она присутствует, но они не считают необходимым вводить мотивы эстетики в обучение. Учебные программы и вообще процесс обучения как-то слишком зациклены именно на знаниях, ученики рассматриваются как существа, в мозг которых нужно вкладывать информацию именно по теме семинара, занятия, лекции. Об эстетике, как вы понимаете, задумываются очень немногие преподаватели... Полноценное образование человека должно включать не только развитие ума, но и души...».

Таким образом, выявляется проблема формирования педагога как мастера своей профессии и подлинно красивого человека, т.е. гармонично сочетающего в себе эстетику мысли, чувства, отношения, поступка. Данная проблема может найти свое решение в том случае, если при проектировании деятельности педагог будет руководствоваться эстетическим принципом, что позволит осуществлять культуротворческую, гармоничную педагогическую деятельность. Эстетический принцип (закон Красоты) позволяет устанавливать тонкую грань, меру проявлений внутренней и внешней красоты в деятельности, общении и поведении педагога, понимать меру своих возможностей, гармонизировать элементы своей профессиональной системы. В основе эстетического принципа лежат сущностные характеристики прекрасного: связь прекрасного с миром ценностей; его направленность на

гармонизацию внутреннего мира человека; стимулирующая функция прекрасного, побуждающая человека к самореализации, к творчеству; связь прекрасного с восприятием, эмоциональными переживаниями, чувствами; взаимосвязь прекрасного и нравственного; целесообразность и природосообразность, позволяющие учитывать истинную природу человека, выстраивать педагогическую деятельность согласно человеческой сущности, ее духовно-душевной жизни (С.В. Белова, В.И. Слободчиков).

Отметим, что представители гуманитарно-антропологического подхода (С.В. Белова, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, К.Д. Ушинский и др.), в контексте которого мы исследуем эстетические закономерности педагогического процесса, рассматривают становление человека в различных проявлениях его духовно-душевной жизни (С.В. Белова, В.И. Слободчиков). Акцент здесь делается на исследовании субъективной реальности воспитанника и педагога, которая понимается, по мнению В.И. Слободчикова, как «внутренний мир», «индивидуальность», «самость» и др. [8, с. 12]. Содержанием образования в данном подходе является опыт освоения субъективной реальности человека. Заметим, что индивидуальность, самость предполагает изначально наличие у педагога образа, поскольку, как считает В.В. Бычков, «образ вообще – это некая субъективная духовно-психическая (духовно-душевная) реальность, возникающая во внутреннем мире человека... в процессе контакта с внешним миром в первую очередь...». [2, с. 281]. Этот образ создается педагогом в процессе его деятельности и может пониматься как «способ конкретно-чувственного освоения действительности посредством красоты» [5, с. 194]. Такое определение образа представлено исследователем Куренковой Р.А. Справедливо замечает В.В. Сериков, рассматривая эстетические аспекты педагогической деятельности: «...Педагог в известном смысле выстраивает образ человека подобно тому, как деятель искусства выстраивает художественный образ. И в том, и в другом случае имеют место цель, замысел, авторская концепция, сюжетная линия жизни героя и т.п.» [7, с. 371]. Таким образом, создание педагогом индивидуального образа с позиций красоты происходит в том случае, если в педагоге будет гармонично сочетаться красота его мыслей, чувств, общения с воспитанниками. Тактичное обращение педагога к воспитаннику, уважение его достоинства, способность «красиво» (не навязывая и не внушая) передавать ему свою точку зрения, свое мироотношение – это важное условие педагогического общения-диалога с позиций эстетики. Речь идет о той «золотой середине» (мере) во всем, что берет в качестве воспитательного материала педагог — его образ, педагогические формы, методы и приемы и т.п. Красота мысли, мышления педагога заключается не в безапелляционных, эмоциональных, негативных высказываниях, а в доказательности своей позиции, последовательном изложении мыслей, справедливости убеждений. Красота чувств заключается в их

естественности, искренности, в тех переживаниях, которые ведут к любви, сочувствию, состраданию.

В свете вышесказанного отметим, что педагогическая деятельность с позиции эстетики представляет собой «триединство»: сознание педагога (красота выражения мысли, чувств), общение (эстетика диалога) и культуротворчество (создание эстетического урока). Всё это в совокупности способствует развитию профессионально-педагогической культуры педагогов.

Список использованной литературы

1. *Богомолов, Ю.А.* Архипелаг Гламур, ставший континентом // Журналист. – 2009. – № 8. – С. 39 – 41.
2. *Бычков, В.В.* Эстетика: учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. / В.В. Бычков. – М.: Гардарики, 2008. – 573 с.
3. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.
4. *Гулыга, А.В.* Эстетика в свете аксиологии. Пятьдесят лет на Волхонке / Научное издание / А.В. Гулыга. – СПб.: Алетейя, 2000. – 447 с.
5. *Куренкова, Р.А.* Эстетика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Р.А. Куренкова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 367 с.
6. *Поташник, М. М.* Педагогический гламур как способ ухода от реальных проблем / М. М. Поташник // Народное образование. – 2008. – № 8. – С. 93–100.
7. *Сериков, В.В.* Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. М.: Логос, 2012. – 448 с.
8. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3-17.

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ

Е.И. Горчакова

*Пятигорский государственный лингвистический университет, Россия
dilena-2002@yandex.ru*

Становление и развитие образования в Англии имеет глубокие исторические корни. История образования свидетельствует о том, что в разные периоды развития цели и содержание образования в английской школе менялись и дополнялись в соответствии с требованиями общества. В истории эволюции образования в Англии мы выделяем несколько периодов.

Первый период: XIV в. – середина XVIII в. В начале этого периода в стране стали создаваться средние школы, но их развитие и поддержка еще не были задачей государства. Они назывались грамматическими, так как

основным предметом в них была классическая словесность, преимущественно грамматика древних языков. Главная роль в школьном деле отводилась церкви, часть школ содержалась за счет частных пожертвований. Возникшие в XIV – XVI вв. частные средние школы, организованные на благотворительные вклады, вскоре превратились в привилегированные учебные заведения. В этих грамматических школах изучали, главным образом, латинский и греческий языки. Среди них особенно выделялись школы в Винчестере, Итоне, Вестминстере, Регби, Харроу, которые существуют до сих пор.

Впервые идею демократизации школы и воспитания выдвинул Т. Мор (1478 – 1535). Все дети независимо от своего социального происхождения должны готовиться к обязательному для всех труду в будущем. Идеал Мора – ремесленное воспитание в семье, в процессе которого дети с ранних лет приобщаются к труду. Мор впервые высказал мысль о необходимости сочетать обучение с производительным трудом [1; 15]. Большое влияние на развитие педагогической мысли в XVII в. оказала материалистическая философия Ф. Бэкона, выступавшего за развитие опытных наук, подчеркивавшего практическое значение знания для общественного благосостояния.

В отличие от Франции и некоторых других стран, в которых в XVII в. государство начинает уже принимать известное участие в школьном деле, в Англии просвещение по-прежнему было делом церкви, благотворительных обществ и частной инициативы.

В конце XVII в. английский философ Дж. Локк (1632 – 1704) в работе «Некоторые мысли о воспитании» (1693) обосновал педагогику «здорового смысла», наиболее отвечающую потребностям развивающейся буржуазии. Целью обучения Локк считал воспитание добропорядочного делового человека – «джентльмена», предприимчивого и настойчивого в достижении своих целей [1; 18]. Джон Локк в отличие от других мыслителей, предлагал давать всем детям без исключения трудовое обучение, но со строгим учетом их социального происхождения.

Второй период в истории развития среднего образования в Англии совпадает с эпохой промышленной революции, охватывающей значительную часть английской истории: сер. XVIII в. – сер. XIX в.

Содержание образования в школах всех типов в этот период отставало от требований бурно развивавшейся промышленности. Главной целью школы в XVIII в. стала подготовка подрастающих поколений к практической деятельности в условиях общества, ставшего на путь капиталистического развития. Можно выделить два направления в английской педагогике этого периода: первое ставило своей задачей решать проблемы, связанные с воспитанием детей имущих слоев; второе направление занималось воспитанием детей рабочих.

Ярким представителем первого направления был Р.Л. Эджворт (1744 – 1817). В книге «Практическое воспитание» он пишет о том, что задача

школы состоит не только в нравственном воспитании детей, но и в том, чтобы сделать их способными выполнять любую работу, даже самую тяжелую. Этому подчинены содержание и методы обучения в новой школе. В учебные планы Эджворт предлагает ввести предметы, которые могут пригодиться в будущей практической деятельности, – механику, химию, геологию, геометрию. Теоретические занятия должны сочетаться с практическими. Он рекомендует обращаться к работам крупных ученых и учиться у них проведению простейших опытов по химии и физике в целях более прочного усвоения учащимися учебного материала [2; 54].

Проект школы, который составил Р.Л. Эджворт, тесно переплетается с реальным образованием. Это стало характерным для ряда английских педагогов этого периода и наиболее ярко выражено у утилитаристов Бентама, Милля и др.

Большое влияние на развитие содержания среднего образования оказали идеи английского философа Дж. Бентама (1748 – 1832). В своей книге «Хрестоматия», посвященной содержанию обучения в новой школе, в которой должны были учиться дети из средних и высших классов, он требовал, чтобы каждый учебный предмет вводился со строгим учетом его «несомненного прикладного значения для общественной жизни»[1; 23].

Естественные науки и техника рассматриваются им как основная часть содержания обучения. На подготовительной ступени дети должны были учиться письму и арифметике. На первой ступени они должны были знакомиться с обширным кругом естественнонаучных предметов (элементы минералогии, ботаники, зоологии), а также изучать математику, географию, историю и черчение. На второй ступени предусматривалось усвоение основных разделов механики и химии, а также языков, географии, истории. На третьей стадии обучения теоретические занятия должны были тесно переплетаться с практическими. В списке предметов были горное дело, геология, землемерные работы, архитектура, сельское хозяйство. На последних ступенях обучения, четвертой и пятой, учащиеся должны были изучать производство и учиться ведению бухгалтерских книг. В книге Бентама настойчиво повторяется мысль о том, что каждый предмет должен изучаться только с точки зрения его применимости в жизни. Он сознательно исключил из учебного плана такие предметы, как литература, искусство (музыка, пение, рисование), физическое воспитание, на том основании, что они не имеют отношения к практической деятельности людей в обществе.

Реальное содержание образования, практические методы обучения естественным наукам и введение элементов труда рассматривались Эджвортом и Бентамом как условия практической подготовки детей из имущих классов в стенах средней школы.

В это же время отдельные представители английской педагогики писали о том, как следует организовать обучение детей из народа. К таким педагогам принадлежал Д. Стоу (1793 -1864). Он разработал проект новой народной школы, учебный план которой должен был включать не только

чтение, письмо и счет, но и изучение основ естественнонаучных предметов, истории, географии.

Третий период в развитии среднего образования в Англии: сер. XIX в. – начало XX века. В это время в Англии создается средняя школа нового типа, имеющая другие задачи и, соответственно, новое содержание образования.

Ярким представителем английской педагогики этого периода был Ф. Магнус (1842 – 1933). Новая система воспитания, по его мнению, должна коренным образом отличаться от старой. Если старая школа ставила перед собой только образовательные задачи, то новая – должна прежде всего формировать характер учащихся. Школа должна добиваться умственного, нравственного и физического развития учащихся. Надо не просто сообщать детям готовые знания, а научить их самих искать, открывать и приобретать эти знания. Образовательные задачи школы Магнус отодвигает на второй план, ставя на первый план задачи воспитательного характера.

«По мере развития педагогической науки, – писал он, – станет общепризнанным, что действительная цель образования состоит в формировании характера; относительная ценность различных учебных предметов будет определяться в соответствии с их возможным влиянием на развитие полезных умственных или нравственных качеств. Приобретение знаний займет второстепенное место в работе педагога. Развитие способностей приобретать знания будет считаться более важным» [3; 134].

В этот период учебные предметы в школах делились на обязательные и необязательные (*essential and optional*). Обязательными предметами были: чтение, письмо и арифметика; шитье для девочек и рисование для мальчиков. Перечень необязательных предметов довольно обширен: английский язык, литература, география, основы естествознания и истории, алгебра, геометрия, химия, физика, механика, счетоводство, теория сельского хозяйства, языки – латинский, французский и немецкий.

Содержание обучения в средних школах Англии традиционно строилось в соответствии с принципом, согласно которому формальное развитие интеллекта должно предшествовать всякому серьезному приобретению знаний. И если в начальной школе акцент всегда делался на усвоение учащимися узкого круга конкретных знаний и навыков, преимущественно утилитарного характера, то в средней школе главными целями обучения считались стройность и последовательность мышления, выработка точных и изящных форм выражения мыслей. В реализации этих целей английская средняя школа добивалась значительных успехов. Но следует отметить, что преимущественное развитие абстрактно-логического мышления английских учащихся, их способностей к формально логическим дедуктивным умозаключениям всегда осуществлялось в ущерб развитию практических способностей и наклонностей, вопрос о реальной

полезности знаний и их связи с практикой стоял на втором плане, а часто и вовсе игнорировался.

Список использованной литературы

1. *Салимова, К.И.* История трудового обучения в Англии. /К.И. Салимова – М.: Просвещение, 2009. - 227 с.
2. *Simon, B.* Studies in the History of Education 1780-1870. /B.Simon. – London, 2010.
3. *Magnus, Ph.* Educational Aims and Efforts 1880-1910. /Ph. Magnus. – London, 2010.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Н.Н. Сага

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
Tana80@mail.ru

XI век для российского образования характеризуется многочисленными изменениями и разработками новых стандартов обучения, новыми требованиями как к уровню подготовленности студентов, так и к профессионализму преподавателей (вступление России в Болонский процесс, переход на компетентностно-ориентированный ФГОС ВПО третьего поколения и т.д.). Переход на компетентностно-ориентированное обучение ознаменовал смену образовательной парадигмы. Следует согласиться с А.А.Вербицким, что речь идет уже о реформе, о «появлении исторически нового типа обучения и воспитания: от монологического изложения учебного материала – к педагогике творческого сотрудничества и диалогу преподавателя и студента» [2, с.33].

Проблематику компетентностного подхода, как на теоретическом, так и на практическом уровнях, рассматривают такие ведущие ученые как А.Г.Бермус, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, Т.Е. Исаева, А.В. Хуторской и др. Одним из направлений разработки компетентностного подхода является определение необходимых и обязательных компетенций преподавателей, которые могут помочь им в реализации качественно нового образовательного процесса. В работах этих ученых предлагаются различные классификации профессионально-личностных компетенций преподавателей, основанные на разных критериях.

В своем исследовании И.Ф. Исаев предлагает модель профессиональной компетентности педагога в виде совокупности общих и частных педагогических умений, где главным является умение решать педагогические задачи. Успех педагогической деятельности, по мнению ученого, проявляется в совокупности аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, мобилизационных, информационных, перцептивных коммуникативных компетенций [6, с. 6-9].

Т.Е. Исаева рассматривает компетенции педагога как уникальную систему профессионально-личностных знаний, умений и качеств личности, которые основываются на творческом подходе, гуманно-ценностном отношении к окружающим, личностном и профессиональном совершенствовании [7, с.122]. В эту систему она включает:

- 1) адапционно-цивилизационные компетенции;
- 2) социально-организационные компетенции;
- 3) профессиональные компетенции;
- 4) коммуникативные компетенции;
- 5) ценностно-смысловые компетенции [7, с.123-125].

И.А. Зимняя выделяет три ключевые группы компетенций, основываясь на положении о том, что «человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду»:

- 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;
- 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека [5].

А.В. Хуторской определяет ключевые компетенции на основе «главных целей общего образования»:

- 1) ценностно-смысловые компетенции;
- 2) общекультурные компетенции;
- 3) учебно-познавательные компетенции;
- 4) информационные компетенции;
- 5) коммуникативные компетенции;
- 6) социально-трудовые компетенции;
- 7) компетенции личностного самосовершенствования [13].

В.Н. Введенский отмечает, что компетентности зависят от контекста, специфики деятельности и опыта педагога и предлагает разделить все компетентности на ключевые и операциональные, то есть на «ядро» и действия, при помощи которых осуществляется деятельность, причем в качестве ключевых выделяет интеллектуальную, коммуникативную и регулятивную компетентности [1, с.12-13].

В целом, несмотря на разнообразие перечисленных компетенций, можно выделить базовые сегменты педагогической деятельности преподавателя:

- общекультурный уровень образованности личности;
- профессионализм и деятельность, направленная на совершенствование профессионализма;
- социальная направленность.

То есть, выделяемые компетенции служат шкалой, при помощи которой можно определить, насколько педагог образован, профессионален, социален.

В структуре компетенции учёные выделяют компоненты, отражающие когнитивную сферу (систему педагогических знаний) [9; 4;

12], деятельностную сферу (операционно-деятельностный компонент [3; 9], проектировочно-конструктивный, организационный компоненты [4], операционально-технологический компонент [12]), рефлексивную систему педагогических умений и навыков, а также умения самоорганизации и организации деятельности других. Неотъемлемым является компонент, отражающий социальную сферу: коммуникативный [4], социальный и поведенческий компоненты [12]. Часто в структуре компетенции выделяют мотивационный компонент (как готовность применять собственный опыт на практике [9]), так и способность формировать у студентов мотивацию к учебной деятельности [8], а так же аксиологический компонент (как систему педагогических знаний) [9]. Таким образом, ученые выделяют в составе компетенции знания, опыт, умения, мотивацию, ценности.

Предметом нашего исследования является социально-организационная компетенция, которую обозначила профессор Т.Е. Исаева. Социально-организационная компетенция находит свое отражение в классификациях других ведущих ученых в виде социально-трудовой компетенции [13], компетенции, относящейся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, а так же к деятельности человека [5].

На наш взгляд, социально-организационная компетенция приобретает особую значимость в связи с требованиями ФГОС ВПО, предъявляемыми к студентам. Сегодня выпускник вуза должен уметь самостоятельно решать профессиональные задачи и проблемы, приобретать необходимые знания и умения. Компетентностный подход ФГОС ВПО предполагает значительное увеличение доли самостоятельной работы. Преподаватель становится не единственным носителем знаний, а наставником, тьютором, оказывающим педагогическую поддержку студентам в получении необходимых знаний. Таким образом, научно-предметная компетентность становится недостаточной для эффективного преподавания. Конечный результат зависит во многом от умения преподавателя корректно и эффективно организовать самостоятельную деятельность студентов: научить их и мотивировать найти и применить нужную информацию, самостоятельно сделать выводы и предложить новые варианты решения.

Под социально-организационной компетенцией ученые понимают совокупность рефлексивных умений, знаний и способностей личности, направленных на решение социальных ситуаций [7, с.124]; умение «действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений» [13]; как умение социального взаимодействия, что включает сотрудничество, толерантность и параллельно умение поставить познавательные задачи, нестандартно решить их, а так же планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование деятельности [5].

Стоит согласиться с Е.Г. Муруговой, которая считает, что педагогическая организация имеет формальную (управление, контроль, координация, поощрение) и неформальную структуры. Именно «социальность» последней может создавать проблемы при организационной деятельности в виде симпатии и антипатии, эмоций, инициативности и инертности [11,с.31]. Таким образом, как замечает В.Е. Медведев, преподаватель вуза является важным источником воздействия на студентов в процессе достижения образовательных целей. Его воздействие осуществляется через деятельность (формирование целей, методов, средств и технологий обучения, контроль) и через влияние личности самого преподавателя (его образ жизни, кругозор, уровень культуры, систему ценностей) [10, с.23].

Таким образом, социально-организационная компетенция рассматривается нами как совокупность знаний, умений, навыков, алгоритмов действий, направленных на эффективную организацию как своей собственной, так и деятельности студентов, регулируемых качествами личности преподавателя. Социально-организационная компетенция предполагает сложный не только организационный, но и социальный процесс, в структуре которой мы выделяем следующие компоненты:

- ядро стандартных умений: умение самоорганизовываться, умение планировать, структурировать, прогнозировать, корректировать, контролировать деятельность других;

- мотивационный блок: умение поставить нестандартную задачу, умение применить нетрадиционные способы решения любой задачи, умение вовлечь в деятельность;

- сопровождающий учебно-познавательную деятельность блок: педагогическая поддержка, проявляющаяся в создании условий для развития студентов;

- блок качеств личности, регулирующих организационную деятельность: толерантность, эмпатия, этика, рефлексия.

Список использованной литературы

1. *Введенский, В.Н.* Проблема осознания профессионально-педагогической культуры / В.Н. Введенский.// Профессионально-педагогическая культура: содержание и технологии реализации новых стандартов общего и профессионального образования: материалы IV Всероссийского научно-методического семинара (Белгород, 15-16 ноября 2011 г.) – Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. – С. 10-13.
2. *Вербицкий, А.А.* Контекстно-компетентный подход к модернизации образования / А.А.Вербицкий. // Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С. 32-37.
3. *Гуцу, Е.Г.* Проектировочные действия преподавателя педвуза при реализации компетентного подхода / Е.Г. Гуцу// Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 58-63.

4. *Елагина, В.С.* Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения/ В.С. Елагина, Е.Ю. Немудрая, Л.Л. Балакина// *Фундаментальные исследования.* – 2011. – №8. – С.27-31.
5. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. [Электронный документ] // Интернет-журнал «Эйдос»<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505/htm>
6. *Исаев, И.Ф.* Функции образовательных стандартов и проблема структуры профессиональной компетентности учителя / И.Ф. Исаев// *Профессионально-педагогическая культура: содержание и технологии реализации новых стандартов общего и профессионального образования: материалы IV Всероссийского научно-методического семинара (Белгород, 15-16 ноября 2011 г.)* – Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. – С.3- 10.
7. *Исаева, Т.Е.* Формирование и оценивание компетенций студентов и преподавателей высшей школы в информационном образовательном пространстве: монография / Т.Е. Исаева; 2013. – 187 с. – С. 122-125.
8. *Ким И.Н.* Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя в рамках ФГОС/ И.Н. Ким, С.В. Лисиенко// *Высшее образование в России.* – 2012. – №1. – С.16-24.
9. *Красинская, Л.Ф.* Повышение квалификации преподавателей: моделирование на основе компетентностного подхода/ Л.Ф. Красинская.// *Высшее образование в России.* – 2011. – №7 –С.75-80.
10. *Медведев, В.Е.* О повышении квалификации преподавателей инженерных вузов/ В.Е.Медведев.// *Высшее образование в России.* – 2010. – №2. – С.21-26.
11. *Муругова, Е.Г.* Организационная культура управления / Е.Г. Муругова.// *Педагогика.* – 2012. – №8 – С.28-33.
12. *Романова, О.В.* Модель формирования профессиональной компетентности учителя/ О.В. Романова.// *Педагогика.* – 2012. – №2. – С.63-70.
13. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный документ] / А.В. Хуторской.// Докл. На Отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос». <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

III. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

*Посвящается памяти Ж.В. Витковской –
первой женщине-профессору РГУПС,
известному ученому в области методики
преподавания иностранных языков*

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.В. Евдокимова, кандидат педагогических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Позиция Совета Европы по вопросу диверсификации и интенсификации изучения языков с целью поддержания языкового многообразия нашла положительный отклик в российском образовании. Многоязычие, поликультурность, антропоцентричность провозглашены в качестве значимых принципов системы национального образования.

Изучение второго иностранного языка носит в настоящее время довольно массовый характер, а опыт его преподавания широко обобщается. С обучением многоязычию дело обстоит значительно сложнее, однако имеется ряд исследований (Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи, Х.Г. Клейн, Т.Д. Штегманн), которые касаются непосредственно проблем обучения многоязычию.

Нами было проведено исследование, показавшее, что естественное многоязычие, развивающееся в языковой среде, и учебное многоязычие, формирующееся в неязыковом вузе, опираются на различные психологические механизмы. Естественное многоязычие формируется стихийно, под воздействием множества факторов языковой среды, в то время как в условиях обучения иностранным языкам в неязыковом вузе возможно формирование учебного многоязычия (или основ многоязычия), которое может быть концептуализировано с позиций компетентностного подхода как многоязычная компетенция [5].

В «Общевропейских компетенциях» приводится следующее определение: «Многоязычная и поликультурная компетенция – это способность использовать языки как средство общения и принимать участие в межкультурной коммуникации. При этом отмечается разная степень владения несколькими языками и знания нескольких культур. Данная компетенция предполагает не наложение или соприкосновение различных компетенций, а единую сложную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь» [6, с. 157].

В нашем исследовании многоязычная компетенция – это владение системой лингвистических знаний, понимание механизмов

функционирования языка и алгоритмов речевых действий, владение метакогнитивными стратегиями и развитой познавательной способностью [4]. Многоязычная компетенция не является суммой знаний конкретных языков, но представляет собой единую сложную, часто асимметричную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь. Многоязычная компетенция делает возможной и успешной деятельность по самостоятельному овладению основами незнакомых ранее языков и может рассматриваться также как способность к изучению иностранных языков, владение «чувством языка», желание и умение самостоятельно изучать иностранные языки с определенными целями, например, для чтения иноязычных текстов на профессиональные темы. Многоязычная компетенция опирается на существующие у человека социолингвистические и прагматические компетенции и способствует пониманию общего и частного в лингвистической организации различных языков.

Таким образом, содержание описываемой нами сложной компетенции многоязычия представлено в таблице 1 [5].

Таблица 1

Многоязычная компетенция						
Общие компетенции				Коммуникативные языковые компетенции		
Знания	умения	Экзистенци- альная компетенция	Познава- тельная способно- сть	Полилингви- стическая компетенция	Социо-лингви- стическая (поли- культурная) компетенция	Прагмати- ческая ком- петенция

Продолжая разрабатывать содержательные аспекты компетенции многоязычия, остановимся более подробно на социолингвистической (поликультурной) компетенции. По мнению ведущих современных зарубежных и отечественных специалистов в области преподавания иностранных языков, социолингвистическая компетенция «представляет собой отражение социокультурных условий использования языка. Она ориентирована на социальные нормы (правила хорошего тона, нормы общения между представителями разных классов и социальных групп, поколений, полов, отражение в языке определенных ритуалов, принятых в каждом конкретном обществе). Данная компетенция имеет большое влияние на речевое общение, особенно между представителями разных культур, хотя могут даже не осознавать этого. Лингвистические маркеры социальных отношений, нормы вежливости, выражения народной мудрости, регистры общения, диалекты и акценты составляют социолингвистическую компетенцию» [6, с.12]. На наш взгляд, понятие «социолингвистическая компетенция» нуждается в более полном раскрытии для формирования (с учетом ее более полного содержания) компетенции многоязычия.

П.Я. Гальперин подчеркивал, что при изучении иностранного языка необходимо четко различать лингвистическое (языковое) сознание и когнитивное сознание. Последнее является продуктом познания вещей,

объектов, каким может быть, в частности, и сам язык. В отличие от когнитивного, языковое сознание сложилось как средство организации совместной деятельности, путем такого сообщения о вещах, которое создает определенное представление о них и тем настраивает слушателей действовать в желаемом направлении. Достоинства любого языка (а, следовательно, и языкового сознания) проверяются эффективностью речевого сообщения, мерой совпадения поведения адресата с тем, что говорящий ожидает от своего сообщения. Поэтому языковое сознание стремится не к полноте отражения действительности, а к прицельному набору таких средств сообщения, которые в определенных, общественно установленных условиях, придают определенную характеристику объектам и тем обеспечивают желаемое их понимание и соответствующее поведение. Именно потому в каждом случае своего применения языковое сознание – по отношению к внеязыковой действительности – является системой закрытой, нормативной, обязательной и однозначной [4 с. 97].

Для обучения иностранному языку дифференциация когнитивного и языкового сознания имеет основополагающее значение. Языковое сознание каждой лексической и грамматической категории – это совокупность значений всех ее форм, представленных в естественных языках ограниченным набором в четком отнесении к условиям их применения. Различение языкового сознания иностранного и родного языка от содержания замысла, представленного в когнитивном сознании, полностью изменяет подход к пониманию процесса формирования речевых умений и служит основой новых обучающих технологий. Это различие требует найти объективное основание для опознания всех форм данной языковой категории в их отличии друг от друга и от форм той же категории родного языка. Когда такое основание найдено, язык открывается как четкая система. При обучении различным видам речевой деятельности на иностранном языке первоначальным этапом становится переосознание замысла с точки зрения людей, говорящих на изучаемом языке. Изучающий иностранный язык должен получить четкие критерии выбора тех форм, которые отвечают содержанию и обстоятельствам речевого замысла. Языковое сознание изучаемого языка систематически дифференцируется от языкового сознания родного языка, и формальные структуры изучаемого языка прямо ассоциируются уже не с элементами замысла, а с элементами языкового сознания. Для отчетливого выделения языкового сознания нужна картина всей совокупности значений каждой языковой категории, в которой четко выступают характерные особенности лингвистических значений: их нормативная ограниченность, избирательность и обязательность такого выбора.

Понять этнокультурный и социальный контекст, в котором функционирует иностранный язык, а не просто заучить грамматические правила и слова – такова задача каждого, кто желает эффективно изучать иностранный язык. Каждый язык отражает определенный способ видения окружающего мира. Это особое восприятие и понимание мира заключается

как в семантике языковых единиц, так и в оформлении морфологических и синтаксических структур, грамматических категорий, словообразовательных моделей. За речевыми произведениями любого языка стоит языковая картина мира.

Понятие «языковая картина мира» было введено в научную терминологическую систему Л. Вайсгербером. Основные характеристики языковой картины мира приведены в работах многих авторов. Языковую картину мира исследовали Ю.Д. Апресян, Г.А. Брутян, С.А. Васильева, Ю.Л. Воротников, А.А. Гвоздева, А.А. Зализняк, Г.В. Колшанский, О.А. Корнилов, А.Б. Михалев, Н.С. Новикова, З.Д. Попова, Н.И. Сукаленко, В.Н. Телия, Н.В. Черемисина, Н.Л. Чулкина, Е.С. Яковлева и др. Общеизвестными являются положения, что каждый язык по-своему членит мир, т. е. имеет свой способ его концептуализации. Каждый язык имеет особую картину мира, зафиксированную в языке. Человеческая деятельность, включающая в качестве составной части и символическую, т.е. культурную, реальность одновременно и универсальна, и национально-специфична. Эти ее свойства определяют как своеобразие языковой картины мира, так и ее универсальность. Нужно учить студентов видеть окружающую действительность через призму иной языковой картины мира, относиться к любому языку как системе вербализованных знаний о мире.

Разделяя ту или иную картину мира с носителями определенного языка, человек принимает и определенный взгляд на мир. Например, при встрече русские и представители многих славянских народов желают здоровья: «здравствуйте» по-русски, «зрастуйте или здорові (здоровенькі) були» по-украински, «zdraveite» по-болгарски, «zdravo» по-македонски и т.п.). Говорящие по-английски, приветствуя друг друга фразой *How do you do?*, на самом деле спрашивают: «Как ты делаешь?»; французы, говоря *Comment ça va?*, интересуются тем, как это идет; немецкое приветствие *Wie geht es?* означает «Как идетесь?»; итальянцы же, здороваясь фразой *Come sta?*, выясняют, как стоишь. Еврейское приветствие *Shalom* – это буквальное пожелание мира. Собственно мира всем желают и представители многих мусульманских народов, говоря друг другу *Salaam alei-kun!* (арабск.) или *Salaam aleihum* (азерб.) и др. Древние греки же, приветствуя друг друга, желали радости: именно так буквально переводится древнегреческое *haire*» (пример взят из статьи Богатыревой [2]).

Особенно важно научить реконструировать целостную систему представлений каждого иностранного языка в той его части, которая является специфичной для данного языка. Характерные для данного языка «лингвоспецифичные концепты» обладают двумя свойствами: «они являются «ключевыми» для данной культуры (в том смысле, что дают «ключ» к ее пониманию) и одновременно соответствующие слова плохо переводятся на другие языки: переводной эквивалент либо вообще отсутствует (как, например, для русских слов *тоска*, *надрыв*, *авось*, *удаль*, *воля*, *неприкаянный*, *задушевность*, *совестно*, *обидно*, *неудобно*), либо такой эквивалент в принципе имеется, но он не содержит именно тех компонентов значения, которые являются для данного слова специфичными (таковы, например, русские слова

душа, судьба, счастье, справедливость, пошлость, разлука, обида, жалость, утро, собираться, добираться, как бы) [1].

По мнению самих филологов, языковая картина мира «становится в последние годы одной из наиболее «модных» тем отечественного языкознания. И в то же время, до сих пор не существует четкого представления, какой именно смысл вкладывается в это понятие» [2, с.1]. Понятие языковой картины мира, по мнению исследователей-лингвистов, включает «две связанные между собой, но различные идеи: 1) что картина мира, предлагаемая языком, отличается от «научной» (в этом смысле употребляется также термин «наивная картина мира») и 2) что каждый язык «рисует» свою картину, изображающую действительность несколько иначе, чем это делают другие языки.» [7]. Следовательно, изучение языковой картины мира «ведется в двух направлениях, в соответствии с названными двумя составляющими этого понятия» [там же]. Став широко распространенным рабочим понятием, «языковая картина мира» на современном этапе развития лингвистики служит базой для интенсивных исследований. Описание семантических полей как фрагментов языковой картины мира в различных языках, изучение языковых моделей мира живых и мертвых языков, попытки восстановления архаичных представлений о мире, анализ отдельных, характерных для исследуемого языка, концептов – вот далеко не полный перечень исследований, основанных на изучении языковой картины мира. Для преподавания иностранных языков, и, в частности, для формирования многоязычной компетенции важно, что лингвистическое понятие «языковая картина мира» отражает содержание социолингвистической компетенции, являющейся компонентом многоязычной компетенции. Интенсивные лингвистические исследования языковой картины мира различных этносов, проводимые в настоящее время, могут и должны стать основой для разработки конкретных методик обучения, как отдельных иностранных языков, так и для формирования многоязычной компетенции.

Список использованной литературы

1. *Апресян, Ю.Д.* Образ человека по данным языка // *Избранные труды*, т.2.– М., 1995.
2. *Богатырева, И.И.* Языковая картина мира. <http://www.portal-slovo.ru>
3. *Воротников, Ю.Л.* «Языковая картина мира»: трактовка понятия. Гуманитарное знание в XXI веке / Новое в гуманитарных науках. <http://www.zpu-journal.ru/gum>
4. *Гальперин, П.Я.* Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления [Текст] / П.Я. Гальперин // *Вопросы философии*. – 1977. – № 4. – С. 95–101.
5. *Евдокимова, Н.В.* Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей. Ростов-на-Дону, 2011, – 342 с.
6. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка* [Текст] / Департамент по языковой политике. – Страсбург: изд-во МГЛУ, 2005. – (Русская версия).– 247 с.
7. *Ушакова Т.Н.* Языковое сознание и принципы его исследования www.russian.slavica.org.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.И. Черкашина, кандидат филологических наук, доцент
Московский городской педагогический университет, Россия
elena_chere@inbox.ru

В связи с серьезными социально-экономическими, политическими и общекультурными изменениями в России возникла необходимость в существенной корректировке высшего профессионального образования. Новые требования к подготовке выпускников неязыковых вузов диктуют необходимость изменения характера образования с целью поддержания их конкурентоспособности. Выпускник высшего учебного заведения должен быть востребован на рынке труда, для чего ему необходимо не только получить профессиональные знания и умения, но и научиться быстро, гибко и эффективно адаптироваться к изменениям в процессе профессиональной коммуникации. Современный специалист часто оказывается в ситуации общения с представителями других культур, соответственно, расширяется диапазон возможных ситуаций его коммуникативного поведения, от эффективности которого во многом будет зависеть успех его профессиональной деятельности.

Анализируя положения ФГОС ВПО, регламентирующие коммуникативно-ориентированные требования к модели выпускника бакалавра неязыкового вуза (экономиста), мы находим указания на инструментальные компетенции, одна из которых предполагает способность бакалавра «к письменной и устной общей и профессиональной коммуникации на государственном (русском) и английском языке (ИК-3)» [8, с. 9]. В продолжение списка составляющих данных компетенций в документе указывается на необходимость владения выпускником иностранным языком на уровне, достаточном для разговорного общения, а также для поиска и анализа иностранных источников информации (СЛК-14) [там же]. Особого внимания заслуживают требования, предъявляемые стандартом к коммуникативной способности бакалавра. Такой профессионал должен обладать:

- умением использовать иностранный язык в межличностном общении и профессиональной деятельности;
- навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке;
- навыками извлечения необходимой информации из оригинального текста на иностранном языке по проблемам экономики и бизнеса;
- навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии [8, с. 11-12].

Цитаты, представленные из ФГОС, доказывают значимость коммуникативной составляющей при определении модели выпускника

неязыкового вуза – бакалавра. Что касается выпускника иной квалификации – магистра, коммуникативная компетенция такого профессионала начинает характеризоваться свободой в использовании иностранного языка как средства профессионального общения (общекультурная компетенция-5) [8, с.9].

Профессиональная коммуникация, так же как и межкультурная, прежде всего, представляет собой межличностное общение, которое строится на системе национально-культурных стандартов, функционирующих в сфере профессиональной активности носителей данной культуры. Специфика профессионального общения заключается не столько, как принято считать, в выборе стереотипов, сколько в умении постичь и овладеть чуждым для себя культурным стандартом, принятым в определенной сфере профессионального общения. Несмотря на то, что межкультурная коммуникация в профессиональной области подразумевает обязательность речевого общения (речь – «ядро» профессионального дискурса), формирование межкультурной компетенции, особенно в сфере профессиональной деятельности, происходит, в первую очередь, на экстралингвистической основе. По определению Л.В. Яроцкой, «профессиональная билингвальная (полилингвальная) компетенция предполагает способность индивида попеременного использования различных языковых кодов в профессиональной деятельности. Она является сложным образованием, включающим наряду с блоком специальных экстралингвистических составляющих (профессиональную компетенцию) иноязычную коммуникативную компетенции» [9, с. 83]. Мы согласны с автором, что принципиально важно с самого начала развивать также стратегическую компетенцию, как готовность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения пробелов в знании кода пользователя.

Формирование коммуникативной компетенции в ходе усвоения профессиональной картины мира, развитие уже на первом этапе обучения умений научно-познавательной зоны профессионального общения будут способствовать созданию условий для перехода на последующих этапах обучения с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предмета и результатов. Так как речь идет о формировании способности и готовности выпускника использовать вторичный языковой код при решении профессиональных задач, то целесообразно, говорить не столько о коммуникативной компетенции как цели обучения ИЯ в вузе, сколько о профессиональной билингвальной (полилингвальной) компетенции специалиста, выходящей на этапы квазипрофессиональной и профессиональной деятельности. Как показывает обобщение опыта исследователей [1;2], коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности включает:

– знание закономерностей общения в профессиональной сфере и культурно-речевых критериев в данной области (например, критерии стилистического соответствия и коммуникативной целесообразности);

– умение применять эти знания и критерии в условиях реального профессионального общения;

– навыки речевого продуцирования в актуальной для участника коммуникации профессиональной сфере;

– навыки речевого восприятия в актуальной для участника коммуникации профессиональной сфере.

В свете сказанного выше считаем необходимым создание определенной модели лингвообразовательного процесса для студентов неязыковых вузов. Под лингвообразовательным процессом, принимая определение Н.Л. Уваровой, понимается «совокупность педагогических действий, направленных на формирование социально-профессиональной личности обучающегося средствами языковой подготовки» [7, с. 3]. Моделирование мы рассматриваем как один из общих методов научного познания и исследовательский прием. Предлагаемая нами модель базируется на интеграции лингводидактики и лингвоперсонологии в рамках личностно-ориентированного обучения. Мы полагаем, что моделирование процесса обучения ИЯ обусловлено типом неязыкового вуза, типом языковых личностей обучающихся, профессиональным аспектом типологии языковой личности, профилем обучения студентов: физики / математики, архитекторы / конструкторы, судоводители / лётчики. Профессиональная деятельность преподавателей иностранного языка для неязыковых вузов должна быть, по нашему мнению, ориентирована на построение различных моделей лингвообразовательного процесса в зависимости от:

– психологии личности, основанной на выявлении психофизиологических, этнокультурологических и лингвистических особенностях субъектов изучения иностранного языка;

– психологии деятельности и психолингвистического подхода к феномену общения и понимания;

– специфики будущей деятельности обучающихся;

– особенностей мышления и речевой деятельности;

– профессионального аспекта типологии языковой личности, который органично входит в систему профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

Таким образом, важен выбор преподавателем иностранного языка методической стратегии, охватывающей лингводидактические, психолингвистические и профессионально-ориентированные аспекты языковой подготовки на каждом из этапов обучения специалистов технического профиля.

Отметим, что моделирование лингвообразовательного процесса подготовки профессионала широкого профиля (физика, математика, инженер, конструктор) должно «опираться на широкую профессионально-знаниевую основу, обеспечивающую высокую адаптивность к конкретному виду профессиональной деятельности и

позволяющую уже самому специалисту в короткие сроки «углубить» интеграцию лингвопрофессиональной компетенции с конкретной узкой профессиональной компетенцией» [7, с. 29]. В случае, когда профессиональная деятельность может быть детализирована до типовых, четко определенных производственных задач, выполняемых на иностранном языке (авиадиспетчеры, летчики, судоводители), моделирование процесса иноязычной подготовки специалиста будет детально прописано на уровне профессиональной терминологии (язык для специальных целей) и глубокой интеграции иноязычной речевой компоненты в структуру их узкой профессиональной компетенции.

Рассмотрим особенности обучения иностранному языку студентов физико-математических факультетов, архитектурных институтов, авиационных и морских академий. Мы считаем, что для данных специальностей необходимы разные модели лингвообразовательного процесса, так как, во-первых, система языка отличается от системы точных наук; во-вторых, обучение любому иностранному языку требует серьезной перестройки когнитивных систем в процессе овладения языком; в-третьих, следует учитывать психофизиологические особенности обучающихся, связанные с межполушарной асимметрией мозга.

Трудности в обучении иностранному языку студентов физико-математических вузов и факультетов кроются в том, что преподаватель не всегда принимает в расчет психофизиологические особенности обучающихся и строит лингвообразовательный процесс по существующей модели подготовки будущих преподавателей, которую прошел он сам. Думается, что эта категория обучающихся является самой проблематичной для преподавателей иностранного языка именно в силу психофизиологических особенностей, связанных с межполушарной асимметрией мозга. По мнению ведущих отечественных ученых (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, В.П. Леутин, Е.И. Николаева, И.П. Меркулов, Вяч.Вс. Иванов), различия между функциями полушарий головного мозга и, следовательно, между типами когнитивного мышления касаются не столько форм представления знаний, сколько способов извлечения и переработки информации. Теория функциональной асимметрии полушарий головного мозга за последние десятилетия прошла ряд этапов развития, накоплен значительный теоретический и практический материал. Однако в практической деятельности преподавателей иностранного языка редко учитываются данные об индивидуальном профиле функциональной асимметрии мозга обучающихся.

Отмечено, что основы функциональной специализации полушарий мозга являются врожденными, однако по мере развития ребенка происходит усложнение механизмов межполушарного взаимодействия. Количество сочетаний всех признаков асимметрии чрезвычайно велико, но исследователи выделяют три основных типа организации мозга: левополушарный, правополушарный и равнополушарный. Студенты физико-математических вузов и факультетов в большинстве случаев

являются представителями левополушарного типа мышления, а это означает, что левополушарные формально-логические компоненты мышления так организуют любой знаковый материал, что создается строго упорядоченный и однозначно понимаемый контекст, необходимый для успешного общения между людьми. Элементами однозначного контекста могут быть не только слова, но и другие символы, знаки и даже образы. Левое полушарие ответственно за понятийное, конвергентное (нацеленное на одно, единственно правильное решение) мышление, оно выделяет фигуру из фона и работает с информацией в фокусе внимания. В левом полушарии представлена дискретная модель мира, разбитая на отдельные элементы. Левополушарное мышление считается абстрактно-логическим, прогнозируемым, рациональным и двумерным (на плоскости).

Преобладание левополушарных функций выражается в языке единицами, содержащими более обобщенные, абстрактные понятия, отражающие основные функциональные признаки объектов действительности, бинарной формой моделирования. Таким образом, в основе построения базовой модели для обучения этой категории обучающихся мы можем предложить матрицу как модель для изучения языковых явлений. Предпочтение отдается бинарной оппозиции, так как матрица не должна быть перегружена элементами. Матрица как модель может заполняться различным языковым материалом (грамматическим, лексическим). Ключевое слово для выполнения заданий – алгоритм, поэтапный выбор элементов. Для переработки информации левополушарным обучающимся необходимо время, чтобы обработать информацию последовательно и линейно. Им затруднительно, по нашим наблюдениям, работать в режиме «вопрос – ответ». Произвольная память левополушарных обучающихся допускает технократическое зазубривание и многократное повторение материала, что обычно практикуется в школе. Цель студента неязыкового вуза – выработать навык употребления изучаемых языковых структур в ситуациях реального профессионально значимого общения. И в этом случае следует вводить новый материал в виде таблиц, схем, где грамматическое явление представлено в виде системы элементов, соответствующей типу мышления обучающихся, их психофизиологической способности членить окружающий мир на элементы и представлять его в виде дискретных единиц.

Важным аспектом обучения иностранного языка в этом случае выступает, на наш взгляд, системность иностранного языка как объекта, так как лингвистические знания, подлежащие усвоению, выражают теоретические основы языка как системного образования. С помощью системного анализа возможно построение матрицы, где «матрица» системы языка является своеобразным «путеводителем»: выделяет уровни его строения и общую схему анализа каждого уровня. Заполненные клетки этой «матрицы» в наглядном виде представляют собой структуру содержания знаний о языке в целом. Системный способ изучения языка, который открывает обучающемуся его системно-структурную

организацию и ее значение в «смыслообразовательной» функции речевого общения, дает возможность проникнуть в механизм «живого» языка, осмыслить единство теории и практики и подняться на новый уровень освоения языка.

Студенты архитектурных университетов и факультетов, в свою очередь, являются представителями равнополушарного типа организации мозга. У них отсутствует ярко выраженное доминирование одного из полушарий, оба синхронно участвуют в выборе стратегий мышления. Кроме того, существует гипотеза эффективного взаимодействия правого и левого полушарий как физиологической основы общей одаренности. У этого типа обучаемых равномерно развиты оба полушария, что облегчает процесс обучения. Однако традиционная модель обучения языку не дает положительного результата, так как для обучающихся равнополушарного типа мышления модель лингвообразовательного процесса должна состоять из этапов, необходимых для реализации проекта: замысел – проект – реализация. Предлагаемые задания формулируются по этому типу, например, грамматическое явление предъявляется в самом общем плане для обсуждения, формулируются цели изучения данного явления, затем задается языковой материал в виде строевых элементов, необходимых для проектирования. В итоге изучаемое явление должно быть представлено в виде схемы, плана, конструкции, как результата их профессиональной, но уже иноязычной деятельности. Интересным в этом плане представляется работа Г.В. Перфиловой, которая в своем исследовании базируется на строевых словах как основных элементах при обучении чтению в неязыковом вузе. Автор выявляет динамический характер взаимодействия между лексикой и грамматикой, между значением слова и выполняемой им функцией. Мы полностью согласны с тем, что отбор строевых слов позволит получить в компактном виде лексические единицы, которые отличаются от общей массы слов своими функциональными свойствами, являясь в той или иной степени «грамматически ориентированными», а наличие перечня строевых слов позволит выделить те конкретные элементы словарного состава, для усвоения которых необходимы иные приемы и виды работы, чем при овладении знаменательной лексикой [5, с. 52].

Третья модель предлагается для обучения иностранному языку летчиков международных авиалиний, авиадиспетчеров, судоводителей, для которых способность и готовность осуществить профессиональное взаимодействие на иностранном языке является ключевым условием безопасности их профессиональной деятельности, в определенной степени фактором «выживаемости», что и «обуславливает глубокую интеграцию иноязычной речевой компоненты в структуру их профессиональной компетенции» [6, с. 33]. Применительно ко всем этим профессиям иноязычный компонент профессиональной компетенции будет крайне узкоспециализированным, он выполняет свою узкопрофессиональную лингвоинструментальную функцию. Изучение иностранного языка диктуется характерными особенностями профессии или специальности [3].

В этом случае от специалиста требуется выполнение конкретных, четко определенных действий и операций, требующих использования иностранного языка.

В этом случае эффективен этнопсихолингвистический подход к разработке содержания обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, который предполагает ориентацию на национальную когнитивную базу носителей изучаемого языка. При этом в профессионально ориентированном обучении целесообразно опираться на когнитивную базу не культуры в целом, а на ту ее часть, которая актуальна для данной профессиональной сферы. Этнопсихолингвистическая трактовка межкультурного общения, как отмечает И.Ю. Марковина, позволяет сделать важное уточнение: содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе должно быть ориентировано на формирование общности сознаний коммуникантов, прежде всего в профессиональной сфере [4, с. 115]. Весьма перспективным подходом для формирования такой общности сознаний может стать опора на ключевые концепты при структурировании и организации содержания обучения профессиональному общению.

Усвоение тех или иных фрагментов «чужой» профессиональной культуры (фрагментов социокультурного кода) в процессе формирования общности сознаний потенциальных участников межкультурного общения, как основы для (взаимо)понимания (чужой реальности), можно рассматривать в качестве важной составляющей межкультурной компетенции. В основе этой модели лежит построение профессиональной картины мира на материале изучаемого языка. Модель будет ограничена объемом лексики, набором синтаксических структур, цель обучения – формирование профессиональной компетенции, обучение языку при этом является не основной, а сопутствующей задачей, так как язык в этом случае выступает как инструмент, орудие для достижения цели.

Таким образом, в зависимости от типа учебного заведения, состава и исходного уровня образования аудитории, от типа формируемых компетенций, психофизиологических особенностей мышления обучающихся, могут быть актуализированы различные модели лингвообразовательного процесса. Заданные модели должны дать обучаемым четкую систему изучаемого языка в той системе координат, в которой обучающиеся свободно ориентируются, тогда дальнейшее изучение иностранного языка будет самостоятельным и результативным в плане коммуникации.

Список использованной литературы

1. *Епифанова М.П.* Установка на преодоление трудностей овладения иностранным языком у студентов-нефилологов как условие продуктивного обучения иноязычной коммуникативной компетенции / М.П. Епифанова. – Вестник ПГЛУ. – 2009. – № 4. – С. 309 – 311.

2. *Жданько О.И.* Особенности формирования профессионально ориентированной лексической компетенции студентов неязыкового вуза / О.И. Жданько. – Вестник ПГЛУ. – 2011. – № 2. – С. 274–276.
3. *Маркарян К.В.* Обучение иноязычному профессионально-деловому общению студентов фармацевтического вуза / К.В. Маркарян. – Вестник ПГЛУ. – 2009. – № 2. – С. 405 – 408.
4. *Марковина И.Ю.* Этнопсихолингвистический подход к содержанию УМК по иностранному языку для вузов неязыкового профиля (на примере учебного комплекса для студентов-медиков) / И.Ю. Марковина // Учебно-методический комплекс в системе подготовке по иностранным языкам в неязыковых вузах: теория и практика разработки. – Вестник МГЛУ. Вып. 538, Серия «Лингводидактика», М., 2006. – С. 114-122.
5. *Перфилова Г.В.* Методика обучения строевым словам для чтения научно-технической литературы в неязыковом вузе (немецкий язык): дис. ... канд. пед.наук: 13.00.02 / Г.В. Перфилова; МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1977. – 228 с.
6. *Тенищева В.Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Дисс....док. пед. наук: 13.00.01./ В.Ф. Тенищева; МГЛУ, – М., 2008. – 404 с.
7. *Уварова Н.Л.* Профессиональное лингвообразование в высшей школе: монография / Н.Л. Уварова. – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2011. – 296 с.
8. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), 2010.
9. *Яроцкая Л.В.* Компетентностный подход к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку на разных этапах учебного курса / Л.В. Яроцкая // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку: проблемы и перспективы. – Вестник МГЛУ. – 2008. – Вып. 546. Сер. «Лингводидактика». – С. 79–86.

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Б.Г. Солдатов, кандидат филологических наук, доцент;
Н.В. Солдатова, кандидат филологических наук, доцент
*Ростовский филиал государственного казенного образовательного
учреждения высшего профессионального образования «Российская
Таможенная Академия», Россия*
bsoldatov@rambler.ru

Тенденция мирового развития оказывает существенное влияние на отбор содержания лингвистического образования и языковую политику в России. Можно утверждать, что содержание лингвистического

образования в России в значительной степени отвечает требованиям, предъявляемым процессом глобализации. Так, самым распространенным иностранным языком, изучаемым в высших учебных заведениях, является английский – язык, получивший в эпоху глобализации статус международного языка. Постоянно повышаются требования к уровню владения английским языком студентов нефилологических специальностей. В первую очередь речь идет о студентах юридических специальностей. Приоритетность изучения английского языка продиктована тем фактом, что в современном мире английский язык становится важнейшим инструментом наднациональной коммуникации [3, с. 67].

Основной задачей юридического образования становится изучение и выявление новых явлений и адекватная подготовка специалистов для эффективной работы в новых общественных отношениях.

В содержании юридического образования принципиальное значение приобретает изучение международного права, расширение международно-правового аспекта в преподавании отраслевых дисциплин.

Распространение американского бизнеса по всему миру повлекло за собой необходимость в увеличении юридических фирм, работающих за рубежом, что потребовало увеличения числа юристов, говорящих на иностранных языках. Сегодня резиденты, проживающие в разных странах, обращаются за помощью к юристам, которые должны знать особенности разных правовых систем и владеть иностранными языками [5, с.4].

Согласно Федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования в России иноязычная профессиональная компетенция является обязательным компонентом профессиональной компетенции любого современного специалиста [2, с. 12]. Цель иноязычной подготовки будущих юристов заключается в формировании и развитии профессионально-ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции, которая включает знания и умения как на иностранном, так и на родном языке, а также определенные способности и качества личности. Таким образом, целью иноязычной подготовки будущих юристов является достижение такого уровня владения родным и иностранным языком, который позволяет им адекватно определять свое речевое поведение в изменяющихся условиях межкультурного общения.

Билингвальные языковые компетенции являются одним из необходимых элементов профессионально-предметных компетенций будущего юриста. Они оказывают существенное влияние на формирование бикультурных социокультурных компетенций, а соответственно и на его общие способности и качества как работника. Билингвальные языковые компетенции включают знание правил лексико-грамматического оформления письменных и речевых сообщений, стилистических особенностей функциональных типов юридических текстов.

При рассмотрении межкультурных компетенций будущих юристов с учетом общеевропейских рекомендаций и российского опыта по определению шкалы уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции можно выделить профессионально ограниченный, начальный, средний и высокий уровни сформированности [1, с. 189]. Как правило, высокого уровня компетенций будущих юристов удается достичь при помощи углубленного изучения иностранных языков. Такая практика существует только в тех вузах России, где будущие юристы имеют возможность изучать иностранные языки с 1-го по 4-й курс по программе бакалавриата и на 1-2 курсах магистратуры.

Глобализация оказывает существенное влияние на модернизацию методов обучения будущих юристов иностранным языкам. Наиболее востребованными являются такие методы, которые отражают интеграционные тенденции в мировом сообществе. В настоящее время наиболее популярным является коммуникативный подход к изучению иностранных языков, который направлен на возможность общения в той или иной форме (чтение, письмо, говорение, восприятие речи на слух) и который помогает снять страх перед общением [4].

При использовании этого метода цели обучения направлены на компоненты коммуникативной компетенции (лингвистическую, социокультурную, компенсаторную), а не ограничиваются грамматической или даже лингвистической. Необходимо подчеркнуть, что организация речевого материала скорее ориентирована не на функцию, а на форму. Лексическая и грамматическая правильность оформления высказывания являются второстепенными по отношению к мысли. Главным критерием достижения цели считается передача или восприятие нужного сообщения.

Самостоятельная учебная деятельность студентов считается неотъемлемой частью учебного процесса. Как один из ее видов рассматривается проектная деятельность студентов. Этот вид учебной работы предоставляет большие возможности для формирования языковых компетенций, развития творческих способностей в ходе выполнения практической деятельности, которая тесно связана с личным опытом и профессиональными интересами студентов.

В зависимости от доминирующего метода рассматриваются следующие типы проектов: исследовательские, творческие, игровые, информационные. Выполняя проекты, студенты учатся применять различные методы получения информации (литература, библиотечные фонды, СМИ, электронные базы данных и т.д.), обрабатывать информацию и представлять ее на рассмотрение сокурсников и преподавателей. При выполнении практико-ориентированных проектов обязателен практический выход, определенный социальный результат, который связан с непосредственными интересами студентов или направлен на решение общественных проблем.

Сравнивая осуществление проектной технологии в американских и российских учебных заведениях, можно отметить трудности, характерные для российских вузов. Так, например, для выполнения практико-ориентированных проектов необходимо привлечение преподавателей специальных дисциплин, которые часто не располагают свободным временем для консультирования и оценки деятельности студентов. Вторая трудность заключается в определении социального результата проекта как для преподавателей иностранных языков, так и обучающихся. Было бы целесообразным решить вопрос о поощрении тех преподавателей, которые руководят проектами студентов на иностранном языке. При выполнении этих условий происходит успешная интеграция компетентностей в разных предметных областях, что значительно повышает качество образования.

Другим видом эффективной самостоятельной работы является кейс-анализ, широко используемый при подготовке юристов. Кейсы (т.е. документированные ситуации) дают студентам основу для дискуссий, в ходе которых молодые люди применяют полученные знания, анализируют факты, делают выводы. Различают оценочные кейсы и кейсы, предполагающие принятие решений. В первом случае студенты проводят анализ проблемы, причин ее возникновения, анализируют логику развития, возможные последствия, высказывают свое мнение. Во втором случае студенты идентифицируют проблему, рассматривают альтернативы ее оценки, обосновывают необходимость принятия тех или иных действий. Эти кейсы наиболее приближены к реальной действительности.

Гармонично сочетается с современными методами обучения использование ресурсов и услуг Интернета в самостоятельной работе студентов. Компьютерные обучающие программы позволяют тренировать разнообразные виды речевой деятельности, сформировать лингвистические способности, реализовать индивидуальный подход и интенсификацию самостоятельной работы студента.

Высокий уровень интернационализации обучения является обязательным атрибутом современного высшего юридического образования. Одним из основных показателей этого процесса вуза является уровень его студенческой мобильности, который определяется актуальной потребностью освоения студентами других правовых систем, специфики устройства зарубежных государственных органов, судебных правовых систем. С этой целью студенты и специалисты ведущих вузов России принимают участие в семинарах по праву и в Неделях российского права в европейских университетах. Эти мероприятия проводятся на английском и немецком языках.

В рамках сотрудничества ведущих российских и зарубежных вузов организован обмен преподавателями, проводятся совместные конференции, «круглые столы», проходят Недели немецкого и английского права в российских вузах, организуются летние школы в Европе для изучения права на английском и немецком языках. Большой

популярностью у студентов пользуются циклы гостевых лекций известных профессоров из Германии, Великобритании, Канады, Франции. Лекции записываются на видеоаппаратуру и затем используются на занятиях. Это позволяет студентам изучить методику преподавания и практическое состояние юридического образования за рубежом, осмыслить и использовать результаты зарубежных исследований.

Следовательно, изучение иностранных языков в эпоху глобализации не утрачивает своей актуальности. Все большее количество студентов осознает необходимость владения иностранными языками для успешной реализации своих профессиональных, творческих, социокультурных стремлений. При подготовке будущих юристов возрастает роль изучения международного права. Процесс преподавания иностранных языков для будущих юристов приобретает функциональную направленность и включает формирование иноязычных коммуникативных компетенций. Наиболее популярными стратегиями преподавания становятся методы обучения, сходные с современными видами делового международного общения: деловые и ролевые игры, «круглые столы», диспуты, конференции, проектная деятельность, кейс-анализ, работа с юридическими документами на иностранном языке.

Список использованной литературы

1. *Киктева, К. С.* Межкультурная коммуникативная компетенция как цель иноязычной подготовки будущих юристов в вузе / К.С. Киктева // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 3. – С. 189.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно-правовая база проектирования и реализации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО при НМС Высшей школы, 2009.
3. *Фомицкая, Г.Н.* Глобализация как фактор цивилизованного развития мира / Г. Н. Фомицкая // Образование и глобализация: Материалы третьей Байкальской международной конференции: в 2 ч. – Ч. 1. 1 - 4 июля 2009 г. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2009. – С. 67.
4. *Globalization demands more foreign language study, not less* // The Seattle Times / Editorials / Opinion / March 16, 2009. URL: http://seattletimes.com/nwsourc.html/editorialsopinion/2008869837_edtb17languages.html.
5. *Lewinbuk, K. P.* Can successful lawyer think in different languages? Incorporating critical strategies that support learning lawyering skills for the practice of law in a global environment / K. P. Lewinbuk // Richmond Journal of Global Law&Business. – 2007 - 2008. Vol. 7, Issue 1 winter 2008. С. 4. URL: <http://law.richmond.edu/global/default.php.pageType=archives>.

MANAGER'S TRAINING FOR BUSINESS MEETINGS AND NEGOTIATIONS: DEVELOPMENT OF COMMUNICATION COMPETENCIES IN BARGAINING PROCESS

K. Peleckis, Associate Professor, Doctor of social sciences (Economics)
V. Peleckienė, Associate Professor, Doctor of social sciences (Economics)
Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania
kestutis.peleckis@vgtu.lt, valentina.peleckiene@vgtu.lt

Аннотация. Применение компетентностного подхода в вузе актуально для многих специальностей [1]. При подготовке менеджеров в высших учебных заведениях, в университетах необходимо заложить основы коммуникативных компетенций в переговорном процессе. Это связано с тем, что в деятельности менеджера важную роль играют деловые беседы и переговоры. Они составляют значительную часть (до 80 %) профессиональной деятельности менеджера. Менеджеру приходится постоянно участвовать в переговорах и деловых беседах: при продвижении к подписанию договора (контракта) купли-продажи продукта или услуги, при принятии на работу работника, при назначении работника на другую должность, увольнении с работы работника, а также в самых разных других ситуациях. Деловые беседы и переговоры могут проходить легко или с высоким напряжением, стороны могут легко договориться или преодолевать особые трудности и, в конечном счете, могут и не прийти к соглашению. Умение эффективно общаться, понимать друг друга, использовать знания о человеческой психологии и ее проявлении во время переговоров, выяснять интересы оппонента и им представляемой организации в значительной степени определяют успех деловых бесед и переговоров. Для того чтобы эффективно провести деловую беседу или переговоры, менеджер должен владеть основами межличностного общения, уметь читать вербальные и невербальные знаки своего оппонента, иметь систему подготовки к деловым беседам, уметь предоставлять и получать информацию, аргументировать свои позиции, отвечать на аргументы и замечания оппонента, их нейтрализовать, не поддаваться на манипуляции и уметь достойно закончить деловую беседу или переговоры.

Проблема исследования. Недостаточное знание некоторых элементов процесса коммуникации в деловых беседах и переговорах может стать существенным препятствием для достижения эффективных результатов.

Объект исследования – процесс коммуникации во время переговоров и деловых бесед.

Цель исследования – выявить основные элементы процесса коммуникации между оппонентами, позволяющие более эффективно проводить деловые беседы и переговоры.

Методы исследования – систематизация научной литературы, сравнительный, логический анализ и синтез.

Abstract. This article deals with the problems associated with a lack of communication elements of the bargaining process, perception and usage. This article provides an overview of personal communication, communication in negotiations and business processes, a variety of definitions and their logical relations, the main features of these communication processes and essential properties. The article focuses on the bargaining process, mutual understanding in process of achieving the common goal. The article discusses the most common errors in perception of bargaining process, and provides measures to prevent them. The bargaining process of communication highlights the emotional aspect of bargaining, the impact of verbal and nonverbal measures for harmonization. In order to prepare fully students for job in competitive conditions and develop their negotiating skills, the conclusions of the article are proposing to include in the programs of studies the widest variety of subjects, leading to deeper knowledge, assimilation and learning how to use appropriate negotiation and communication skills.

The importance of business meetings and negotiations continues to be very significant in development of virtual business communication measures and forms. The most important agreements take place at the meeting face to face and will be so for a long. Business conversation is one of the best and most acceptable way to convince your interviewer in validity of our own position, that he would agree with the opponent's position and will adopt it or maintain.

Knowing how to communicate efficiently, to understand psychology of negotiation partner, and the interests of the organization he is representing is the reason of business meetings and negotiations success. To do this well, one needs to know the essence of communication, be able to read signs of verbal and nonverbal communication, expressions, to create system for preparation of negotiations, be able to provide and receive information, to argue their positions, to respond to comments, to neutralize them, to understand, to resist upon the manipulations and know how to complete the negotiations as appropriate.

Business meetings and negotiations are based on the interaction of personalities. This interaction may take place in cooperation or in the fight. You can formulate the rules of game by yourself, or you can take the conditions given by other side. A good negotiator must know how to resist the influence and manipulation, to argue and defend their proposals, to resist the pressure, to make his opponent into a partner, in to move from fighting positions in negotiating situation into co-operation track.

Keywords. Manager's training, negotiations, business meetings, communication, bargaining.

1. Introduction

The negotiation in business take place constantly: making the purchase and sale agreement (contract), appointment and dismissal of employees, dealing with a variety of situations. Business meetings or negotiations can take place easily or with high voltage, may be able to easily negotiate or deal with special problems or a whole fail to agree. Communicating efficiently, understanding psychology of the other human or negotiating partner, and the interests of the organization he is representing, mostly determines success of business meetings and negotiations. To do this well, one needs to assimilate basics of communication, be able to read verbal and nonverbal communication signs, expressions, to have the created system for preparation to interview and negotiation to be able to provide and receive information to substantiate their positions, to respond to comments are neutralize them, to understand, to resist the manipulations and know how appropriately to complete the negotiations.

The problem. Underestimation of some elements of the communication in negotiation process, the lack of communication knowledge and skills may become the key obstacle to effective negotiation results.

The object of investigation – communication in bargaining process.

Research object – to disclose the key elements of the negotiating process of communication, enabling more effective business negotiations and business meetings.

Methods of analysis – a systematic, comparative, logical analysis and synthesis of literature.

2. Business negotiations and business meetings in system of communications

Business negotiations and business meetings are a complex multi-dimensional, multi-faceted process, in which different and conflicting interests of the negotiating parties are combined. It means that negotiators have to know how to find a compromise option which could meet their goals and interests best. For this purpose the negotiating parties must know how to seek alternative solutions, evaluate them, compare with each other, select the best, acceptable for both sides. For this purpose they must manage the process of negotiating, prepare for the negotiations as a process of finding solutions, to be able to choose the most effective negotiating strategies and tactical marketing steps to plan the negotiation phases and stages.

On the other hand, the negotiations are the process of participation and communication of participants. In this respect, the effectiveness of negotiation depends on how the parties understand each other, what information is available about each other and produces in the bargaining process, how they are able to understand each other's motives, how they are able to submit proposals, arguments, and to convince the other side.

The bargaining is a potentially conflicting process. Therefore, the negotiator must have in its arsenal of measures to prevent the conflict escalating,

and in case it has occurred – to go out of this situation, to resolve the conflict by focusing on the long-term relationship with a negotiating partner.

In turn, business negotiations, business meetings are an interaction of personalities. This interaction may take place in cooperation or in the fight. You can formulate the rules of game by yourself, or you can take the conditions given by other side. A good negotiator must know how to resist the influence and manipulation, to argue and defend their proposals, to resist the pressure, to make his opponent into a partner, in to move from fighting positions in negotiating situation into co-operation track.

Forms of communication and channels in this century are evolving very rapidly, and the economic and all other life crises requires to speed the development of new means of communication and technology. However, the value of alive business meetings and negotiations continues to be very important. The most important and crucial agreements for a long will take place at the meeting face to face. The interview is one of the best and most acceptable way to convince your interviewer in validity of yours position that he would agree with the opponent's position and could it to adopt or maintain.

The more communication tools we know, the more we are surprised (often - too late) that the words do not always reach the target. In addition, the words which we say to our negotiators do not always mean the same things which mean for us. The more not everybody have talent in talking to ignite people's hearts and awaken thought. It's as if we know in theory how to strengthen the impressiveness of words, the effect of use of words and how to manage the body, gestures, facial expression, but what to do that business communication does not result in "a defective phone" and ultimately could achieve personal or organizational goals?

Many business executives and professionals the main condition of success in the bargaining process keeps the effective communication, business negotiations and business conversation skills.

Probably sometimes we experienced that in important meeting everything is valuable: words, gestures, facial expression, environment, clothing, posture. Totality of all these things, effectively controlled can create successfully (or unsuccessfully) our image.

The art of business negotiations and business meetings includes skills of different sciences: communication, rhetoric, psychology, ethics, management and economics. Connection of knowledge of these sciences enables better to open possibilities of communication and language options to reveal much more than sometimes we hear and observe the environment. For these purposes there is no need for significant discoveries. It's worth knowing the basic bargaining process and the impact of communication elements and to apply them. There are large variety of definitions of communication, negotiation and business meetings (some authors give nearly 100 definitions of communication), but important is their logical sequence (which and what from is coming and continue to shape) and a practical comparison. The main features of the complex interaction of processes and definitions are given in Table 1.

**Personal and business communication:
a comparison with business meetings and negotiations**

Definition	Objectives and functions	Environment and conditions of the process
<p><i>Communication</i> (latin <i>comunicatio</i> - <i>message transfer</i>):</p> <p>a) the process needed for the analysis of social life;</p> <p>b) sending the knowledge to the recipient about certain thing.</p> <p>Sender of knowledge intends to transfer certain information; the recipient has a motive, the effect of communication - is expected from him as any relationship.</p> <p>To sum up: Communication – is sharing with created / processed information between two or more people to achieve a common understanding.</p>	<p>a) the tool to transmit information during communication;</p> <p>b) a method of knowledge;</p> <p>c) the means to build social relationships between participants in the process;</p> <p>d) the exchange of mental performance (knowledge, ideas, solutions, images, experiences, feelings, regulations, etc..)</p> <p>e) coordination of actions, effect of relationship.</p> <p>f) the mutual understanding (social perception).</p>	<p>a) the common environment - social, physical, time, space, surrounding the players;</p> <p>b) a certain time, for example, team or command can be short, but reading the newspaper will take more time and will not require additional interaction between the sender and the recipient;</p> <p>c) the situational changes: changing relations between the participants and the external environment.</p>
<p><i>Personal communication</i> is informal process – it is exchange of information on matters of a personal nature.</p>	<p>Friendship, camaraderie, the most important thing of which is mutual attraction.</p>	<p>a) free availability for choice of both communicating partners</p> <p>b) satisfaction of each other's needs in communication.</p>
<p>Business communication is formal process – it is exchange of information on a</p>	<p>Adjustment and extension of knowledge and opinions with which people are</p>	<p>a) the most - a formal organization;</p> <p>b) relationship with the formal organization;</p> <p>c) possession of certain</p>

<p>larger scale, transferring the essence by various characters associated with internal and external knowledge transfer and receipt by oral, written and non-verbal way in organized groups of people or between organized groups of people.</p>	<p>changing and using them all members of organization :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) may better respond to changes in the organization, to adapt to changing tasks; b) have the opportunity to know the situation and solve arising problems; c) have an incentive to achieve common goals. 	<p>powers and / or obligations.</p>
<p>Business meetings are:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) way to solve the issues through oral contact between opponents, partner (the recipient) who has powers of a group or organization to deal with problems; 	<ul style="list-style-type: none"> a) starting a business; b) monitoring; c) the exchange of information; d) solve the problem; e) to promote activities and raise new ideas; f) develop relationships; g) To maintain and develop relationships. 	<p>The main conditions for business meetings, at least as far as helping to communicate in important question is this:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) knowing how to interest interviewer by focusing on their needs; b) the creation of mutual trust at the meeting; c) the creative using of communication rules, techniques and tricks in transferring of information (persuasion). <p>They are all linked, and therefore not permitted to rely on one of them.</p>

<p>b) the thought seek of one or a group of people to influence by word another person or group of people to affect any side in a given situation and change the relationship between interlocutors.</p>		
<p>Negotiations - a process of business communication during which partners, according to different objectives and positions, are trying to find a mutually suitable solution. The favorable outcome of the negotiations allows for parties having different targets to achieve their own interests. Negotiation is defined as an exchange also.</p>	<p>a) try to reconcile a good outcome of the first part with the second part of negotiating satisfactory outcome ; b) to access that each side could get anything valuable in return for harm reduction. Objectives in accordance with the priorities are divided into groups:</p> <ul style="list-style-type: none"> • it would be the ideal to achieve them; • it would be realistic to achieve them; • after achievement of them it would be created a sense , that the negotiations were unsuccessful. 	<p>To win something for both sides of negotiations you must:</p> <p>a) be well-prepared for the negotiations (to collect all the necessary information and be prepared to compromise), be flexible (in the talks – it is not weakness but the strength of character).</p> <p>b) have mastered certain skills: the ability to set goals, explore many options, chat support, expressing their views and listening to the other side, point out the things by importance, ability of self-control, insight (always look for other vulnerabilities in the exposure);</p> <p>c) to have the negotiation strategy and decisions made, to foresee the most important things and not so important;</p> <p>d) to take the time that later would not regret, not to make concessions without getting anything in return.</p>

Communication in general, and thus the communication of bargaining process, must be mutual. Bargaining is a process of communication with at least two parties are achieving for a mutually acceptable agreement. In business negotiations and business meetings takes part an impact of persons or groups to one another. That impact is carried out both in verbal and non-verbal ways. During negotiation everyone is trying to influence opponent's mind, to convince

him that certain changes will help to achieve the overall objective and mutually beneficial agreement. The receiver of information decodes the received information, processes it and sends his own information. It is the feedback, which adjusts the understanding of the information sent. If the communication continues successfully, the decoding of information by sender and receiver becomes more consistent, that means they have found a common language. But not always happen so. Sometimes friendly advice or useful proposal can be interpreted as a criticism, or a joke that could offend, a note can be converted into reproach. This perception depends on the factors of personality - emotional experiences, moods and values.

Communication in the bargaining process according to the style, situation, conditions may be: 1) one-sided: the speaker gives to the audience information and does not seek the feedback, 2) two-sided: the free exchange of ideas. This communication takes the most time, but is very effective, and 3) one-way communication with feedback: a speaker provides an information and asks how it was understood.

Communication according to the intention of information transfer process can be targeted and untargeted, according to performance - effective and ineffective.

Communication according to the level of effectiveness in bargaining process can be broken down as follows:

level 1 - the most effective - direct (ongoing face to face), when the exchange of information is going through direct contact, using verbal (spoken) and nonverbal symbols. The instantaneous feedback which arises immediately, directly ensures effective communication.

level 2 - is less effective when the partners of communication are separated in space and relative in time (taking place by phone, email, Skype system, etc.).

level 3 - the least effective is indirect (complex) a written communication (postal services), where the partners are separated in time and space and there is no instant feedback, or even worse – sometimes achieves the recipient too late; the recipient responds, but the situation has been already changed, so you can say – that it is using a spoon in the afternoon.

3. The errors of perception in bargaining process

The main errors of perception in the process of bargaining are divided into:

- 1) part of information is omitted;
- 2) for some details is given too much weight;
- 3) incorrectly is interpreted relationships between perceived element;
- 4) incorrect assumptions about people are made, based on the earlier experience and false assumption that some of the traits must be always connected to the other.

To avoid the errors of perception in the bargaining process, you must:

a) be flexible, be able to change the opinion about the person after learning something new. This would help to avoid the halo effect – when part of the obtained information about a man begins to dominate and influence the final outcome. For example, if you notice a very attractive feature of a person, we tend to overlook his shortcomings and we are looking for other attractive features, in order to create a more positive image about that person. And in contrast, if we notice something repellent, we are looking for more confirmation that the person is generally negative. Getting more flexibility in assessing, would help to avoid an effect of stereotypes;

b) closely monitor and track the details, to give attention for both: verbal and non-verbal messages, and for the circumstances under which the interaction is going. You need constantly to check the information received and compare it with what we see, with the existing view, focusing on controversial issues, many of which are in the process of communication. So we can avoid false illusion of coherence (called False Consistency), when we unreasonably hope that the other person's behavior will be consistent: his one behavior would not be against another, that in similar situations, he always will do the same and so on. Therefore, if once we hear from somebody the blunt phrase: "I have enough of these nonsense", yet you don't think that this man - arrogant ribald, although at that time he was just joking.

c) you need to know how to postpone a decision, you must take care not to make the final decision as long as possible, you need to collect more and more broad-based information about it and consider how you must respond to it.

d) you must spend time to gather additional information that will help to create a more objective opinion.

e) not to give up to the impression of the first (basic) and finish effects. Many studies have shown that we memorize better the first and last words and actions of people than the middle and that we trust them more in making decisions about people. For example: if one talks ended in failure, it does not necessarily mean that all other negotiations with this person, be such as not worth than to start with. Although we remember more unpleasant criticism of negotiating partner expressed at the end of negotiations than the voiced compliments at the beginning of the meeting (effect of finish), the other negotiations should start from scratch - sometimes the favorable outcome of the negotiations can be achieved only after getting rid of past experience, despite to the words expressed in the former meetings, but having in mind the knowledge of other speakers....

Time and circumstances are changing the situation and the negotiation partner's goals and interests, so in another place and at another time after getting rid of the negative experience of previous negotiations, better prepared and more knowing negotiating partner as an individual, we can find a better coincidence of points of interests and try to achieve the bilateral win.

f) trying to empathize - to look at the situation through the eyes of another person, to understand his position. In fact, as long as we were not entering into a situation of long-term unemployed, robed leader, single who is lacking communication, seriously ill patients, unjustly convicted, we can not understand always accurately the reactions and intense emotions of these people's. For example: your opponent can irritate you with his pedantry during negotiations, his insights into the details, his careful, even suspicious gaze, when he is hearing any more recent thing.

But that does not mean that they have run out of patience to prove to him the details and to base on facts - it may be that this man has been just surrounded by unreliable partners, perhaps he has experienced fraud-related losses or for a long period of time have worked in an environment where only have been searched for his weaknesses and tried to take advantage of.

Efforts are needed to find not one but several different explanations as to why a person did one thing in one way, but not in the other way, to pay attention also to the internal factors (for example, person might be angry because he was pulled out a tooth today, and in the evening will be a long meeting of shareholders in which he can get an offer to leave the office, or perhaps he is absolutely not ready for these negotiations, or even he have not read information which he got), and to the external factors (maybe a car had broken down, nobody can take his children from the nursery, or it is too hot for him), which can determine his behavior.

4. The emotional aspect of the bargaining

The emotional aspect of communication can not be forget for any minute in business negotiations and business meetings. The question arises why emotions in the bargaining process are important? As practice shows that the emotional issues often spoil everything, on in the contrary, positively accelerates and facilitates cooperation.

There are two responses to other person and his problems: cognitive (information, thinking) and emotional. In some cases, we need someone who can provide required information, to advise wisely by analyzing the problem, to find objective items, showing how they had fallen into the quagmire of information. In other cases, we need more emotional support, understanding, compassion, and a hearing. Emotional support is called empathy – that is empathy to another person's emotional state and experience what other people are feeling.

There are three phases of empathy:

1) understanding, sense of another person's emotional state. It is important not only to be able but also willing to go into another person's feelings. In particular, in negotiations, in business meetings you need to try understand what the other person is going through - only in this way you can find out what is most important to him, what are the weaknesses of the negotiating partner's side, which of them can be influenced and can help, for

example: to eliminate the reasons of insecurity, hostility, or mistrust during the negotiations;

2) going through another person's sense. It would seem that empathic persons welcomes and takes care of the other person more than themselves. Not only mothers are pleased of their child's success and take care of their failure more than children themselves. In every negotiation it is very useful to consider in voice what other participants of the negotiations are receiving from each others, to think as if for them, of course, not forgetting about own interests;

3) transmission of a sense in the various forms of expression. Demonstration of understanding - a necessary condition for creating the trust in any business relationship, not to mention a personal relationship.

Empathy, is condition of business communication in some cases, not only condition of familiar communication, is acquired property but not inherent characteristic. The opposite of it would be self-centeredness – it is such drowning in the own problems and troubles, that even there is no time to note that other people also have problems, desires and interests. Self-centeredness can be dangerous in negotiations: if we shall try to achieve our goals only (of course, they must never be forgotten - why then we are negotiating?), and if it can be noticed by the other side of the negotiations, so the result of negotiation can't be achieved.

5. Verbal communication in the bargaining process

Human communication takes place in different forms which are verbal and nonverbal. Many researchers believe that the verbal channel is used for transmission of information, while the non-verbal - defines interpersonal relations, and even sometimes perform the function of an oral report. Verbal communication – is interactions, informational behavior by using symbols of speech between two or more people for expression of ideas.

Verbal communication takes part when negotiation is going with the help of spoken and written language symbols. In theory, a business conversation is, or at least should be, a set of deliberately chosen words with the help of which one or more interlocutors want to influence the other participants or their group, having the aim to replace the current situation or relationships, that is to create a new situation and relationships. Nonverbal communication is going by the transferring information with the help of images. This can be the language of signs, the language of actions, gestures, appearance, quality of voice, facial expression, division of space and time allocation.

The main functions of verbal communication are:

- Information (transference of information, ideas, letters of intent);
- Campaigning (promotion, request);
- Emotional (feelings).

We need to ensure effective transference of information in verbal communication. The main types of verbal communication - language, writing and communication by electronic means, so - written and verbal means. Written communication takes place when the writing is used for the transmission of

information. Writing is convenient and for writer and for reader, because we can read and write as soon as wanted.

In the case of business negotiations and business meetings the emphasis is on oral verbal communication in the view of objective and formal context. Further we shall discuss the importance of effective speaking, skills and possibilities of their development.

Speaking is particular improvisation. On the contrary to the writing, there may be surprises – unforeseen reactions of interviewer, environmental changes, and finally - even violent coughing attack, which can make to stop the meeting.

After all, not always it is possible to choose a convenient time for speaking, to suppose prepare for all possible topics and the ability to express thoughts. For these reasons, the sender is more controlling over his written message. Writer has more time for clear expression of thoughts and talker – can use and unclear terms.

During writing process collection of material is taking part, meditation on the problem is going, planning and later on everything is transcribed - there are the tasks for which speaker has no time. A great distance is maintained between the sender and the recipient in writing - the feedback may be delayed for hours or even can't exist. The big difference between speaking and writing is that talking does not leave any traces - records. For this reason in a formal communication the greater reliance is on written information. For example: it is recommended to choose a written communication methods and tools in times when rumor is gliding and misleading information is spreading.

However, verbal communication can be much more effective seeking to influence other people's opinions and to reach an agreement - because the speaker and listener are interacting directly, the speaker gets immediate feedback and can adjust his message to the situation. Meanwhile, a person, for example after writing a letter, may find himself in a situation where much is too late already.

According to the process of negotiating the content of communication can be distinguished into 5 main verbal ways of communication:

1) an interpretative communication - we say for the interviewer what does it mean one or another phenomenon, or this and another situation, according our opinion.

2) in case of the maintenance communication we seek to show for others that we wish good and are trying to help.

3) researching communication – it is striving to get more information about the interviewer, the listener, the negotiating partners.

4) mutual understanding – it is such communication when we are trying to understand better what other people say or feel.

5) communication of evaluation means that we are trying to evaluate the speaking of any person, thing, phenomenon, situation and assigning them to a specific category: we say that is it good or bad, right or wrong, appropriate or inappropriate.

Verbal communication - the main component of business communication and an important part of the business itself: the higher promotion we would like to achieve in an organization and higher scores we desire to achieve, the more we must know about communicating. Namely through verbal communication we can disclose the professional expertise, to create an image and ... to overcome the competition. The same can be said about effectiveness of business negotiations or business meetings.

We can easily understand each other when we speak in the same language. Otherwise it can be said that we are talking in understandable words (codes) of that language. People can't communicate with each other if these codes are not understandable for them. If one person talks and other person can't understand him completely the language he is listening, so of course they can't communicate. However, misunderstandings can occur by communication in the same language also. The same words often have different values, so people can understand them differently. An example might be the technical terms, slang. Some of the words are always normal and acceptable for somebody, and for others - only in a certain situation. Taking this into account and making communication more effective it is important to harmonize and standardize the values and meanings in verbal communication. It is important to be able to generate and keep the opponent's interest in bargaining process. For this purpose are appropriate: "proportional" talk strategy and tactical actions of "retreat". Here, it should be taken into account the fact that our opponent is curious: he wants to find out, to know more. If we shall give him everything "on the plate" - we shall take out from him possibility to make his research for answers to his own questions. Attention of opponent will be awakened only then, when we shall let him to assert. On longer business negotiations or business meetings to arouse interest of the opponent can be achieved in engaging him repeatedly, then retreat a bit, seeking to maintain the necessary tension in the bargaining. This will help for your opponent to do the steps needed to identify the important things for him. It is important to maintain the dynamism of the conversation in bargaining process. For this purpose can serve the prominence of certain parts and elements. As pointed out by Stefan Spies, dynamism can be created by rotation of status: from to descend time to time, and allowing for others to participate more actively in chat, to collect required information and try to break moderation panel of opponent.

Then again it should be useful to make a slight rise to a higher status and try to provoke, criticize, or interest a negotiating partner in your offer. Our body can help to create dynamism also, if we shall give for our opponent we will give possibility to express himself, but after all we shall take it back again (Spies, 2006, p.196).

6. Nonverbal communication in the bargaining process

93 per cent of human exposure is determined by body language and voice [6, p.1]. As pointed out by Stefan Spies, "thoughts are managing signals of body rather than external stimuli, so only the inner sense helps to reveal itself in

the work and in personal life" [6, p.1]. On the other hand, body position and posture of human functioning influence emotional state with his surrounding world, so it is of great importance in their mutual relations. Body posture not only creates a certain impression about us for interviewer or the audience observing us, but acts to self-understanding, setting of our own goals and choice of behavior strategy. The acquaintance is often initiated through body language (synchronization of body position, migration, handshake). The business acquaintance can be established through nonverbal language also! It is the ability to feel the interviewer, and even to predict its next movement. Have you noticed that people talk on the phone with gestures even when they do not see the other person? For instance they explain how to find the way? Or explaining how does it look a triangular shape – as draw by hand a triangle in the air! Can you imagine what would you do in the case of talking with your tied arms? After all it helps to emphasize, to highlight what we are talking in words about. Of course, it would be very useful to know and recognize your individual body language caused by the situation. Most gestures of the non-verbal behavior are developed and their values are dependent on culture. In all the world, some of the basic communication gestures are the same. When people are happy, they smile, some sad - become morose, when become rage - look angry. However, even not in all the world mean "yes" or confirmation (in order to ascertain it is enough to go to Bulgaria), although it seems that the nodding of the head is an innate gesture, as it is used by blind and deaf people. Head shaking implies the denial, also is almost universal, and, perhaps, this gesture had emerged in early childhood. Some of the gestures came even from the primitive communities of the past: for instance smile in original sense meant the threat (see, in what situations animals were "smiling" ...), but today, it usually means satisfaction or goodwill.

Nonverbal signs of different nations are different. The same gesture in one nation can have a special meaning, while in the other it could not mean anything, or express an entirely different thing. Sometimes it's difficult to say whether the gesture is genetically determined or culturally acquired. Nonverbal communication (nonverbal or body language) – it is the form of the body's communication, expressed in unconscious or conscious gestures and postures. Non-verbal language helps in these cases when the words do not provide sufficient effect. The gesture can be soul acting signal, which can not be transferred in words (for instance a silent farewell with the patient, looking to the eyes, squeezing his hand). Sometimes body language can speak louder than words. Silent signal can speak louder than words. Research has found that most of the information is transmitted in nonverbal signals.

The main reasons why the non-verbal communication always attracts special attention among scientists, and in everyday life communicating are: a) the non-verbal language is more universal (you may not know any other language or in general do not speak, but with the help of body language you can explain that you are hungry, hurt, or even ask for directions), in addition, different cultures express basic emotions in the same facial expression;

b) non-verbal language is more convincing. We are talking in voice, but we are communicating by the whole body.

c) confirms what a partner have expressed in words, or - on the contrary it is harder to hidden nonverbal language, issuing the feelings, emotions, directly reflecting the physiological responses that can highlight what you want to hide in the chat, revealing the changes of emotional state of communication;

d) provide information about the emotional state of participants. It is the easiest way to transfer dissatisfaction, satisfaction, pain, sympathy or atipathy for each other. Children are perfectly capable to open themselves by body language before learning the verbal language.

e) shows the evolution of emotional state during communication.

f) is largely determined by the first impression - creates trust in business relationship, or otherwise, causes a lack of confidence. Non-verbal language confirms the words which a partner have expressed, or vice versa.

Thus, our inner attitude reflects in our body language always. Therefore, we have to work with them selves – we need to try be calm, restrained, dignified, unstrained, self-confident.

If we will apply pressure in the business negotiations, opponent exerted the pressure will retreat – and we will not attain the desired effect. All the means of verbal and nonverbal influence will be wasted if there will be the elements of lowest pressure and coercive. We can achieve good results only when in the focus will not be a transaction, but a person will represent it [6, p.190]. You need to control your body – may be it is sending for opponent an easily visible signs about our desires for him. If 'he will feel that they he is "pushed into a corner" - your behavior can seem for opponent inappropriate and bothersome.

We must not forget that in bargaining process we have to give possibility for expression of opponent constantly: to remain silent and to listen to him carefully. However, if you choose not to remain silent while our body will be too active, will show signs of impatience or we shall come too closer to the speaker and thus we shall prevent him from speaking - our negotiations or business meeting may not be sufficiently effective. The opponent may get the impression that we just assume to be silent, but actually are listening only of politeness and not paying enough attention to him.

If we want to understand what is speaking our opponent's body, we must monitor not only his movements and gestures, but also how they are changing. The changes of language of opponent's body captures the moments when his position is changing. Therefore, we must carefully monitor the bargaining process, when and why this is happening. The body of negotiating partner or of the opponent is like a litmus test which shows whether the actions we have chosen are effective or not. There is no need for constant monitoring of all the opponent's movements and expressions, as during negotiations, business meetings we need to think about the object of negotiations or the talks. However, the most important thing is to fix those moments when during the time of listening are changing reactions of opponent.

7. Conclusions

1. The importance of business meetings and negotiations continues to be very significant in development of virtual business communication measures and forms. The most important agreements take place at the meeting face to face and will be so for a long. Business conversation is one of the best and most acceptable way to convince your interviewer in validity of our own position, that he would agree with the opponent's position and will adopt it or maintain.

2. Knowing how to communicate efficiently, to understand psychology of negotiation partner, and the interests of the organization he is representing is the reason of business meetings and negotiations success. To do this well, one needs to know the essence of communication, be able to read signs of verbal and nonverbal communication, expressions, to create system for preparation of negotiations, be able to provide and receive information, to argue their positions, to respond to comments, to neutralize them, to understand, to resist upon the manipulations and know how to complete the negotiations as appropriate.

3. Business meetings - interaction of personalities. This interaction may take place in cooperation or in the fight. You can formulate the rules of game by yourself, or you can take the conditions given by other side. A good negotiator must know how to resist the influence and manipulation, to argue and defend their proposals, to resist the pressure, to make his opponent into a partner, in to move from fighting positions in negotiating situation into co-operation track.

4. To avoid the errors of perception in the bargaining process, you must:

a) be flexible, be able to change the opinion about the person after learning something new. This would help to avoid the halo effect – when part of the obtained information about a man begins to dominate and influence the final outcome. For example, if you notice a very attractive feature of a person, we tend to overlook his shortcomings and we are looking for other attractive features, in order to create a more positive image about that person. And in contrast, if we notice something repellent, we are looking for more confirmation that the person is generally negative. Getting more flexibility in assessing, would help to avoid an effect of stereotypes;

b) closely monitor and track the details, to give attention for both: verbal and non-verbal messages, and for the circumstances under which the interaction is going. You need constantly to check the information received and compare it with what we see, with the existing view, focusing on controversial issues, many of which are in the process of communication. So we can avoid false illusion of coherence (called False Consistency), when we unreasonably hope that the other person's behavior will be consistent: his one behavior would not be against another, that in similar situations, he always will do the same and so on. Therefore, if once we hear from somebody the blunt phrase: "I have enough of these nonsense", yet you don't think that this man - arrogant ribald, although at that time he was just joking.

c) you need to know how to postpone a decision, you must take care not to make the final decision as long as possible, you need to collect more and

more broad-based information about it and consider how you must respond to it.

d) you must spend time to gather additional information that will help to create a more objective opinion.

e) not to give up to the impression of the first (basic) and finish effects. Many studies have shown that we memorize better the first and last words and actions of people than the middle and that we trust them more in making decisions about people. For example: if one talks ended in failure, it does not necessarily mean that all other negotiations with this person, be such as not worth than to start with. Although we remember more unpleasant criticism of negotiating partner expressed at the end of negotiations than the voiced compliments at the beginning of the meeting (effect of finish), the other negotiations should start from scratch - sometimes the favorable outcome of the negotiations can be achieved only after getting rid of past experience, despite to the words expressed in the former meetings, but having in mind the knowledge of other speakers....

Time and circumstances are changing the situation and the negotiation partner's goals and interests, so in another place and at another time after getting rid of the negative experience of previous negotiations, better prepared and more knowing negotiating partner as an individual, we can find a better coincidence of points of interests and try to achieve the bilateral win.

f) trying to empathize - to look at the situation through the eyes of another person, to understand his position. In fact, as long as we were not entering into a situation of long-term unemployed, robbed leader, single who is lacking communication, seriously ill patients, unjustly convicted, we can not understand always accurately the reactions and intense emotions of these people's. For example: your opponent can irritate you with his pedantry during negotiations, his insights into the details, his careful, even suspicious gaze, when he is hearing any more recent thing.

5. The main reasons why the non-verbal communication always attracts special attention among scientists, and in everyday life communicating are: a) the non-verbal language is more universal (you may not know any other language or in general do not speak, but with the help of body language you can explain that you are hungry, hurt, or even ask for directions), in addition, different cultures express basic emotions in the same facial expression; b) non-verbal language is more convincing. We are talking in voice, but we are communicating by the whole body.

c) confirms what a partner have expressed in words, or - on the contrary it is harder to hidden nonverbal language, issuing the feelings, emotions, directly reflecting the physiological responses that can highlight what you want to hide in the chat, revealing the changes of emotional state of communication;

d) provide information about the emotional state of participants. It is the easiest way to transfer dissatisfaction, satisfaction, pain, sympathy or antipathy for each other. Children are perfectly capable to open themselves by body language before learning the verbal language.

e) shows the evolution of emotional state during communication.

f) is largely determined by the first impression - creates trust in business relationship, or otherwise, causes a lack of confidence. Non-verbal language confirms the words which a partner have expressed, or vice versa.

6. It is important in negotiating process to maintain the dynamism of the conversation. For this purpose may serve prominence of certain parts or elements.

7. It is very important in bargaining process to fix those moments when listening to the reasoning or contrargumentation, the opponents' reactions are changing, which indicates whether our selected actions and sanctions are fair, effective, efficient or not.

References

1. *Исаева, Т.Е.* Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания: монография / Т.Е. Исаева; Рост. гос. ун-т путей сообщения. – Ростов н/Д, 2010.
2. *Peleckis, K.; Peleckienė, V., Mažeikienė, A.* Factors, determining manager's self-presentation strategy in business meetings and negotiations / K. Peleckis, V. Peleckiene, A. Mazeikiene // Труды 9-й международ. научн.-практ. интернет-конф. "Преподаватель высшей школы в XXI веке" / International scientific-practical INTERNET conference "The teacher of a higher school in the 21-st century" / Ростов. гос. ун-т путей сообщения Ростов-на-Дону : РГУПС. ISBN 978-5-88814-290-5. Vol. 9, Part 2, 2011.
3. *Peleckis, K.; Peleckienė, V., Mažeikienė, A.* Manager's training for business meetings and negotiations: strategies of self-presentation / K. Peleckis, V. Peleckiene, A. Mazeikiene // Труды 9-й международ. научн.-практ. интернет-конф. "Преподаватель высшей школы в XXI веке" / International scientific-practical INTERNET conference "The teacher of a higher school in the 21-st century" / Ростов. гос. ун-т путей сообщения Ростов-на-Дону : РГУПС. ISBN 978-5-88814-290-5. Vol. 9, Part 2, 2011.
4. *Peleckis, K.; Peleckienė V.; Mažeikienė A.* The main factors determining the choice of self-presentation strategies in negotiations and business meetings. // Verslas: teorija ir praktika: Vilniaus Gedimino technikos universiteto mokslo žurnalas / Vilniaus Gedimino technikos universitetas. ISSN 1648-0627. Vol. 11, no. 4, 2010.
5. *Peleckis, K.; Mažeikienė A.* Strategies of self-presentation in the business meetings and negotiation / Aistė Mažeikienė, Kęstutis Peleckis // Verslas: teorija ir praktika. Vilnius : Technika. ISSN 1648-0627. Vol. 10, no. 4, 2009
6. *Spies, S.* Kūno kalba: sėkmė darbe – apgalvotos režisūros rezultatas. Vilnius: Vaga, 2006.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ, СТИМУЛИРУЮЩИХ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ

И.А. Казачихина, кандидат филологических наук, доцент
Новосибирский государственный технический университет, Россия
kazachikhina@fgo.nstu.ru

В методике обучения иностранным языкам существует такой краеугольный камень, который, если возникает на пути поиска способов повышения эффективности обучению этому предмету, то правомерно приводит к ведущему фактору регуляции активности личности, т.е. мотивации. Не смотря на раскрытие многих аспектов сущности мотивации, которое стало возможным благодаря науке на современном этапе, исследователи не испытывают удовлетворения от осознания того, что «правда в том, что не существует приёмов, благодаря которым люди станут мотивированными или станут автономными. Мотивация должна исходить изнутри, а не благодаря каким-либо приёмам. Она возникает тогда, когда они готовы взять на себя ответственность за то, что они будут управлять собой сами» (перевод мой – И.К.) [5, с. 194]. Преподавателей-практиков подобное положение вещей и вовсе демотивирует... Не один раз в своей жизни преподаватель иностранного языка слышал фразу от студента «всю жизнь учу-учу иностранный язык, да так толком и не знаю». Возвращаясь к теории, отметим, что редко когда научный руководитель порекомендует своему подопечному обратиться к исследованию проблемы мотивации. Он-то знает, что ясности по этому вопросу не было, нет и не будет. Ничем её не измеришь. Никак на неё не повлияешь. Даже если предложишь и апробируешь модель для её повышения, сложно понять повысилась она или нет. А если повысилась, то за счёт чего? Преувеличение, конечно. Наоборот, можно испытывать только глубокое уважение к тем, кто находит смелость заниматься этой проблематикой, и старается исследовать то, что человеку, возможно, априори не дано понять. Но стремиться понять надо. В конце концов, именно благодаря этому стремлению (читайте «мотивации») мы и совершенствуемся.

Несмотря на примесь некоего пессимизма, когда речь заходит об изучении иностранного языка, который знаком многим, наша позиция вполне оптимистична. Она обоснована существованием положительного опыта создания благоприятных условий, способствующих повышению мотивации студентов и профессорско-преподавательского состава, как и повышению качества владения иностранными языками, что позволяет адаптировать и разрабатывать и внедрять эффективные модели организации учебной деятельности в вузе.

В данной работе предлагается рассмотреть организацию условий обучения иностранным языкам в вузе, благоприятствующих повышению

значимости владения иностранным языком как одной из базовых компетенций преподавателя XXI века.

В 2012 г. сотрудники международного отдела, кафедры иностранных языков технических факультетов и кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета (НГТУ) начали проведение проектно-исследовательской работы «Поддержка внутрироссийской и международной мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и научных сотрудников» и «Разработка и внедрение нормативных документов, направленных на стимулирование повышения уровня знаний иностранных языков в университете» в рамках стратегической программы развития НГТУ «Инженерные и научные кадры для инновационной экономики».

Основная задача исследований в данных направлениях – совершенствование и развитие международной мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и научных сотрудников. В результате осуществления подобной поддержки ожидается увеличение количества выездов за рубеж (мобильность с целью проведения совместных исследований, чтения лекций, стажировок, участия в семинарах, летних школах и т. д.), согласованных обменных программ мобильности, осуществляемых на условиях паритетного финансирования или с привлечением средств международных фондов, грантов, программ (летние школы, совместные семинары и т. д.), увеличение количества совместных исследований.

Совершенно очевидно, что участники программ международной мобильности должны обладать такой общепрофессиональной компетенцией как готовность осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке, причём на уровне не ниже B2 «Пороговый продвинутый уровень», а как правило C1 «Уровень профессионального владения» по шкале документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». В соответствии с дескриптором уровня C1:

«Понимаю объемные сложные тексты на различную тематику, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов» [2].

Следует признать, что изучение иностранного языка в большинстве университетов до сих пор не формирует в полной мере способность и готовность к общению в межкультурной научной среде. Так, например, результаты исследований организации аспирантской подготовки в российских вузах, включая и языковую подготовку, свидетельствуют о её теоретико-методологической направленности [4]. Тогда как иностранному

языку как дисциплине, имеющей общенаучный характер, не уделяется должного внимания. Трудно не согласиться с выводами, сделанными на основании анализа программ аспирантской подготовки, что российская аспирантура не готовит учёного к международной интеграции [1].

Между тем, если международная научная проектная деятельность рассматривается как приоритетная, как механизм интеграции российских разработок в мировое научное пространство, недооценка способности к межкультурному общению недопустима. Эффективность научной деятельности существенно снижается, поскольку отсутствие фундамента – базовых или надпроектных навыков в системе навыков международной научной деятельности – не позволяет или тормозит профессиональную деятельность в международных проектах. Место иностранных языков и сложность задач, которые должны решать участники международных программ на иностранном языке очевидны:

- «проектные навыки: умение описывать и представлять научную идею и разработки, оформить проектную заявку по международным стандартам, способность к научному диалогу и т.п.

- *предпроектные навыки*: умение находить зарубежных партнёров, способность к ориентации в международных научных программах, финансирующих исследование; умение адекватно позиционировать и оценивать научную идею в международном контексте и т.п.

- *надпроектные навыки*: способность к ориентации в интенсивно меняющейся информационно-коммуникационной среде, знание иностранных языков и особенностей межкультурной коммуникации, высокий уровень компьютерной грамотности, знание деловой этики и т.п.» [4, с.73].

Возможно ли в рамках одного учебного заведения, предпринять меры, которые будут стимулировать мотивацию к изучению иностранных языков и повысят общий уровень владения иностранным языком?

Показательно, что даже когда речь заходит о решении задач более глобального масштаба, например, о создании университетов мирового класса, правительства стран не являются, как свидетельствует международный опыт, единственными главными действующими лицами. Но для создания университета мирового класса, как и для достижения университетом превосходства в какой-то одной области, необходима тесная взаимосвязь трёх факторов успеха:

- концентрация талантов (отбор лучших в определённых областях студентов, высокопрофессиональных преподавателей, учёных; международное сотрудничество),

- изобилие ресурсов для создания творческой атмосферы и проведения опережающих научных исследований (высокий уровень финансирования; современные комплексы, оснащённые всем необходимым для качественного процесса обучения, позволяющие

проводить интенсивные научные исследования; высокая заработная плата профессорско-преподавательского состава),

– гибкая и эффективная структура управления, заинтересованная в инновациях, поощряющая стратегическое видение, принимающая решения и управляющая без бюрократических проволочек (последовательно проводящие свою политику лидеры; государственное или региональное законодательство благоприятствует институциональной самостоятельности; высокая степень академической и управленческой автономии; создание конкурентоспособной среды) [3].

Как нам кажется, осмысление опыта общепризнанных высокоэффективных университетов-лидеров, достойно внимания ответственных за лидерство в высшем образовании. Например, осмысление успешного опыта и неудачных попыток университетов, функционирующих в разных национальных контекстах (см. монографию Джамии Салми, координатора высшего образовательного сектора человеческого развития Всемирного банка, «Создание университетов мирового класса»), может помочь в поиске решений необходимых для развития университетов или указать на имеющиеся ошибки.

Рассмотрим ошибочную практику лучшего университета Бразилии Университета Сан-Паулу (USP), проанализированную Дж. Салми. Обладая многими характеристиками университета мирового класса, самый передовой вуз Бразилии (по численности населения Бразилия занимает 5-е место в мире, по производству ВВП 10-е) не попал в группу лучших вузов мира по результатам международных рейтингов. Анализ ситуации сложившейся в университете выявил следующие отрицательные черты:

– отсутствие амбициозного стратегического плана на уровне государства, региона, университета;

– жёсткие нормативные предписания, касающиеся управления своими ресурсами;

– трудности с принятием решений и прогрессивных реформ из-за многочисленных органов, ответственных за принятие решения;

– низкое взаимодействие с международным научным сообществом;

– только 3% выпускников USP не являются гражданами Бразилии;

– университет сильно ориентирован на внутренний спрос;

– большинство студентов жители Сан-Пауло;

– преподавательский состав в основном сформирован из выпускников USP;

– иностранным студентам запрещено писать докторскую диссертацию не на португальском языке [3, с.34].

Хотя рассмотренный нами пример, казалось бы, не имеет или имеет косвенное отношение к иностранным языкам, он отчасти помогает осмыслить ситуацию, сложившуюся во многих вузах нашей страны в отношении языкового образования:

- прежде всего, сложно усмотреть единую концепцию языкового образования на всех ступенях высшего образования;
- у изучающих иностранный язык очень размытое понимание в отношении своего уровня владения иностранным языком;
- оценивание, несмотря на практически повсеместное введение балльно-рейтинговой системы оценки достижений, по-прежнему остаётся достаточно субъективным;
- расширение международных контактов тормозится из-за недостаточного уровня владения иностранными языками;
- привлекательность российского образования была бы несоизмерима выше благодаря проведению учебного процесса на английском языке;
- выпускники университетов в большей степени ориентированы на внутренний спрос;
- отсутствие финансовой привлекательности для высококвалифицированных зарубежных преподавателей работать в российских университетах;
- защита выпускных квалификационных работ на иностранных языках не поощряется.

Нельзя оставить без внимания успешный опыт организации обучения иностранным языкам в некоторых российских вузах.

В Национальном исследовательском технологическом университете «МИСиС» количество часов, отведённых на изучение английского языка, увеличено почти втрое. Интенсивная языковая подготовка на протяжении бакалаврской программы позволяет студентам сдавать международный экзамен на определение уровня владения английским языком IELTS International English Language Testing System (см. сайт университета <http://www.misis.ru/>).

Национальный исследовательский Томский политехнический университет разработал программу интенсивной подготовки по английскому языку, разработал и внедрил систему внутренней сертификации с целью определения уровня владения иностранным языком. Сертификация является внутриуниверситетской системой определения уровня владения иностранным языком и определения его соответствия международному уровню по общеевропейской шкале CEFR The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (см. сайт Совета Европы <http://www.coe.int/>). Сертификат ТПУ является альтернативой международному сертификату и даёт право на участие в программах академической мобильности. Оценка, выставляемая в ходе итоговой аттестации, соответствует уровню владения иностранным языком по Общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком (см. сайт университета <http://www.tpu.ru/>).

Итак, успешный мировой опыт достижения превосходства в избранной университетом области, отечественный опыт создания условий,

стимулирующих изучение иностранных языков и повышение общего уровня владения иностранными языками внутри одного университета, позволяет не только смотреть в будущее с оптимизмом, но и адаптировать имеющиеся успешные наработки и разрабатывать собственные.

Список использованной литературы

1. *Викторук, Е.Н.* Этика науки в курсе для аспирантов и соискателей // Природные и интеллектуальные ресурсы Сибири: материалы 13-й междунар. науч.-метод. конф., Томск, 1-3 окт. 2007. – Томск: САН ВШ В-Спектр, 2007. – С.211-213.
2. Европейская система уровней владения иностранным языком / сайт Московского физико-технического института [Электронный ресурс]. URL: http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.esp (дата обращения: 23.02.2013).
3. *Салми, Дж.* Создание университетов мирового класса /пер. с англ. – М.: «Весь Мир», 2009. – 132 с.
4. *Сластёнин, В.А.* Педагогика профессионального образования: учеб.пособие / под ред. В.А. Сластёнина. – 3-е изд. – М.: Изд.центр «Академия», 2007. – 368с.
5. *Эдвардс, Н.М.* Формирование компетентности учёного для международной научной проектной деятельности: монография / Н.М. Эдвардс, С.И. Осипова. – Красноярск: Сиб.федер.ун-т, 2011. – 239с.
6. *Deci E.L., Flaster R.* Why Do We Do What We Do: Understanding Self-Motivation. – New York: Penguin, 1996. – 231 pp.

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ ЭССЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Л.В. Лелеп

Новосибирский государственный технический университет, Россия

llelep@mail.ru

Интерес к особенностям методики обучения письму на иностранном языке вызван всё возрастающей ролью иностранных языков в осуществлении межкультурного взаимодействия людей. Данное взаимодействие осуществляется как в устной, так и в письменной форме. Нельзя недооценивать практическую значимость письменного речевого общения в свете развития современных средств коммуникации, таких как электронная почта, Интернет и т.п. Зарубежные стажировки студентов, молодых учёных предполагают умение делать записи на иностранном языке, составлять и заполнять анкету, отвечать на вопросы анкеты, писать заявление о приёме на учёбу или работу, писать личные или деловые письма, употребляя нужную форму речевого этикета носителей языка, в том числе и форму делового этикета.

Очень много внимания в практике преподавания иностранных языков уделяется обучению устной речи, что конечно, необходимо. При этом обучению письменной речи уделяется недостаточно внимания. По мнению выдающегося российского педагога Е.И. Пассова, письмо в методическом плане длительное время было почти полностью устранено из процесса обучения, что было стратегическим просчётом [1]. В последние годы роль письма в обучении иностранному языку постепенно повышается, и письмо начинают рассматривать как резерв в повышении эффективности обучения иностранному языку. Однако в настоящее время проблема обучения письму не может считаться решенной.

В методике термины «письмо» и «письменная речь» не противопоставляются. Термин «письмо» может включать в себя и письмо как таковое, и письменную речь.

Цель обучения письму на иностранном языке – научить писать на иностранном языке те же тексты, которые образованный человек умеет писать на родном языке, а любой текст, написанный автором, воспринимается как выражение мыслей в графической форме [2].

Роль и место письма при обучении иностранным языкам определяется конкретными условиями и целевыми установками обучения. В зависимости от назначения принято выделять два уровня продуктивной письменной речи. В отечественной методике для их обозначения используются термины «учебная письменная речь» и «коммуникативная письменная речь».

Коммуникативная письменная речь нацелена на порождение речевого сообщения в письменной форме. Развитие умения выражать мысли в письменной форме происходит на базе и посредством учебной письменной речи, которая, в свою очередь, опирается на технику письма, сформированные графические и орфографические навыки.

Какие же тексты может писать человек на родном языке, а значит, что в идеале должно быть конечной целью обучения письму на иностранном языке? Это может быть:

- заполнение анкет;
- написание различного рода писем и ответов на них, включая как личные, так и официальные;
- составление автобиографии/резюме;
- написание заявлений (в том числе о приеме на работу, зачислении на учебу и т.д.)
- написание рецензий;
- написание аннотаций;
- написание докладов;
- написание сочинений;
- написание эссе;
- написание поздравительных открыток;
- написание записок и т.д.

В данных типах текстов особое внимание уделяется содержанию сообщения и его структурной организации. Здесь автор должен помнить о назначении данного письменного текста, учитывать характер читающей аудитории и соответственно выбирать языковые средства, выстраивать композицию и т.д.

При ориентации обучения на формирование коммуникативной иноязычной компетенции единственной и необходимой целью является развитие умений фиксировать собственную устную речь в коммуникативных целях.

На разных этапах содержание обучения письму будет различным, однако надо всегда быть последовательным в обучении и идти путем от простого к сложному. В англоязычной и общеевропейской культуре обучению письму уделяется значительное внимание. Делается это последовательно, от стадии записи идей, ключевых предложений, всевозможных трансформаций текстов к написанию собственных речевых произведений, различных по объёму и характеру.

Существенными особенностями письменной речи являются отсутствие непосредственного реципиента и промежуточной обратной связи (Пассов 1991), пишущий может лишь предугадывать реакцию человека, к которому он обращается, поэтому его речь более обоснована, развернута.

Часто пишущий должен сначала ввести реципиента в соответствующую ситуацию, а потом уже высказывать свои суждения. Это также заставляет его описывать все более полно, иначе он будет неверно понят.

Пишущий лишен возможности выразительно интонировать свою речь. Поэтому он должен более тщательно синтаксически построить фразу, подобрать более адекватные средства.

Пишущий практически не ограничен во времени. Поэтому его внимание направлено не только на содержание, но и на форму слова. Перечитывая написанное, мы всегда проверяем, насколько адекватно использованная форма передает задуманное содержание, смысл. Пишущий часто пользуется, если можно так сказать, долгосрочным планированием своей речи, отчего она более логична. Он может подобрать точное слово, разнообразить лексический состав своей речи.

Пишущий не может использовать жесты, мимику, не может договаривать фразы; поэтому его речь грамматически оформлена всегда более строго.

Все условия функционирования письменного общения и качества письменной речи обуславливают не только определённую трудность или лёгкость усвоения, но и специфику работы по обучению письму.

Письмо является продуктивным видом речевой деятельности, но еще более осложненным целым рядом обстоятельств, связанных с условиями письменной формы общения.

Для обучения письменной речи, используемой в академических целях, широко применяются следующие виды письменных сообщений,

связанные с получением информации в устной или письменной форме, ее переработкой и сокращенным изложением в письменной форме:

- Подробное изложение (dicto-comp);
- Резюме;
- Рецензия;
- Аннотация;
- Письменный отчет;
- Тезисы;
- Конспект (заметки);
- Эссе.

В данной работе мы подробнее остановимся на проблеме обучения написанию эссе.

Эссе – письменная работа, подразумевающая наличие точки зрения автора и строящаяся вокруг одной идеи – тезиса. Эссе обладает четко выраженной структурой. Эссе-рассуждение (сравнение, противопоставление, классификация, изложение причины-следствия, аргументация) обычно применяется на занятиях по английскому языку.

Эссе может быть представлено следующими типами: повествовательное, описательное, доказательное. Но это деление принято считать условным, так как большинство эссе сочетают характерные черты разных типов. Эффективность написания эссе зависит от умения автора выразить свое мнение. Используя аргументы, юмор, преувеличения в эссе, автор убеждает читателя поддержать его мнение. Все, что затрагивает эмоции студентов, может служить хорошей темой для написания эссе, начиная от таких тем, как «Consumer society: problems and solutions», до «What if money grew on trees». Пословицы, высказывания великих людей также могут служить темой письменной работы. Например, "To speak kindly does not hurt the tongue." — английская пословица, "Genius is 1 percent inspiration, 99 percent perspiration." – слова Томаса Эдисона.

Освоение умений письма включает обучение написанию эссе на заданную тему, что вызывает необходимость формирования следующих умений:

- написать план (простой или развернутый);
- логически построить текст;
- четко выразить причинно-следственные связи;
- выразить цепочку мыслей;
- правильно графически оформить сочинение;
- использовать примеры, объяснения;
- выбрать определенный тип заключения и придерживаться его логики;
- демонстрировать умение пользоваться различными грамматическими средствами и правильным выбором слов;
- писать своими словами, демонстрируя начитанность по теме;
- аргументировать собственное мнение.

В эссе студенты представляют личную интерпретацию фактов, то есть выражают свои собственные идеи, мнения и чувства.

Написать хорошее эссе трудно, но возможно. Прежде всего, необходимо организовать свои мысли: сформировать свое личное отношение к предложенной теме, составить четкий план действий. Основной проблемой при определении ключевого момента «как писать эссе на английском языке» является неспособность кратко, но грамотно изложить свои мысли. Как правило, мы стараемся, как говорится, «растекаться мыслью по древу». Вот этого как раз делать не стоит, так как большой объем не нужной информации в вашем эссе на английском языке не станет достоинством вашей работы, а будет ее недостатком. Стиль должен быть публицистическим, с определенным количеством вводных слов, слов, указывающих на мнение автора, и особых выражений, отделяющих один аргумент от другого, и маркирующих порядок следования мыслей *«firstly, secondly, to begin with, to make a conclusion...»* и так далее. Типичными ошибками обучаемых являются: неполное раскрытие темы при написании сочинения или эссе, непоследовательность, отсутствие примеров или их недостаточное количество, плохое изложение, грубые ошибки, скудный словарный запас.

Любое эссе состоит из нескольких частей; главные – введение, основная часть и заключение. Во введении необходимо обозначить ключевую мысль, идею или проблему, о которой вы будете говорить в основной части. Во введении необходимо сообщить читателю тему эссе, перефразировав ее, используя синонимы ключевых слов (показывая, что вы её осмыслили). Затем следует показать, какую позицию предполагает занять автор. Использование безличных или неопределенно-личных предложений подчеркнут объективность приводимых мнений. Следующие фразы и сочетания можно использовать во вступлении: *«Many people think ... but others do not agree. Let us start considering pros and cons of ... (the facts; the advantages and disadvantages of ..). It is generally agreed today that...»*.

В основной части эссе на английском языке полагается представить какие-либо доводы, доказательства или опровержения вашей основной мысли, которые бы выражали лично ваше мнение по данному вопросу. Можно привести примеры, которые будут иллюстративно отображать точку зрения автора. Лучше использовать простой, но одновременно хороший, грамотный, качественный английский. Использование прилагательных и наречий, а также синонимов глаголов и других слов, сделают эссе запоминающимся, лексически и грамматически «красивым». Нижеприведенные фразы и клише также окажут автору большую помощь:

«First of all, let us try to understandTo begin with.. . Firstly, ... / Secondly, ... / Finally,The public in general tend to believe that..., The first thing that needs to be said is... . We live in a world in which..., On the other hand, we can observe that .., The other side of the coin is, however, that One cannot deny that ...».

В заключении необходимо завершить все рассуждения и сделать выводы, которые и будут финальной частью эссе на английском языке.

«All in all, To sum up, In conclusion, In summary, In general; it seems important to add/point out/remind that..., the issue / debate is far from. So it's up to everybody to decide whether ... or not. The arguments we have presented ... suggest that ... / prove that ... / would indicate that.. ,To draw the conclusion, one can say that...».

Все части эссе должны плавно переходить одна в другую, все мысли должны быть логически связанными. В этом поможет специальная лексика, которая и существует для того, чтобы автор мог последовательно излагать свои мысли. Например, при добавлении можете воспользоваться такими словами, как *«moreover, as well as, futhermore»*. Если хотите отобразить контраст или противопоставление, обращайтесь к *«but, however , on the other hand, yet, on the contrary*. Ограничить можно с помощью слов *despite / in spite of* , выразить причину или итог чего-либо получится при помощи следующей лексики: *therefore, so, as a result, consequently, this results in, this leads to*. Обратите внимание и на наречия порядка и последовательности – *then, next, after, finally / lastly*. Для выражения своего мнения автор может использовать следующие клише: *In my opinion; I agree; I disagree; From my point of view; Some people say that...; According to*. Таких вводных слов можно набрать не один десяток и, умело поместив их в текст, улучшить его качество.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что в последние годы значительно увеличился интерес к такому виду письменной речи, как эссе (сочинение, essay). Обучение написанию эссе входит не только в программу вуза, но и в программу обучения английскому языку в старших классах средней школы. Эссе является частью таких популярных международных экзаменов, как TOEFL, Cambridge First Certificate, Cambridge Advanced English, Cambridge Proficiency English и других, что особенно актуально в связи с широкими возможностями сотрудничества и обучения в иностранных учебных заведениях. Структура эссе лежит в основе других видов письменной речи, таких как статьи, книги, репортажи и, таким образом, обучение написанию эссе может являться ключом к овладению другими видами письменной речи.

Список использованной литературы

1. *Пассов, Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе/ Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991
2. *Соловова, Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2009.

ФАКТОРЫ, СДЕРЖИВАЮЩИЕ РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Л.А. Азябцева

Новосибирский государственный технический университет, Россия

Изучение иностранного языка, как известно, требует не только знания правил грамматики, фонетики, семантики и других языковых аспектов, но и понимания того, как структуры языка употребляются в ситуациях реального общения. Многообразие коммуникативных ситуаций предполагает не только вербальные способы выражения, но и паралингвистические элементы речи – тон, ударение, интонация и другие. Кроме того, нелингвистические элементы, а именно, жесты, телодвижения, выражение лица, как правило, сопровождают речь и в отдельных случаях передают смысл без слов. Это предполагает знание культурных особенностей страны изучаемого языка как в широком смысле, так и в узком, в частности, правильную интерпретацию языка жестов и телодвижений [1].

Осуществление речевого акта изучающими иностранный язык взрослыми (в том числе и студентами) обычно сопровождается разного рода трудностями. Задача преподавателя – помогать устранять эти трудности и стремиться найти ответ на вопрос о том, что же лежит в основе успешного речевого общения.

Одним из факторов, сдерживающих стремление изучающих иностранный язык общаться с естественной эмоциональностью, беглостью речи и правильным произношением, является возраст [7]. Даже если речь взрослого человека хороша в плане произношения, нередко возникают трудности с такими нюансами, как ударение, интонация, что может приводить к прерыванию акта общения либо неправильному пониманию. Кроме того, по сравнению с детьми взрослым менее свойственна легкость и естественность восприятия и осуществления речевого общения.

Восприятие речи на слух и ее понимание (listening comprehension) – важнейший аспект обучения иностранному языку, в частности, влияющий на развитие речи и в определенных ситуациях (когда происходит обмен информацией) предопределяющий говорение. Правильность понимания услышанного лежит в основе той сути, о которой должна идти речь в процессе устной коммуникации. Во время прослушивания обучаемые, воспринимая информацию собеседника, должны также непрерывно ассоциировать услышанное со своим пониманием предмета разговора в свете личностного опыта и знаний. Если участник акта общения не понимает того, о чем идет речь, то он не сможет надлежащим образом поддержать и осуществить акт коммуникации. Беглость речи носителей языка в

сочетании с определенными ее особенностями – неполными формами, более свободной синтаксической организацией, использованием эмоциональных выражений, – несомненно, тормозит и затрудняет устную речь обучаемых [3].

С прагматической точки зрения, язык социально детерминирован, и обмен той или иной информацией, с одной стороны, имеет межличностный характер, но, с другой стороны, значение социально регулируется. Таким образом, чтобы разговаривать на иностранном языке, необходимо знать, *как* он используется в социальном контексте. Поскольку социально-культурные нормы разных стран различны, обучаемые должны выбирать языковые формы в соответствии с конкретной ситуацией и контекстом. Кроме того, незнание или пренебрежение не-вербальными средствами коммуникации, о которых шла речь выше, часто приводит к частичному или неполному пониманию. Скажем, если не принять во внимание незаинтересованное выражение лица собеседника, произнесшего фразу “Let’s go there together sometime”, и предложить тотчас же конкретное время, то это может быть воспринято как некоторая навязчивость.

Эмоциональность речи – следующий важный фактор речевого общения, зачастую определяющий успех или неуспех акта коммуникации. Публичная речь на иностранном языке обычно вызывает неловкость, в основе которой лежит боязнь сделать ошибку, что порождает скованность, отсутствие соответствующих эмоций и т. д. Излишняя чувствительность взрослых обучаемых к тому, *как* их воспринимают (в отличие от детей), приводит к отсутствию естественной беглости речи и эмоциональной окраски.

Говоря о компонентах, лежащих в основе успешной речи на иностранном языке, следует отметить, что речь многогранна и представляет собой взаимодействие грамматических, психолингвистических, социолингвистических и др. компонентов. Иначе говоря, коммуникативная компетентность включает в себя компетентность грамматическую, социолингвистическую, сущностную, стратегическую и другие направления. Несколько подробнее о названных видах компетентности.

Грамматическая компетентность – основополагающая концепция, предполагающая все более возрастающий опыт употребления структур речи (морфологию и синтаксис), слов и словосочетаний с их конкретными значениями, а также возрастающий автоматизм их употребления [7]. Грамматическая компетентность дает возможность понимать и употреблять структуры языка верно, без промедления, что и обеспечивает естественную беглость речи.

Компетентность в плане взаимосвязи языковых структур, их взаимной обусловленности, обеспечивающей передачу того или иного

конкретного смысла, – неотъемлемая часть языковой компетентности в целом. Понятная и грамотная речь предполагает набор широко употребляемых и понимаемых обучаемым структур, выражающих тот или иной смысл; временные, причинные, контрастирующие и др. отношения взаимодействия.

Язык применяется в обществе и, стало быть, это требует социолингвистической компетентности. Знание социально-культурных особенностей страны изучаемого языка помогает понимать множество деталей, связанных с коммуникацией, как официального характера, так и неофициального: *как* правильно задать вопрос в зависимости от ситуации, *как* ответить, в том числе и невербально в соответствии с целью разговора [1]. Поэтому верно, что взрослые, изучающие иностранный язык, должны приобрести умение *стилистически варьировать* свою речь, а равно и понимать те или иные вариации.

Стратегическая компетентность – это то, *как* обучаемые варьируют языковые структуры в зависимости от *целей* речевого общения. Это способность правильно понять, скажем, *когда* взять слово, *как* поддержать разговор, *как* ограничить разговор во времени или прояснить возникшее непонимание, а также другие подобные умения [5].

Основная цель разговорного языка – взаимодействие с той или иной целью. Таким образом, на занятиях преподаватели призваны создать необходимую для взаимодействия атмосферу и те или иные ситуации для целенаправленного общения [6]. Студенты узнают и тренируют, таким образом, как общаться, используя слова и без слов в конкретных ситуациях. При наличии достаточного опыта общения на разные темы в учебной аудитории обучаемые, конечно же, достигнув определенного уровня, сумеют перенести этот опыт на ситуации реальной жизни.

В реальной жизни речевое умение взаимодействовать с окружающими во многом зависит от умения человека вступить в непринужденный разговор “ни о чем” – о погоде, спортивных событиях и т. д. (small talk). Подобный разговор привносит чувство единения и непринужденности и особенно важен на начальной стадии изучения языка, так как усвоить реплики типа: “I hate rush hour traffic”, “Me too” и другие – не представляет труда, но обучаемые постепенно переходят к более сложным разговорным формулам и развивают умение начинать и заканчивать разговор.

Задача преподавателя – устранять названные выше и иные, сдерживающие естественную речь факторы, стимулируя общение студентов, создавая максимально приближенную к естественной языковую атмосферу. Как известно, в этом помогают аудио-визуальные средства. Постоянное использование их с сопровождающими заданиями приводит обучаемых к осознанию своих собственных способов успешного выполнения заданий того или иного рода. Давая

творческие задания, направленные на развитие речи, преподаватель призван стремиться к их разнообразию и итоговому воспроизведению речи, максимально приближенной к естественной [4]. Для достижения этого используемый материал должен: а) быть аутентичным; б) давать возможность наряду со стандартным тренировать *особенности* изучаемого языка; в) позволять обучаемым приобретать и подвергать *интенсивному* тренингу умения употреблять языковые структуры в ситуациях реального общения; г) активизировать психолингвистические стороны процесса изучения.

В развитии умений употребления языковых структур в речи большую роль играет учебный материал как для восприятия на слух, так и для просмотра с сопровождающей речью. Что касается материала для прослушивания, то, безусловно, его необходимо использовать в качестве вводной информации для последующих упражнений с целью развития речи по определенной тематике. Прослушивание новостей, отрывков разговора на нужную тему, а равно и фрагментов монологической речи - все эти и многие другие формы не новы, но хотелось бы подчеркнуть, что эффект наблюдается лишь при регулярном применении названных и других форм. Большую роль играет также разнообразие форм. Скажем, прослушивание разных эпизодов одной истории разными студентами (или группами студентов) представляет гораздо больший интерес, чем одновременное прослушивание одного и того же эпизода всеми, поскольку в первом случае желание узнать сюжет в целом стимулирует последующую взаимную работу и в итоге - естественный интерес, скажем, к восстановлению истории в логической последовательности. Известные методы - частичный просмотр фильмов с последующими заданиями на восстановление каждым или группой обучаемых недостающей информации, беззвучный просмотр фильма и т. д. Возможно записывать на доске или карточках интересные высказывания из прослушанного с разнообразными заданиями к ним. Главное - стимулировать интерес к естественной иноязычной речи и давать задания, соответствующие по своей сути возрасту обучаемых и их языковому уровню.

Использование визуальных средств - фильмов, видеозаписей определенных событий, сведений из Интернета - представляет собой богатый материал для обучения речи, но лишь с последующими разработками творческих заданий, стимулирующих естественный интерес к предмету разговора и мотивацию к выполнению заданий как тренировочного, так и творческого характера [2]. До прослушивания или просмотра необходимо обращать внимание студентов и на невербальные способы выражения мыслей носителями языка (выражение лица, типичные телодвижения, восклицания) и их соответствие официальному или неофициальному стилям речи.

Разнообразие материалов для чтения – статей из газет, журналов, брошюр и т. д. – повышает заинтересованность студентов и постепенно делает общение приближенным к естественному.

Знание культуры страны изучаемого языка (о чем шла речь выше) – важная составляющая коммуникативной компетентности обучаемых, незнание же часто приводит к неадекватной реакции. Правильность употребления речевых структур, помимо языковых норм, определяется социальными и культурными особенностями конкретного сообщества. Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что многочисленные навыки культурной коммуникации просты и понятны носителям языка, но в обучении на них нужно не просто обращать внимание, а последовательно *изучать*. Как правило, эффективно представлять ситуации, демонстрирующие ошибки и непонимание между представителями разных культур по причине неверного употребления языковых явлений, как лексического характера, так и стилистического. Учитывая ограниченность занятий во времени и, как правило, недостаточное их количество, необходимо стремиться к большей насыщенности каждого занятия разными формами – диалогами, обсуждением, прослушиванием и просмотром эпизодов, демонстрирующих естественную речь носителей языка в реальной жизни.

Эффективности обучения разговорной речи как ведущего аспекта языка уделялось и уделяется огромное внимание. Успешность невозможна без постоянного анализа названных выше факторов, один из которых возраст обучаемых и соответствие ему представленного для изучения материала. При этом предпочтительны такие формы работы, которые максимально приближают изучение языка к ситуациям реального общения.

Список использованной литературы

1. *Brown, H. D.* 1994. Principles of language learning and teaching. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. – 218 с.
2. *Carrasquillo, A. L.* 1994. Teaching English as a second language: A resource guide. – New York: Garland Publishing Inc. – 195 с.
3. *Kwintessential.* 2009. Hofstede's intercultural dimensions. – London: kwintessential. www.kwintessential.co.uk/intercultural/dimensions.html.
4. *Nunan, D. C.* 1989. Designing tasks for the communicative classroom. – Cambridge: Cambridge University Press. – 98 с.
5. *Oxford, R. L.* 1990. Language learning strategies: What every teacher should know. – New York: Newbury House Publishers.
6. *Rivers, W. M.* 1987. Interactive language teaching. – Cambridge: Cambridge University Press.
7. *Scarcella, R. C. and R. L. Oxford.* 1992. The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. – Boston: Heinle and Heinle Publishers.

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Н.Б. Автономова, доцент, avtnmv@yandex.ru,

В.В. Кульгавюк, доцент,

Л.П. Михеева, кандидат социологических наук, профессор
Новочеркасская государственная мелиоративная академия, Россия
vkulgavyk@mail.ru

Понятие «деловой английский язык» появилось в России в 80-90-х гг. XX века с началом интеграции России в международный экономический процесс. Сначала это словосочетание существовало в сфере профессионального перевода, затем постепенно перешло в сферу образования. Дисциплину «Деловой английский» начали преподавать на курсах для руководителей и бизнесменов, получивших базовые знания английского языка в школе и в институте. Цель курсов формулировалась: «обучение основам делового общения в устных и письменных формах» [1].

Несмотря на более чем двадцатилетний опыт преподавания дисциплины в вузах не возникло единого понимания делового английского языка. Преподаватели оперируют обобщенным понятием, согласно которому деловой английский язык – это средство межнациональной коммуникации в любых деловых кругах и во всех областях, имеющих отношение к бизнесу, производству и трудовой деятельности [4]. Очевидно, что профессиональная направленность обучения, как основной общепризнанный ориентир в обучении иностранным языкам, значительно сужает рамки деловой коммуникативной компетенции до вопросов, представляющих профессиональный интерес.

В 2012/2013 уч. г. в НГМА на ряде факультетов второкурсники приступили к изучению «Делового иностранного языка» в объеме 64-72 часов аудиторных занятий. Кафедра иностранных языков была поставлена перед необходимостью создания рабочих программ и обеспечения курса адекватными учебными средствами.

Студенты, прошедшие курс «Делового английского», должны уметь:

- свободно вести переговоры с зарубежными партнерами компании/государственного учреждения, как по электронной почте, так и по телефону;
- уметь проводить встречи и личные переговоры с зарубежными партнерами;
- составлять документы на английском языке;
- принимать и анализировать информацию из англоязычных источников.

Учебный курс был разбит на четыре модуля: контакты с зарубежными партнерами; устройство на работу; командировка; компания, офис, дух организации.

В содержании дисциплины «Деловой английский язык» учебный материал разделяется на четыре функционирующих совместно больших раздела: языковой, речевой, неязыковой специально-профессиональный и фоновый. Языковая составляющая содержания обучения деловому английскому включает сообщение знаний языкового характера и состоит в изучении студентами языковых (фонетических, лексических и грамматических) единиц. Идеальной была бы ситуация, когда фонетические и грамматические навыки обучаемых находятся на достаточно высоком уровне и не требуют дополнительного внимания и тренировки. Однако опыт показывает, что при любом планировании языкового содержания обучения уровень знаний студенческой группы вносит коррективы в учебный процесс.

Речевая составляющая обучения заключается в формировании навыков и умений во всех видах речевой деятельности: понимании речи на слух, говорении, чтении и письме. Речевой учебный материал состоит из речевых образцов, употребляемых в практике делового общения, от формул этикета до сложных образцов, применяемых в процессе деловых переговоров.

В процессе обучения деловому английскому большая роль отводится использованию аутентичных материалов: текстов и деловых документов, писем, газет, журналов, видеоматериалов, эффективность использования которых заключается в том, что они, во-первых, часто обладают свойствами, не присущими адаптированным текстам и диалогам; материал не упрощен и не искажен попытками включить в него строго обязательные для изучения лексико-грамматические структуры, то есть, это тот тип языка, который потребуется нашим студентам в будущем. Во-вторых, материал содержит информацию о ситуациях и событиях реальной жизни. Она более точная, достоверная и современная, то есть, вызывает особую заинтересованность и способна заполнить пробелы в материалах, составленных для изучающих деловой английский. По тематике материалы для чтения относятся к профессиональной сфере, к деловой документации и общекультурным правилам и нормам поведения и ведения бизнеса в разных странах.

Аудио- и видеоматериалы в преподавании делового английского языка представляют модель аутентичной устной речи и обеспечивают хорошую аудиопрактику, на их основе разрабатывается большое количество упражнений по развитию навыков устной и письменной речи. Однако нужно помнить, что речь, используемая в аутентичных аудио- и видеозаписях, направлена, прежде всего, на носителей языка, поэтому зачастую слишком сложна для восприятия студентов с языковым уровнем ниже среднего, хотя при условии, что выбор материала сделан в соответствии с родом будущей профессиональной деятельности обучаемого, его можно использовать, но задания должны быть относительно легкими.

Фоновая составляющая содержания обучения деловому английскому заключается в сочетании знаний и умений из области делового этикета, этики, культуры страны носителя иностранного языка и стран партнеров по бизнесу. Профессиональная направленность изучаемого материала обуславливает включение в содержание обучения наиболее типичных профессиональных ситуаций делового общения.

Принято считать, что любая ситуация общения коррелирует с определенной сферой и темой коммуникации. В.Л. Скалкин [5] в 80-х гг. прошлого века выделил восемь сфер человеческого общения: социально-бытовая, семейная, профессионально-трудовая, социально-культурная, зрелищно-массовая, административно-правовая, сфера общественной деятельности, сфера игр и увлечений. При обучении деловому языку ведущей, безусловно, является профессионально-трудовая сфера, так как язык изучается для использования в профессиональной деятельности. Однако достаточно важной является и административно-правовая сфера, где происходит заключение контрактов, соглашений, оформление деловых документов. Наконец никто не может избежать общения в социально-бытовой сфере, так как, находясь в командировке, человек заботится о питании, проживании, использует городской транспорт, делает покупки в магазине. Вот почему этому аспекту общения уделяется внимание не только в курсе иностранного языка, но также и делового языка. В каждом конкретном случае преподаватель должен определить необходимый объем материала, сформулировать речевые задачи и подобрать соответствующие языковые средства.

Таблица 1

Корреляция тем общения со сферой общения для бакалавриата

Сфера общения	Темы общения
1. Социально-бытовая	1. Речевой этикет, визиты, встречи, телефонные разговоры 2. Командировка (бытовой аспект)
2. Социально-культурная	1. Культура стран изучаемого языка 2. Экскурсии по городу, посещение выставок, музеев и т.п.
3. Профессионально-трудовая	1. Деловые контакты 2. Командировка (деловой аспект) 3. Деловой этикет 4. Поиск работы, трудоустройство 5. Карьера 6. Формы организации бизнеса 7. Презентация компании, новых разработок, товара 8. Переговоры, закупка оборудования

Между тем, переход высшей школы на двухуровневую систему подготовки специалистов (бакалавр, магистр) вносит дополнительные изменения в содержание различных дисциплин, в том числе и делового английского языка. Это означает, что цель (обучение основам делового

общения в устных и письменных формах в профессиональном общении), которая стоит перед преподавателем вуза, требует тщательного отбора материала дифференцировано на уровнях бакалавриата и магистратуры.

Учитывая содержание учебного курса «Иностранный язык», нами была определена тематика деловой коммуникации в вышеупомянутых сферах делового английского языка (таблицы 1,2)

Таблица 2

Корреляция тем общения со сферой общения для магистратуры

Сферы общения	Темы общения
1.Социально-культурная	1. Культура стран изучаемого языка, различие национального сознания участников общения
2.Профессионально-производственная сфера	1.Сферы профессиональной деятельности, трудоустройство 2.Деловые контакты, отношения с коллегами 3.Новые профессионально-значимые технологии и изобретения 4.Участие в работе выставки 5.Презентация продукта, технологии, прибора и т.п.
3.Профессионально-научная сфера	1.Новые достижения в профессионально-научной области 2.Участие в международных научных конференциях, симпозиумах 3.Презентация научного открытия
4.Административно-правовая сфера	1.Написание деловых писем (запрос информации, письмо об оплате, заказ, реклама, контракт и т.д.) 2.Заключение трудовых соглашений 3.Права и обязанности работников

Темы общения помогли конкретизировать ситуации общения для формирования коммуникативных компетенций в речевой деятельности [3].

Известно, что потребности в деловом общении при профессиональной коммуникации будут различными у студентов-экономистов и студентов, изучающих технические специальности, так как для первых деловая среда является их основной профессиональной сферой, и понятия «деловой речи» и «профессиональной речи» сближаются и органически включаются одна в другую [2]. В нашем вузе программа дисциплины «Деловой английский» разрабатывалась для направлений «Экономика» и «Эксплуатация транспортно-технологических машин» по учебным планам бакалавриата. Отличия в содержании дисциплины заключались в профессионально ориентированных текстах для чтения и сферах общения и были обусловлены местом будущей работы бакалавров. Что касается учебных средств, будущие экономисты не испытывают недостатка в учебниках и пособиях по деловому английскому, тогда как для инженеров любого профиля нет соответствующих разработок. Преподаватели привлекают аутентичные материалы из разных источников, в том числе специализированных англоязычных веб-сайтов [6].

Для магистратуры к вышеперечисленным направлениям добавляется «Строительство», а на изучение дисциплины отводится 48 часов аудиторных занятий. При организации обучения иностранному языку в магистратуре необходимо учитывать тот факт, что после двух- или даже трехлетнего перерыва в изучении иностранного языка магистрантам необходимо прежде всего восстановить приобретенные ранее языковые навыки. Рассмотрение на занятиях различных ситуаций межкультурного общения, в которых имеет место коммуникативная неудача, непонимание, вызванное незнанием реалий иноязычной культуры или разницей менталитетов взаимодействующих сторон, является эффективным средством обучения основам деловой межкультурной коммуникации. Также очень важным при обучении деловому английскому языку в магистратуре является овладение навыками составления реферата на основе англоязычной специальной литературы, что будет полезно каждому молодому ученому не только при написании литературного обзора своей магистерской диссертации, но и в дальнейшей научной и профессиональной деятельности.

В заключение следует отметить, что, приобщая студентов к миру бизнеса и профессиональной деятельности, преподаватель удовлетворяет познавательный интерес обучаемых к будущей профессии, повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Потенциал курса делового английского предоставляет возможность развития социальной и профессиональной компетентности студентов, как значимой части их профессиональной готовности к работе в поликультурном обществе.

Список использованной литературы

1. *Богацкий, И.С.* Бизнес-курс английского языка / И.С. Богацкий, Н.М. Дюканова; под ред. Богацкого И.С. – 5-е изд., испр. – Киев: ООО «ИП Логос», 2011. – 353 с.
2. *Литвинов, А.В.* Структура содержания обучения деловому и профессиональному общению на иностранном языке студентов различных профилей. / А.В. Литвинов –<http://www.nor-dip.ru/node/168>.
3. *Михеева, Л.П.* Деловой иностранный язык: ситуации общения. / Л.П. Михеева // Разработка эффективных средств повышения качества преподавания иностранных языков в техническом вузе. Сб. материалов I-ой Междунар. науч.-практ. конф. (15 ноября по 15 декабря 2012 г. Новочеркасск) / Новочерк. гос. мелиор. акад.; – Новочеркасск, 2013. – С. 67-71.
4. *Пустырская, О.Г.* Обучение деловому иностранному языку в языковом вузе. / О.Г. Пустырская – <http://www.journals.uspu.ru/attachments/PDF>
5. *Скалкин, В.Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. / В.Л. Скалкин. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с.
6. http://www.bplans.com/samples/sba.cfm?category=car_wash_and_automotive

К ВОПРОСУ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

О.Н. Бессарабова, кандидат педагогических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
bessarabova-olga@mail.ru

В данной статье мы исследуем соответствие традиционного содержания дисциплины «Иностранный язык» требованиям компетентностного подхода в условиях совершенствования технологии мониторинга качества подготовки бакалавров. Изучение методов отбора содержания образования и форм его представления в рабочей программе стало для нас актуальным в связи с необходимостью расширения практики контроля успеваемости студентов в форме тестирования и усовершенствования уже имеющихся комплектов педагогических измерительных материалов для данной дисциплины в Банке тестовых заданий Центра мониторинга качества образования РГУПС. Поскольку содержание обучения должно определяться требованиями к его результатам, их отображение в виде компетентностной модели выпускника потребует изменения форм и методов оценивания результатов обучения, с одной стороны, и содержательного наполнения соответствующих учебных предметов, с другой стороны. Мы рассматриваем дисциплину «Иностранный язык», входящую в базовую часть гуманитарного, социального и экономического цикла учебного плана для направления подготовки 080200.62 «Менеджмент» по профилю «Логистика и управление цепями поставок».

В условиях масштабного внедрения принципов компетентностного подхода в систему высшего образования российские исследователи оперируют двумя основными терминами – компетенция и компетентность. При этом существующий в педагогической среде плюрализм мнений привел к тому, что после 30 лет исследований в данной сфере педагоги вкладывают в эти понятия разный смысл, предлагают разнообразные дефиниции одних и тех же терминов. Почти каждый исследователь вынужден разъяснять содержание понятий «компетенция» и «компетентность». (Их генезис подробно рассмотрен в диссертационном исследовании О.Х. Мирошниковой [8, с. 27-28].)

В работах А.В. Хуторского компетенция определяется как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним», а «компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [10, с. 58-64].

Преподаватели иностранных языков высших учебных заведений оперируют такими понятиями как «иноязычная коммуникативная компетенция», «профессионально-языковые компетенции», «иноязычная профессиональная компетентность» и другими. В данной работе мы используем термин «иноязычная коммуникативная компетенция», который может быть определен как «готовность и способность личности понимать и порождать иноязычные высказывания и информацию в соответствии с конкретной ситуацией, конкретной целевой установкой, коммуникативным намерением и задачами профессиональной деятельности» [2, с. 12]. Всесторонний анализ понятия «коммуникативная компетенция» проведен в диссертационном исследовании Е.Б. Аврускиной [1].

Несмотря на попытки многих исследователей отгородиться от традиционной модели ЗУНов, на практике, проецируя новейшие понятия компетентностно-деятельностной парадигмы на существующую реальность процесса обучения, методисты возвращаются к привычным категориям. «В настоящий момент теоретически понимание ИКК ограничивается совокупностью специфических для иностранного языка знаний, умений, навыков» [7, с. 62].

Для определения содержания обучения иностранному языку на основе компетентностного подхода необходимо определить структуру иноязычной коммуникативной компетенции. Российские исследователи демонстрируют различные подходы к решению этой задачи, но признают, что компетенция является сложным, многомерным, интегральным понятием. Они выделяют следующие компоненты и элементы компетенции:

- знания, навыки, способности, стереотипы поведения, усилия [3, с.16],
- когнитивная, операционально-технологическая, мотивационная, этическая, социальная и поведенческая составляющие [3, с.18],
- лингвистический, социолингвистический, прагматический компоненты [4, с. 62],
- языковой, речевой, социокультурный компоненты [9].

Очевидно, что выбор того или иного подхода при определении структуры компетенции зависит от тех функций компетенции, которые актуальны для решения конкретных задач исследования. Целью данной работы является выбор такой формы представления содержания дисциплины, чтобы она отражала ориентацию на конечный результат обучения – формирование иноязычной коммуникативной компетенции – с учетом использования тестирования как одного из инструментов оценки качества обучения. Мы рассматриваем ИКК на основе структурно-функционального подхода, ориентируясь на те функции, которые непосредственно отражают требования к содержанию и результатам обучения: «задавать реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности; задавать опыт предметной деятельности ученика,

необходимый для формирования у него способности и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности; быть частью содержания различных учебных предметов и образовательных областей в качестве метапредметных элементов содержания образования; соединять теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач; представлять собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся и служить средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля» [3, с. 18].

Обратимся к ФГОС ВПО 2010 г. по направлению подготовки 080200 «Менеджмент», где указано, что бакалавр готовится к следующим видам профессиональной деятельности: организационно-управленческая, информационно-аналитическая, предпринимательская. Выпускник должен владеть одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность (ОК-14); умением логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6). Очевидно, что ОК-6 соответствует понятию коммуникативная компетенция, а ОК-14 отражает в стандарте именно иноязычную коммуникативную компетенцию. По нашему мнению, формирование общекультурной компетенции ОК-6 должно осуществляться главным образом в ходе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи», которая в соответствии с базовым учебным планом для данного направления подготовки относится к вариативной части. Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» должна обеспечивать формирование ОК-6 и ОК-14, что может быть реализовано только посредством сохранения в содержании обучения помимо деловой и профессиональной тематики разделов, относящихся к учебно-познавательной и социально-культурной сферам.

В структуре общей образовательной программы бакалавриата указано, что в «результате изучения базовой части цикла обучающийся должен уметь использовать иностранный язык в межличностном общении и профессиональной деятельности, ... владеть навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке, навыками извлечения необходимой информации из оригинального текста на иностранном языке по проблемам экономики и бизнеса». Традиционно содержание процесса обучения иностранному языку в вузе отражает три сферы деятельности: деловую, профессиональную и академическую. В образовательном стандарте есть четкое указание на первые две, при этом академическая (учебная) сфера не предусмотрена в качестве среды для реализации профессиональной деятельности. В документе говорится, что «вариативная часть ... позволяет студенту получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и (или) для продолжения профессионального образования в магистратуре». Значит ли это, что учебно-академическая сфера общения должна быть представлена только в содержании дисциплин вариативной

части учебного плана? Мы с этим не согласны. В условиях современного быстро развивающегося мира необходимость непрерывного образования в течение всей жизни для специалиста становится все более очевидной. На сегодняшний день стремление молодежи к обучению и повышению квалификации в зарубежных вузах оформляется в определенную тенденцию. Упустив из виду эту сферу общения сегодня, мы ограничим возможности значительного числа российских специалистов завтра. Что же касается бытовой сферы общения, которая в более ранних программах по дисциплине «Иностранный язык» была представлена довольно широко [6], мы полагаем, что все необходимые навыки и умения (например, передвижение по городу, заказ билетов) могут быть представлены в контексте деловой коммуникации.

Для формирования ИКК «в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области» [3, с. 18]. Именно таким образом традиционно представлены темы в программах вузов по дисциплине «Иностранный язык» (например, тема «Управление цепями поставок»). В программе сложно отразить все возможные способы работы с данными объектами коммуникации, но формы контроля (например, монолог-сообщение по теме «Провайдеры логистических услуг» или диалог-расспрос по теме «Логистика маршрута») задают тот самый вид коммуникативной деятельности, в ходе которой мы можем наблюдать и оценивать использование студентами комплекса теоретических знаний и практических умений, необходимых для осуществления коммуникации. Следует учитывать, что главным условием реализации коммуникативного подхода в ходе контрольно-оценочной деятельности является создание условий, приближенных к профессиональным, что на сегодняшний день для дисциплины «Иностранный язык» не осуществляется на практике. Действительно, в процессе обучения мы можем в академической среде создавать условия для решения учебных задач, что должно привести к формированию ряда компонентов, составляющих, элементов коммуникативной компетенции. Но без создания квазипрофессиональных ситуаций оценка уровня сформированности ИКК у выпускников вузов не может являться полностью легитимной. Кроме того, мы полагаем, что в ходе тестирования можно будет оценить только результаты формирования когнитивной и операционально-технологической составляющих компетенции, при этом мотивационная, этическая, социальная и поведенческая составляющие не найдут свое отражение в контрольно-измерительных материалах. Анализ способов оценки уровня сформированности компетенций проведен Т.Е. Исаевой [5, с. 30-44].

Таким образом, на данном этапе нам представляется возможным сохранить традиционное содержание обучения и тематическое

планирование дисциплины «Иностранный язык» с указанием видов деятельности, в которых должны решаться коммуникативные задачи.

Список использованной литературы

1. *Аврускина Е.Б.* Стимулирующая коммуникация в профессиональной подготовке студентов социально-экономического профиля : на материале изучения иностранного языка : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Е.Б. Аврускина; Белгород. гос. ун-т.– Белгород, 2010.– 25 с.
2. *Багузина, Е.И.* Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового ВУЗа): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Е.И. Багузина; Моск. гум. ун-т.– М. – 2012.– 24 с.
3. *Блинов, А.О.* Ключевые компетенции – предмет обсуждения во всем мире / А.О. Блинов // ALMA MATER. Вестник высшей школы. – 2012.– № 12.– С. 15–19.
4. *Вербицкий, А.А.* Субкомпетентности как инварианты иноязычной коммуникативной компетентности выпускника технического вуза / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова, А.И. Курпешева // ALMA MATER. Вестник высшей школы. – 2012.– № 9.– С. 61–65.
5. *Исаева, Т.Е.* Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания: монография/ Т.Е. Исаева; Рост.гос. ун-т путей сообщения. – Ростов н/Д, 2010. – 152 с.
6. *Кузнецова, С.А.* Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей / С.А. Кузнецова, Е.В. Мусницкая // под ред. К.Г. Павловой. – Московский государственный лингвистический университет, Москва, 2004. – 20 с.
7. *Мазаева, И.А.* Иноязычная коммуникативная компетентность в составе единой социально-профессиональной компетентности выпускника вуза. /И.А. Мазаева// Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И.А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
8. *Мирошникова, О.Х.* Формирование профессионально-языковых компетенций в системе естественнонаучного образования на основе технологии языкового портфеля: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Х. Мирошникова; – Ростов-на-Дону, 2008. – 22 с.
9. *Сафонова, В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01./ В.В. Сафонова. – М., 1993.– 56 с.
10. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.В. Хуторской // Народное образование.- 2003.- №2. - С. 58-64.

УЧЕБНОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Л.Д. Щербина, кандидат педагогических наук,
В.И. Белякова, доцент,
А.Ю. Войкина
Южный федеральный университет, Россия
lshcherbina@rambler.ru

Тенденции глобализации, всемирной интеграции в различных областях экономической, культурной, общественной жизни предъявляют высокие требования к практическому владению иностранными языками [5, с. 80]. Повышению качества обучения иностранным языкам способствует организация учебного процесса с использованием современных педагогических технологий и технических средств обучения.

Данные психологических исследований в области познавательной деятельности человека говорят о том, что использование зрительной наглядности в преподавании иностранного языка играет чрезвычайно важную роль. Визуальный стимул концентрирует внимание учащихся, приносит в учебный процесс оживление, способствует усилению положительной мотивации и повышению прочности усвоения изучаемого материала [4].

Необходимость и важность использования ТСО в процессе обучения иностранным языкам – вопрос не новый, но по-прежнему актуальный, так как далеко не все дидактические проблемы эффективного использования различных визуальных ТСО на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе полностью изучены. Среди них значимое место занимает учебное телевидение.

За последние годы в нашей стране и за рубежом отмечается значительный интерес к недостаточно еще используемому (особенно в нашей стране) в преподавании иностранных языков учебному телевидению.

Опыт работы преподавателей некоторых вузов и экспериментальные исследования показывают, что использование учебного телевидения в комплексе с сопутствующими и вспомогательными методическими приемами и упражнениями в значительной мере активизирует процесс овладения студентами устной речью и может рассматриваться как способ оптимальной интенсификации обучения иностранному языку в целом. Телевидение обеспечивает поэтапное формирование умений и навыков и существенным образом расширяет возможности учебного занятия [2].

Телевидение стимулирует создание и поддержание положительной мотивации студентов в овладении иноязычной речью и обеспечивает действие системы стимулов в учебном процессе, основной рабочей единицей которой является телеситуация. В учебном телевидении заложена двойная мотивационная основа. Телеэкран позволяет внести в

учебный процесс кроме основной познавательной мотивации (телеситуация, создаваемая на экране, побуждает к активной осознанной форме использования полученных ранее знаний, укрепляет личный познавательный интерес и стимулирует его дальнейшее развитие в рамках предлагаемой темы) еще и дополнительный мотив – мотив речевой и неречевой деятельности, развертываемой в ситуациях общения, предлагаемых с телеэкрана [3, с. 27].

Учебное телевидение позволяет улучшить качество подготовки будущих специалистов в области иностранных языков, способствует накоплению знаний и прочности их усвоения, обеспечивает оперативность знаний, содействует приобретению определенных профессиональных навыков в процессе обучения. Достигнуть этого при использовании телевидения можно через демонстрацию эталона-образца с телеэкрана и через непосредственное участие студентов в подготовке и проведении телепередач, в процессе которых студенты приобретают умения и навыки, необходимые им в том числе и в будущей профессии. Телеуроки включают модель коммуникативной деятельности педагога при сообщении и тренировке новой языковой информации. Такая деятельность служит эталоном-образцом для студента. Овладение навыками иноязычной речи в широком рече-произносительном диапазоне и совершенствование навыков самоконтроля и самокоррекции подготавливают студентов к будущей профессиональной деятельности, вырабатывают у них качества, необходимые специалистам: внимание, сознательный анализ и контроль при усвоении материала, логическое мышление.

Тематика телепередач определяется учебными планами и содержанием основного учебного пособия, что позволяет студентам получать знания в области иностранных языков, в том числе по своей специальности.

Учебное телевидение способно объединять и синтезировать различные источники информации, аудитивные и визуальные технические средства. В связи с этим оно позволяет преподавателю:

- создавать на занятиях иноязычную языковую среду;
- интенсифицировать учебный процесс, сочетая форму, организацию, темп занятий и слухо- зрительные воздействия на студентов;
- эффективно реализовать принципы воспитывающего обучения, так как телеэкран позволяет сделать процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным;
- контролировать восприятие и усвоение телеинформации, вносить соответствующие коррективы в процесс обучения с помощью телевидения.

В значительной степени работа с использованием телевидения строится по принципам программирования с той разницей, что в данном случае появляются новые дополнительные возможности для создания объемных программ гибкого (творческого) управления процессом обучения устной иноязычной речи на занятиях в аудитории. В учебной работе могут применяться следующие методические приемы [6, с. 291]:

- демонстрация иноязычного речевого образца в виде диалога, монологического высказывания, отдельных реплик, цельного коммуникативного сюжета;

- аудиовизуальная программа управления усвоением иноязычных речевых образцов;

- устноречевое взаимодействие в системе «диктор — обучаемый»;

- аудиовизуальная иллюстрация содержания речевых высказываний и отдельных образцов;

- создание тематической и другой наглядности для стимулирования иноязычных высказываний обучаемых;

- создание проблемных ситуаций и постановка задач;

- изображение предлагаемых обстоятельств;

- создание помех в иноязычной речи диктора (отключение звука, введение шума);

- иллюстрированное обучение свободным и устойчивым словесным выражениям с целью развития образно-стилистического иноязычного мышления обучаемых;

- упражнения на ритмику для управления развитием иноязычной внутренней речи через внутреннее проговаривание;

- упражнения для усвоения функциональной грамматики иностранного языка;

- профессионально-деловые и социально-бытовые игры;

- речедейательностные (психолингвистические) игры;

- упражнения для усвоения реалий данного языка;

- упражнения для ознакомления обучаемых с иноязычным речевым этикетом и особенностями речевого и паралингвистического поведения носителей изучаемого языка;

- тесты для определения уровней овладения и владения иностранным языком как средством общения и деятельности.

Демонстрация по телевидению иноязычного речевого образца осуществляется на основе драматизации диалога, разового обмена репликами, заимствованными из естественного общения или художественного произведения, отдельного монологического высказывания, цельного коммуникативного сюжета в виде инсценировки рассказа или эпизода из повести или романа, а также цельного драматургического произведения. Здесь активной является и роль диктора-преподавателя, который комментирует высказывания, указывая на их речевые особенности и экстралингвистические мотивы, стимулы и обстоятельства. Диктор может попросить действующих лиц повторить те или иные элементы, задержать действие в целом на определенное время. Последнее лучше делать в наиболее конфликтных и проблемных ситуациях действия на экране. Социопсихологические исследования показывают, что именно в эти моменты усвоение информации достигает наибольшей эффективности. Роли действующих лиц исполняют либо заранее подготовленные обучаемые, либо преподаватели.

Аудиовизуальная программа управления усвоением иноязычных речевых образцов (под ними мы понимаем цельные или частичные речевые высказывания-реплики) по своей структуре напоминает машинные программы. Диктором задается инструкция, затем предлагаются образец выполнения и определенная доза рабочего материала, следуют ключ и самокоррекция. В процессе поискового эксперимента и разведывательного исследования устанавливаются наиболее типичные и возможные ошибки, что позволяет составлять адаптивные программы.

Например, на занятии по английскому языку обучаемым дается указание поставить разделительные вопросы к репликам. На экране два действующих лица — дикторы А. и Б.

Диктор А. сообщает:

«Yesterday I visited our Art Gallery for the first time».

Диктор Б. реагирует:

«You enjoyed your visit there, didn't you?».

Подобный образец может предшествовать программе. Затем диктор А. произносит ряд реплик, а диктор Б. реагирует в форме разделительных вопросов, при этом звук отключается. В таких случаях обучаемые получают зрительную подсказку в виде двух взаимодействующих лиц, их мимики и жестов; подсказка может осуществляться в форме титров с глаголами или какими-либо другими словами для реплики реакции. Логичным является и ответ диктора А. на поставленный вопрос, что завершает диалогическое единство «сообщение — вопрос — ответ». Ответ диктора А. может быть озвученным или неозвученным — это зависит от инструкции.

Ключ представляет собой повторение диалогического единства дикторами А. и Б., затем следует полное отключение звука, речевой образец в диалоге проигрывается в третий раз, а обучаемые проговаривают его на материале зрительной подсказки.

Телевизионное программирование может охватить гораздо более широкий круг явлений языка и речи, чем машинное. Особенно велики его возможности в управлении эвристической деятельностью обучаемых. Телепрограммы способны, на наш взгляд, в значительной мере обеспечить обучение так называемой «функциональной грамматике», то есть грамматике перевода деятельности студентов с уровня иноязычных речевых действий на уровень речевых операций (по определению А. А. Леонтьева). Об этом речь будет идти несколько ниже.

Устноречевое взаимодействие в системе «диктор — обучаемый» предполагает имитацию общения между двумя собеседниками в рамках определенной темы или проблемной ситуации. Разговор диктора и обучаемого может строиться различным образом:

а) в рамках заранее подготовленного диалога-образца (диктор и обучаемый произносят каждый свои реплики);

б) на основе реплик воздействия диктора на обучаемого в форме

неизвестных последнему сообщений или вопросов, при этом обучаемому предлагается лишь множество возможных реакций (обучаемый должен спонтанно сориентироваться и выбрать адекватную реплику);

в) наряду с каждым высказыванием диктора в титрах появляются проговариваемые другим диктором четыре-пять вариантов реакции (обучаемый должен быстро выбрать необходимый);

г) диктор на экране имитирует телефонный разговор, обучаемый предварительно прослушивает его, затем, сообразуясь с содержанием разговора, произносит реплики собеседника «на том конце провода»;

д) в форме игры на угадывание реплик (диктор произносит свою реплику воздействия — обучаемый отвечает; диктор произносит новую реплику — в случае несогласования реплик по содержанию в студию подается сигнал и диалог повторяется сначала). Последний вид работы может проводиться и без сигнала в студию. При этом каждый обучаемый предлагает свой вариант, соответствие которого реплике выясняется позднее. Такая игра способствует стимулированию иноязычной речевой реакции студентов и позволяет «проигрывать» всевозможные варианты реакции на одно и то же побуждение в определенных обстоятельствах. Это способствует развитию умений и навыков спонтанной речи.

Аудиовизуальная иллюстрация речевых высказываний и отдельных образцов целиком строится на изобразительных возможностях телевидения. С успехом могут быть использованы фотографии, рисунки, таблицы, пантомима, скетчи, этюды, кинокадры. Применение телеиллюстраций необходимо как при подаче нового материала, так и в работе с ним. Иллюстративный материал может компоноваться таким образом, чтобы через зрительно-слуховое воздействие можно было управлять иноязычными речевыми действиями обучаемых.

Телевидение предоставляет широкие возможности для создания практически любой наглядности, которая стимулировала бы иноязычные высказывания обучаемых. Все устные темы, а также различные речевые ситуации, возникающие в процессе аналитического и синтетического чтения, овладения активным словарем могут быть обеспечены соответствующей наглядностью с помощью различных приемов: микшировки, укрупнения, врезки, панорамы и т. д. Особенно перспективно использование фотографий, подобранных к каждой устной теме, к отдельным спискам слов и словосочетаний, а также сюжетных наборов фотографий к любому литературному произведению. Фотографии с помощью телекамеры становятся динамичными за счет перехода (переключения) от общего плана к деталям, от одной детали к другой, быстрой смены фотоизображений. Снимки могут сопровождаться как образцами иноязычной речи, так и музыкой для создания атмосферы движения и действия.

Телевизионный экран в значительной степени облегчает создание проблемных ситуаций на учебных занятиях. С точки зрения формы создания проблемных ситуаций интересным является исследование

воздействия различных компоновок изобразительных средств на зрителя и его речевую активность.

Предлагаемые обстоятельства, разработанные К. С. Станиславским и широко применяемые в театральной практике, вместе с использованием изобразительных средств телевидения могут составить цельную систему речевого и экстралингвистического воздействия на иноязычную речевую активность обучаемых. Эти обстоятельства могут предлагаться диктором в форме отдельных речевых высказываний на фоне изобразительной наглядности или без нее. На начальном этапе работы с предлагаемыми обстоятельствами следует показать по телевидению образцы их выполнения.

Создание помех при иноязычной речи диктора способствует выработке у обучаемых, так называемой, «помехоустойчивости» восприятия, столь необходимой в реальном общении. С другой стороны, работа с помехами помогает им приобрести навыки соединения речевого и паралингвистического компонентов (в самом широком смысле) на основе материала иноязычного общения. Прием введения помех подготавливает обучаемых к более тонкому восприятию речи в кинофильмах и телепередачах на иностранном языке. Помехи (отключение звука, создание речевого и других видов шума) необходимо вводить первоначально только в тех случаях, когда речь и визуальный образ создают достаточный контекст. В дальнейшем помехи могут практиковаться и более широко.

Телевидение также дает возможность использовать иллюстрированное обучение свободным и устойчивым словесным выражениям, что развивает образно-стилистическое иноязычное мышление студентов, управлять развитием иноязычной внутренней речи. Для этого разрабатываются упражнения на ритмику: диктор в нормальном темпе читает ранее усвоенные обучаемыми иноязычные речевые высказывания (диалогические и монологические). Ритмика создается за счет включения и отключения звука. Сначала обучаемые знакомятся с темпом речи диктора (он варьируется — от медленного к быстрому), а затем проговаривают про себя высказывания и реплики, стремясь к максимальной синхронизации с речью диктора. Контроль ритмического проговаривания осуществляется с помощью регулярных включений звука через определенный интервал. Преподаватель предлагает обучаемым произнести про себя иноязычные речевые высказывания. Время от времени по знаку преподавателя отдельные обучаемые «озвучивают» фразы, как бы вырванные из внутреннего проговаривания. Такие упражнения способствуют автоматизации во внутренней речи отдельных высказываний и выражений. Это в свою очередь положительно сказывается и на звуковой речи.

Телевизионные упражнения по функциональной грамматике строятся на материале небольших диалогов-образцов с последующей импровизацией в соответствии с предлагаемыми обстоятельствами. При этом телеэкран обеспечивает необходимую для создания

коммуникативной ситуации наглядность.

Профессионально-деловые (педагогические, психологические, лингвистические, психолингвистические, речедейательностные и др.) и социально-бытовые (ситуации повседневного общения) игры подготавливаются и развертываются непосредственно в аудитории. По телевизору показывается определенный сюжет, в котором излагается конфликтная или проблемная ситуация, описываются ролевые особенности участников игры.

При использовании психолингвистических (речедейательностных) игр, предназначенных для моделирования возможного иноязычного речевого поведения, основное внимание уделяется чисто речевой стороне высказываний. По телевизору показываются образцы речевого поведения носителей данного языка, которые тщательно анализируются и проигрываются в аудитории. Затем в образцах меняются некоторые обстоятельства, и данный отрезок речевого поведения проигрывается по измененным или новым правилам.

Упражнения для усвоения реалий изучаемого языка строятся на основе телеиллюстраций определенных фактов и явлений, обуславливающих появление и существование в языке специфических слов и конструкций.

Особую роль телевидение играет в обучении правилам иноязычного речевого этикета и паралингвистического поведения. Поэтому необходимо создание фильмотеки и серии видеозаписей с такими образцами, которые могли бы демонстрироваться на учебных занятиях по практике устной речи.

На основе изучения особенностей обучения иноязычной речи в неязыковом вузе и опыта апробирования различных форм сочетаний телевизионных и аудиторных форм работы можно сделать вывод, что в учебный процесс в неязыковом вузе целесообразно включить различные по своему характеру и структуре следующие телепередачи, отражающие диалогические и монологические формы общения в рамках различных ситуативных телеконтекстов [1, 2, 4]:

- телелекция;
- учебный телефильм, демонстрируемый в учебное и внеучебное время;
- учебная телепередача на занятии;
- учебно-игровой телефильм.

Телелекция составляет органическую часть процесса обучения, выполняет целевую установку – обучение иноязычному общению на основе аудирования предлагаемого телематериала в новых ситуативных контекстах, отличных от учебных, и говорению в рамках иллюстрируемой ситуации. [7, с.36]

Лекция должна содержать разнообразный материал, тематически связанный с основными темами учебных пособий. При подборе материала должны учитываться определенные требования: лекция должна быть

фабульной, интересной, познавательной; преподаватель обязан позаботиться, чтобы используемые материалы были достаточно информативными; содержание лекции должно быть самостоятельным и законченным, логически связанным с учебным материалом.

Помимо лекций преподаватель может разработать телеинтервью, телепутешествия для студентов различных курсов и специальностей.

Выбор формы изложения материала определяется самим содержанием отобранной информации для аудиовизуальной презентации с экрана. По способу его подачи можно говорить о следующих формах: лекция-беседа, лекция-интервью, лекция-демонстрация, лекция-путешествие, лекция-драматизация, лекция-разговор. Так, лекция о географическом положении Великобритании строится в форме беседы трех человек у карты Великобритании в туристическом агентстве; лекция на тему "Мой вуз" проводится в форме интервью с деканами факультетов с помощью переводчика – студента; лекция о будущей профессии может быть построена в форме путешествия по разным предприятиям города.

Целесообразно различать следующие телелекции: познавательные (предполагают монологическое и диалогическое высказывание по определенной теме, расширяющей рамки учебной программы), ситуативно-познавательные (строятся в форме беседы 3-4 коммуникаторов по предложенной ситуации, связанной с учебным материалом), обобщающе-познавательные лекции (ставят своей задачей обобщить основные положения смежных по содержанию и тематике передач, акцентировать внимание студентов на основных выводах), оценочно-составительные (предусматривают демонстрацию образца общения на материале увиденного фильма), контрольные лекции (призваны осуществлять контроль в виде заданий-тестов по пройденной тематике, организовать повторение изученного материала в новом ситуативном теле контексте).

Основная целевая установка телепередачи – выработка навыков устной речи. Для этого учебная телепередача используется на заключительном этапе прохождения учебной темы и в значительной степени подготавливает переход к спонтанной речи. Материал для телеситуативной тренировки на базе телепередачи отбирается с учетом программы по иностранному языку для неязыковых вузов и отражает тематическую направленность в обучении. Речевые модели, отобранные для телепередачи, способны служить материалом для построения теледиалогов, теледискуссий и других форм коммуникативного взаимодействия, т.е. семантически сливаться с предлагаемой телеситуацией и, наконец, могут служить средством создания новых ситуаций речевого общения. В целом, учебный телефильм представляет собой аудио-визуальное пособие, относящееся к разряду ситуативной наглядности.

Учебно-игровой телефильм представляет собой разновидность учебного телефильма, но имеет ряд особенностей в структуре и в методике

работы. Такой телефильм показывает динамику отношений при взаимодействии героев, динамику в развитии сюжета и образов [8, с.78].

Работа над материалом телефильма проводится по отдельным фрагментам и по всему фильму в целом. Занятия с телефильмом могут включать следующие этапы:

- просмотр-прослушивание фрагмента;
- имитирование диалогов с экрана;
- комментирование студентами фрагмента, показанного без звукового сопровождения, с целевой установкой на употребление определенных лексико-грамматических образцов;
- проигрывание отдельного фрагмента;
- обсуждение фрагмента.

Занятия с фильмом на заключительном этапе, после усвоения лексико-грамматических образцов по теме, предусматривает самостоятельную работу студентов. Перед студентами ставятся задачи записать со слуха все диалоги (по теме "Мой рабочий день"), поговорить о героях фильма (тема "Научная конференция"), описать достопримечательности (тема "Мой родной город"), проиграть отдельные фрагменты (тема "Моя будущая профессия"). Учебно-игровой фильм расширяет лингвистический и общеобразовательный кругозор студентов, воссоздает реальные жизненные ситуации, стимулирующие речевую деятельность.

Таким образом, использование телевидения позволяет продемонстрировать разнообразные по структуре и характеру образцы, что не всегда возможно в условиях традиционного занятия. При этом студенты активно вовлекаются в различные по форме коммуникативные телеситуации, способствующие значительно более прочному усвоению материала на основе экстралингвистической и речевой наглядности.

Различные по структуре и характеру передачи способны продемонстрировать с помощью телеэкрана практически все виды речевого общения - монологического, диалогического, группового. Процесс обучения включает модель результата – коммуникативное владение иноязычной речью в различных по характеру и структуре ситуациях общения. Модели коммуникаций, предлагаемые в рамках телеуроков, прогнозируют формирование умений и навыков устной речи обучающихся на основе речевых взаимодействий на уровнях студент-диктор, студент-студент, студент (зритель) – студент (участник) и т.д. При этом телепередачи органически соединяются с изучаемым учебным материалом, включают глоссарий и устные темы, имеют четкое грамматико-интонационное оформление. Сочетание телевизионных и

аудиторных форм работы создает необходимую объемность в коммуникативной атмосфере учебных занятий.

Выше изложенное позволяет сделать вывод, что применение учебного телевидения в значительной мере способствует оптимизации управления содержанием и процессом обучения. Его использование в обучении устной иноязычной речи представляется возможным и целесообразным для активизации речевой деятельности студентов, создания объемных ситуаций стимулирования их иноязычного общения и совершенствования контроля усвоения студентами иностранного языка.

Учебное телевидение может стать важной составной частью процесса обучения иностранному языку студентов нефилологических специальностей, если в полной мере учитывать специфику различных видов телепередач. Они могут применяться фактически на всех этапах обучения, при работе с самыми разнообразными целевыми установками. Телевидение обеспечивает поэтапное формирование умений и навыков и существенным образом расширяет возможности учебного занятия.

Список использованной литературы

1. *Васильев, В.П.* Организация телевизионных передач с использованием аутентичных видеоматериалов для обучения немецкому языку в школе (для учащихся старших классов школ с углубленным изучением немецкого языка) / В.П. Васильев // Иностранные языки в школе. – М. – 1996. – №2 – С. 27-33.
2. *Волкова, Г.* Пути интенсификации обучения иностранным языкам в вузах неязыкового профиля / Г. Волкова <http://gisap.eu/ru/node/12564>
3. *Ефимов, Э.О.* Учебное телевидение: проблемы и перспективы / Э.О. Ефимов. М.: Искусство, 1997
4. *Кравченко, Е.В.* Телевидение в процессе обучения иностранным языкам студентов технических специальностей / Е.В. Кравченко <http://do.gendocs.ru/docs/index-260426.html>
5. *Литвиненко, Е.Ю.* Возможности мультимедийных лингафонных классов при введении и закреплении новой лексики / Е.Ю. Литвиненко, Л.Ю. Федорова. // Профессионально ориентированные технологии обучения иностранным языкам в системе высшего технического образования. Сборник материалов I международной научно-практической конференции. – Новочеркасск: НГМА. – 2010. – С. 80-82
6. *Маслыко, Е.А.* Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская и др. – Мн.: Выш. шк., 1999.
7. *Stack, E.M.* The Language Laboratory and Modern Language Teaching. – Oxford Uni. Press, 1960.
8. *Wise, A.* Communication in Speech. - London: Longmans, 1965.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНЫХ ВУЗОВ

И.С. Волегжанина, кандидат педагогических наук, доцент
Сибирский государственный университет путей сообщения, Россия
erarcher@mail.ru

Анализ научных трудов, посвященных проблеме формирования и развития компетенций, связанных с овладением иностранными языками выпускниками технических вузов, показал, что максимально эффективно этот процесс происходит в образовательных системах, где установление взаимосвязей между ступенями преимущественно осуществляется за счет содержательной части используемых в обучении средств. Чаще всего речь идет о разработке курсов иностранного языка, когда содержательная учебная информация (СУИ), изучаемая на младшей образовательной ступени, является основой дальнейшего обучения. Программы таких курсов можно считать преемственными и сопряженными, если они способствуют направленному формированию задаваемой государственным стандартом компетенции, создают потенциал для ее развития, а СУИ курсов частично перекрывается.

Многообразие исследовательских задач, обозначенных в современной психолого-педагогической и методической литературе, предоставляет широкое поле деятельности для создания практико-ориентированных, профессионально-ориентированных и интеграционных курсов в России и за рубежом. Особенности и преимущества их использования в реальном процессе обучения определяются проблематикой исследований.

В качестве методологической базы при разработке таких курсов большинство авторов называют системный, деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и межкультурный подходы. Что касается принципов создания инновационных педагогических продуктов, то они разнообразны и вариативны. Например, среди дидактических принципов перечисляют научность, практическую направленность, прочность, систематичность и последовательность, сознательность и активность, доступность, наглядность и др.

Как видим, эти принципы в большей степени регламентируют деятельность преподавателя, поэтому дополнительно предлагаются принципы, регламентирующие деятельность студентов: самостоятельность обучения, совместная деятельность, опора на опыт обучающегося, индивидуализация, системность и контекстность обучения, актуализация результатов обучения, осознанность обучения и др. Наконец, выделяют группу принципов, обуславливающих преемственный характер процесса

обучения: интеграция, модульность, уровневость и др. Анализ научных публикаций также показал, что, несмотря на безусловную полезность и практическую ценность существующих разработок, в тени остается та часть процесса обучения иностранному языку, которая осуществляется на старших ступенях образовательных систем.

Необходимость решения проблемы непрерывной иноязычной подготовки будущих инженеров в рамках вузовского обучения была учтена при создании практико-ориентированного учебно-методического комплекса по английскому языку «Технология транспортных процессов» (English for Transportation Technology). В структуру комплекса входят учебное пособие по английскому языку для студентов факультета управления процессами перевозок, практикум по самообразовательной деятельности студентов, методические указания для преподавателя.

Разработанный комплекс направлен на формирование и развитие у обучающихся навыков профессиональной коммуникации на английском языке и призван обеспечить преемственный характер данного процесса в системе «бакалавриат (специалитет) – магистратура» средствами гуманитарных и профилирующих дисциплин.

Для успешного достижения поставленной цели в качестве положений, руководящих идей и общих правил при создании практико-ориентированного учебно-методического комплекса был определен *комплексный подход* [2]. Особенностью комплексного подхода относительно процесса формирования и развития заданной регламентирующими документами компетенции в выбранной системе является обращение к нескольким самостоятельным научным подходам. В их числе системно-деятельностный, интегративно-развивающий, индивидуально-дифференцированный и утилитарно-компетентностный.

Комплексный подход основан на использовании возможностей коалиции данных подходов с целью достижения результатов, которые было бы затруднительно получить, применяя их сепаратно.

С позиции *системно-деятельностного* подхода разработанный учебно-методический комплекс способствует усилению связей между СУИ, образующего его смысловое ядро, а) по вертикали (между ступенями образовательной системы) и б) по горизонтали (между СУИ модулей учебного пособия и практикума, также представленных системно). Это становится возможным благодаря взаимодействию компонентов комплекса на отдельной ступени (микроуровень) и в системе в целом (макроуровень).

Поскольку учебно-методический комплекс разработан в рамках направления ESP, деятельностная сторона формирования и развития заданной компетенции находит свое отражение в проектировании деятельностных результатов обучения: актуализация профессиональных интересов студентов происходит, когда подлежащая усвоению СУИ модулей вводится в качестве функций обслуживания реальной профессиональной деятельности. В частности, для развития навыков

работы с различными типами текстов были выбраны анализ технической документации, подготовка к участию в публичных мероприятиях и др.

Таким образом, за счет усиления профессионально-деятельностной составляющей комплекс приобретает практико-ориентированный характер.

В контексте *интегративно-развивающего подхода* реализуются горизонтальные связи в СУИ учебно-методического комплекса. Междисциплинарная интеграция способствует объединению потенциала специальных и гуманитарных дисциплин с целью а) формирования и развития коммуникативных качеств студентов, приобщения их к гуманистическому стилю внутри- и межпрофессионального взаимодействия; б) формирования у студентов основ профессиональной культуры и научно-исследовательского потенциала.

Развивающий эффект в обучении реализуется при отборе, систематизации, структурировании и представлении СУИ, а также активной работе с ней с учетом положений теории развивающего обучения и проблемного обучения. Развитие обеспечивается корректировкой, совершенствованием и расширением СУИ в образовательной системе на основе педагогического прогнозирования. Содержательная часть может изменяться в соответствии с динамикой целей и задач обучения, уточнением результата сформированности компетенции обучающихся и др. Автономность каждого модуля предусматривает возможность его модернизации или замены.

Проблемные ситуации различной степени сложности включены в каждый модуль учебного пособия и практикума, образуя блок учебно-профессиональных задач. При их разработке использовались результаты анализа профессиональной деятельности будущих инженеров. В процессе выполнения проблемных заданий у студентов формируются особый стиль умственной деятельности, исследовательская активность, повышается уровень самостоятельности и самоорганизации. Следовательно, проблемное обучение способствует формированию у студентов мыслительных способностей и познавательных потребностей, ведет к общему и профессиональному развитию, в этом смысле являясь развивающим.

Индивидуально-дифференцированный подход проявляется в уровне модулей СУИ учебного пособия и практикума, которая учитывает степень языковой и профильной подготовки, индивидуально-типологические особенности, профессиональные интересы и потребности студентов. Дифференциация происходит на основании учета общего уровня обученности по результатам тестирования. Остальные индивидуальные различия студентов учитываются при организации внутренней дифференциации в ходе аудиторного занятия. Данный принцип обеспечивает благоприятные условия обучения каждого студента в соответствии с его способностями и возможностями, с учетом его психофизиологических особенностей.

Утилитарно-компетентностный подход к формированию и развитию заданной компетенции с использованием разработанного учебно-методического комплекса определяет сугубо практическую направленность этого процесса. Поскольку эффективность любой деятельности судится по ее итогу, базой суждения о компетенции студента является оценка и измерение конечного результата его учебной деятельности [1]. Поэтому уровень овладения студентами необходимой компетенцией должен быть соответствующим образом оценен, что предполагает разработку процедур для непрерывного педагогического мониторинга результата на каждой образовательной ступени и после завершения обучения в целом.

Данный подход также позволяет понимать компетенцию как сложную структуру, включающую в себя ряд компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивно-операционный, социальный и рефлексивный. Их системное формирование и развитие осуществляется в процессе непрерывной иноязычной подготовки через освоение СУИ комплекса.

Принимая во внимание общенаучные принципы обозначенных выше подходов, мы предлагаем свою систему принципов, которая может быть положена в основу создания учебно-методического комплекса и учитывать специфику процесса формирования и развития заданной государственным стандартом компетенции будущих инженеров в системе «бакалавриат (специалитет) – магистратура»: преемственность, интегративность, модульность и вариативность.

Комплексный подход и выделяемые принципы определяют направленность разработанного учебно-методического комплекса в равной степени на аудиторную и самообразовательную деятельность студентов, которая рассматривается в качестве основной по освоению образовательных программ нового поколения (Инструктивное письмо Министерства образования Российской Федерации «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» от 27.11.2002 № 14-55-996 ин/15).

В заключение следует отметить, что подходы и принципы в составе комплексного подхода не образуют замкнутую систему. Их перечень является открытым и может изменяться либо дополняться в зависимости от конкретных педагогических задач.

Список использованной литературы

1. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая компетентность подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
2. *Скибицкий Э.Г.* Комплексный подход к проектированию, созданию и применению целостных компьютеризированных курсов в общеобразовательной школе / Э.Г. Скибицкий. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 2006. – 194 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОБНОВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ю.Черновол, Т.В. Панюкова, Л.Г. Перевозникова

*Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал
Ростовского государственного университета путей сообщения, Россия*
chernovol_nastya@mail.ru

Рост политико-экономических связей и контактов между государствами незамедлительно сказался на всех сферах общества, и в первую очередь, культуре и образовании. Одной из отличительных черт современного периода является повышенное внимание к иностранному языку на всех уровнях мировой образовательной системы. В корпоративных требованиях к квалификации работников компании «Российские железные дороги» с высшим и средним профессиональным образованием в составе 13 общекультурных компетенций на третьем месте мы находим следующее: «Готов к использованию одного из иностранных языков как средства делового общения на уровне не ниже разговорного» [4]. Иностранный язык – не только обязательный элемент профессиональной подготовки специалиста, он является фактором общекультурного развития личности.

Перед нами – преподавателями иностранных языков – стоит задача: подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком. При этом преподавание должно соответствовать требованиям учебной программы и укладываться в минимальное количество часов в действующем учебном плане. Научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка в этом плане можно, сочетая традиционные и инновационные методы, но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий.

Предметом познавательной деятельности студентов, изучающих иностранный язык, должны стать типичные ситуации. Мы ведем речь о ситуациях делового сотрудничества, стратегиях профессионального коммуникативного воздействия. При этом не стоит переоценивать возможность знаний иностранного языка студентами технических специальностей. Если железнодорожному предприятию понадобится специалист для перевода, скорее всего и правильнее всего будет обратиться к профессиональному переводчику. Ситуации делового профессионального общения, которые являются реальными для наших сегодняшних студентов и будущих специалистов ОАО РЖД, это

ситуации элементарного владения языком, ситуации повседневного общения плюс владение профессиональной лексикой по специальности. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования.

Под профессионально-ориентированным обучением понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом учебном заведении включает такие компоненты, как изучение иностранного языка как средства овладения специальностью и как средства профессионального общения. Говоря о необходимости изучения иностранных языков в рамках среднего профессионального образования, важно донести до студентов мысль о том, что незнание иностранных языков, а также неумение ими пользоваться – важная причина отставания как в науке и технике, так и в замедлении интеграции России в мировую экономическую систему. Кроме того, иностранный язык становится орудием самообразования будущего специалиста, что значительно увеличивает его профессиональные шансы. Владение иностранным языком становится неким ключом к профессиональному успеху современного специалиста,

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом учебном заведении ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. В настоящее время акцент в обучении перемещается на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий. Очень эффективным является использование деловой игры как активно-образовательной технологии обучения профессиональному иноязычному общению. Критериями отбора материала для уроков становятся посильность и доступность, наглядность, комбинирование различных упражнений в работе со специальным текстом, активное усвоение и применение изучаемого материала.

Характеризуя курс иностранного языка в нашем учебном заведении, можно выделить следующие основные моменты:

- учебно-методические комплексы разрабатываются специально для обучения студентов конкретной специальности и фокусируются на обучении языковым средствам (грамматике, лексике, фонетике) и коммуникативным функциям, характерным для конкретной сферы использования языка, связанной с той или иной специальностью;

- основные приемы обучения иностранному языку направлены на развитие мыслительных способностей студентов; это проблемные задания, задания на развитие стратегий осмысленного чтения (понимания коммуникативного смысла иноязычного текста) с последующим использованием информации, извлеченной из текста, для решения коммуникативной задачи и т.д.;

- обязательно учитываются профессиональные потребности и личностные интересы обучающихся (профессионально значимая тема и ситуации, используемые при обучении языку, аутентичные задания, проблемные тексты, поднимающие актуальные вопросы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, и т.д.) способствует повышению мотивации при изучении иностранного языка.

Не стоит забывать, что курс обучения иностранному языку имеет междисциплинарный характер и предполагает наряду с формированием иноязычной коммуникативной компетенции развитие общих (ключевых) компетенций, необходимых в сфере профессионально деятельности. Разработка и внедрение отечественных учебников нового поколения именно для студентов учебных заведений среднего профессионального образования рассматриваются как непереносимое условие оптимизации процесса обучения иностранному языку, которое позволит создать благоприятную почву для развития иноязычной профессионально-ориентированной компетенции. Современные потребности общества обусловили необходимость создания новых учебных комплексов, предназначенных для эффективного обучения будущих специалистов.

Например, в нашем учебном заведении основными источниками для выбора материалов для занятий по немецкому языку являются:

- Интернет сайты по различным специальностям, профессиональные форумы (www.deutschebahn.com; www.de.academic.ru/contents.nsf/eisenbahnwesens);

- периодические издания (Vitamin.DE, Deutsch Perfekt);

- рекламные буклеты (Deutsche Bahn);

- статьи из периодической печати ;

- образцы деловой документации на немецком языке профильных совместных предприятий;

- видеоматериалы.

В настоящее время развитие компьютерных технологий, а также Интернет–технологий побуждает педагогов активно использовать новые технические достижения в учебных целях. Использование Интернет-ресурсов, умение пользоваться необходимой информацией, грамотный поиск важной информации – это умения, которым следует обучать, которые не менее важны в профессионально-ориентированном обучении. Интернет–технологии это мощный импульс к развитию, к новым достижениям и стремлениям. Одной из таких инициатив стало изобретение и внедрение образовательной технологии – Веб-квест. Языковой квест или Веб-квест – набирающая популярность образовательная технология,

особый вид проектной деятельности, осуществляемой с помощью Интернета [5]. Основные характерные черты, отличающие веб-квест от привычного нам проекта – это обязательное наличие веб-ресурсов, служащих источником информации. Веб-сайт, создающийся специально для квеста, призван последовательно организовывать каждый этап работы студентов. На сайте размещается информация следующего рода: общее описание и задачи квеста, этапы и сроки выполнения заданий, форма представления результата, список информационных ресурсов, критерии оценки результатов работы. Таким образом, Интернет способен сделать обучение аутентичным и ломает стены искусственности между реальной жизнью и аудиторией. Лучшие примеры веб-квестов демонстрируют связь с реальной жизнью, их заключение непосредственно связано с введением, суммируют познавательные навыки и возможность применить их в других дисциплинах или областях. Это технология, имеющая успех в неязыковом учебном заведении и важная для профессионально-ориентированного обучения. Студенты Волгоградского техникума железнодорожного транспорта – филиала РГУПС с большим интересом принимают участие в языковых квестах «Путешествие в Берлин», «Путешествие в Лондон», «Orient-Express». Цель данных квестов не только обогащение страноведческими данными, грамотное использование и понимание аутентичного материала, развитие общей культуры и воспитание толерантного отношения к другой культуре, но и приобретение профессионально-направленной информации о деятельности железных дорог мира.

Современному обществу важно, чтобы сегодняшний выпускник был профессионально успешным и мобильным, умеющим строить свою собственную карьеру, работать в условиях жестокой конкуренции на отечественном и мировом рынках, и активно содействовать благополучному развитию всего общества. Разработка и внедрение в учебный процесс учебно-методических комплексов и пособий по специальности призваны способствовать реализации профессионально-ориентированной иноязычной подготовки специалистов техникумов и повышению мотивации студентов к изучению языка.

Список используемой литературы

1. *Бобровских, О.Н.* Использование веб-квестов в обучении (на примере английского языка) // Интернет-журнал «Эйдос»
2. *Босова, Л.М.* Социолингводидактические аспекты формирования межкультурной компетенции
3. *Евдокимова, М.Г.* Развитие межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам языку для специальных целей
4. Корпоративные требования к квалификации работников компании «Российские железные дороги» с высшим и средним профессиональным образованием

5. *Кытманова, Е.А.* Веб-квест как вид проектной деятельности // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета»
6. *Покушалова, Л.В.* Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции у студентов технического вуза // Молодой ученый. – 2011. – №3. Т.2. – С. 151-154
7. *Поляков, О.Г.* Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностранные языки в школе. 2004. – № 2. – С. 6-11.
8. *Фомина, Т.Н., Зеленова Т. Г.* Инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе
9. <http://www.goethe.de/ins/pl/kra/prj/que/deindex.htm>
10. <http://www.webquest.org/>
11. <http://www.theconsultants-e.com/>

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ

Л.А. Свиридова, М.М. Сорокина

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
mmsor@rambler.ru

На современном этапе процесс овладения иностранным языком является действенным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса общества при достижении всех целей, стоящих перед обучением в вузе. Кафедрой «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения» накоплен определенный опыт работы со студентами на завершающем этапе обучения. Этот опыт отражен в учебных пособиях, методических указаниях, статьях по методике высшей школы. Завершающий этап обучения иностранным языкам – наиболее ответственный и интересный период работы со студентами – требует серьезного подхода. Он завершает базовую подготовку будущего специалиста.

В данной работе делается попытка выявить оптимальные условия, резервы интенсификации обучения на завершающем этапе, отобрать наиболее эффективные методы и приемы при обучении иноязычной речевой деятельности. Как показывает многолетний опыт работы, в обучении целесообразно использовать реальные ситуации. Тем более, что на завершающем этапе нахождение проблемных ситуаций, и особенно в профессиональной сфере, во многом облегчается, так как темы дипломных работ, статьи по специальности, газетные и журнальные статьи научно-популярного характера вызывают профессиональный интерес и могут стать источником речевых ситуаций.

Таким образом, обучение устной речи на завершающем этапе носит ярко выраженную профессиональную направленность и ставит своей основной целью развитие умений официального делового общения. Практика взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности (чтения и говорения, аудирования и говорения) широко используется при обучении иностранным языкам. Чтение и аудирование являются эффективными средствами извлечения информации, говорение – эффективным инструментом последующего использования полученной информации.

Официально-деловое общение предполагает наличие у студентов определенных коммуникационных умений: 1) умения сообщать; 2) умения описать; 3) умения объяснить; 4) умения рассмотреть; 5) умения прокомментировать; 6) умения доказать; 7) умения опровергнуть.

Умение сообщать предполагает наличие навыков сообщить новую полученную информацию, конкретизировать, дополнить и расширить определенные сведения. Умение описать предполагает, что студент может сделать обзор прочитанной или услышанной информации, изложить свои мысли, условия, результаты анализа (здесь очень важны экстралингвистические средства смыслового выражения – схемы, таблицы, диаграммы, графики). Умение объяснить предполагает умение истолковать факты, явления и содержание на основе причинно-следственных отношений. Умение рассмотреть предполагает умение провести анализ, выявить сходства и различия, преимущества и недостатки, указать ключевые моменты. Умение прокомментировать предполагает умение сообщить, описать, оценить факты, явления, общее содержание, привести примеры, сравнения и аналогии для установления достоверности или недостоверности высказывания. Умение доказать предполагает умение осуществлять логические операции, использовать приемы и методы рассуждения. Умение опровергнуть предполагает умение доказать состоятельность/несостоятельность, возможность/невозможность явления, факта, выполнения определенных функции и т.д.

Важно отметить, что развитие этих сложных коммуникационных умений возможно при наличии высокого речевого уровня студента, т.е. при достижении им социально-достаточного уровня коммуникационной компетентности на родном и иностранном языке.

Для обучения устной речи на завершающем этапе необходимо определить круг профессионально-ориентированных ситуаций, имитирующих деловое профессиональное общение по конкретной специальности. Учебные ситуации создаются на занятии и имитируют профессионально-деловые отношения. Эти отношения определяются научной, производственной сферой, а также административной иерархией. В качестве примеров коммуникационных учебных ситуаций могут быть приведены: профессиональные беседы заказчиков, исполнителей, разработчиков; обсуждение проекта, нового устройства; дискуссии по проблемам научно-технической конференции. Для создания учебных

ситуаций требуется: четкое определение темы беседы; условный сценарий беседы, в которой ведущая роль отводится преподавателю.

Обучение устной речи на рассматриваемом этапе предполагает совершенствование умений как диалогической, так и монологической речи, а именно, логически связанному мотивированному высказыванию на основе текста. Для развития и совершенствования умений монологической речи мы используем следующие виды упражнений:

1. Монолог – свободный рассказ. Он связан с умением развертывать собственный монолог или высказывание. Стимулами для высказывания могут быть вопросы в виде плана, тезисы, цитаты, рисунки, схемы, графики и т.д.

2. Устный реферат. Это упражнение в монологической речи представляет собой обзор, обобщение одного печатного источника.

3. Комментарий, т.е. умение делать субъективные и критические замечания.

4. Доклад на основе нескольких анализируемых источников. Это упражнение, как и предыдущие, предполагает наличие у студентов развитых механизмов синтеза, анализа, сравнения и умозаключения. Данный вид работы развивает навыки поисково-исследовательской деятельности студента, стимулирует его приобщение к НИРС. Всему этому предшествует работа с оригинальной, в том числе со специальной литературой, обзорами, технической документацией по организации производства, новым технологиям, модификации существующих технологий, технического оборудования, с эксплуатационными характеристиками, описаниями экспериментов, научными статьями.

При обучении диалогической устной речи на завершающем этапе рекомендуется выполнение следующих упражнений:

1. Вопросно-ответная беседа по теме прочитанного (прослушанного) текста при ведущей роли преподавателя. Преподаватель проверяет степень и глубину понимания текста. Отличительная особенность такой беседы – развернутость вопросов и ответов. Иногда для выяснения возможных вариантов ответа и формирования оптимального ответа преподаватель предлагает один и тот же вопрос нескольким студентам, и последний из отвечающих формулирует наиболее подробный и точный ответ.

2. Групповая беседа или полилог по прочитанному (прослушанному) тексту. Каждый вопрос преподавателя тесно связан с предыдущим ответом. В ходе беседы преподаватель может использовать помимо информации, содержащейся в тексте, еще и дополнительную, соответствующую профессиональному опыту студентов. Это повышает мотивацию и обеспечивает профессиональную направленность учебного общения. При выполнении данного упражнения важно провести подведение итогов и дать правильную оценку ответов студентов. Здесь могут быть успешно использованы приемы проблемного обучения. Например, постановка вопросов типа: «Что Вы думаете по этой проблеме?», «Как или чем Вы объясните недостатки данной

системы/устройства?», «Где данное устройство может найти широкое применение?». Интересно общение, когда оно осуществляется по цепочке от одного студента к следующему. Каждый студент, ответив на заданный ему вопрос, составляет новый вопрос. Например: «Задача ученых и инженеров состоит в повышении пропускной способности железнодорожного участка. А что такое пропускная способность? Какова ее роль в обеспечении эффективности железнодорожных перевозок?». Ответ второго студента инициирует вопрос к третьему студенту: «Что такое эффективность железнодорожных перевозок?». Ответ третьего студента порождает вопрос к четвертому студенту: «А какие еще существуют пути и средства повышения железнодорожных перевозок?» и т.д.

Предметом обсуждения может быть и экстралингвистический материал – графики, рисунки, таблицы, схемы и т.д.

Выполнение перечисленных форм работы содействует как обучению говорению, так и обучению аудированию, поскольку студенты прослушивают аудиотексты, монологи, произносимые студентами, реплики преподавателя, а также вопросы и ответы преподавателя и студентов во время беседы. При подготовке к выполнению таких упражнений преподаватель вводит лексический материал, характерный для научно-технической речи: термины и терминологические сочетания, фразы и клише, а также грамматические конструкции, наиболее употребляемые в данной сфере.

Задачей при обучении аудированию является развитие умений понимания аудиотекстов на различных уровнях: детальное, общее и критическое понимание.

Для развития общего понимания аудиотекстов студентам предлагаются следующие типы заданий:

- Скажите, о чем идет речь в тексте.
- Назовите тему сообщения.
- Определите основную проблему текста.

Для выполнения подобных заданий сначала допускается двукратное прослушивание текста, затем студентам предлагают прослушать текст только один раз, и постепенно его объем увеличивается.

Для развития критического понимания аудиотекстов, предполагающего также и их детальное понимание, можно предложить следующие задания:

- Прокомментируйте тему аудиотекста.
- Дайте оценку информации (новизна, актуальность).
- К приведенным аргументам подберите факты, которые их подтверждают.
- Выскажите свою точку зрения по основной мысли. Приведите конкретные факты в доказательство своей точки зрения.
- Откажитесь от данной точки зрения, аргументируйте свой отказ.
- Обсудите идею в ходе дискуссии.

-Сделайте выводы.

Иноязычная устная речь как форма непосредственного общения закономерно синтезирует в себе черты диалогической и монологической речи, поэтому в ходе работы выдвигаются требования к процессу говорения в целом, а не к его формам в отдельности. Успешное обучение устной речи на завершающем этапе (как аудированию, так и говорению) требует мотивированной, серьезной и вдумчивой работы преподавателя и студентов. При отборе или разработке учебных действий для использования на завершающих этапах формирования устно речевых умений — для развития коммуникативной речи — следует иметь в виду, чтобы как своим содержанием, так и процедурой выполнения упражнения в максимальной степени соответствовали реальным коммуникативным действиям. Предложенные нами упражнения призваны в конечном итоге сформировать и отшлифовать способность ориентироваться в естественных ситуациях общения.

Список использованной литературы

1. *Серова, Г.С.* Взаимодействие видов речевой деятельности при обучении чтению на иностранном языке в техническом вузе. /Г.С. Серова // Сб. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе.: Пермский университет им. М.Горького, Пермь, 1982
2. *Бершвили, Н.И.* Чтение как средство обучения говорению в неязыковом вузе. /Н.И. Бершвили. – АКД МГПИЯ им. М.Тереза, М., 1984
3. *Гез, Н.И.* Формирование коммуникационной компетенции как объект зарубежных методических исследований /Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2.
4. *Мирзоян, А.П.* Использование ролевых игр для обучения профессиональному общению на иностранном языке. /А.П. Мирзоян. – АКД МГПИЯ им. М.Тереза. – М., 1985.

РОЛЕВАЯ ИГРА НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ю.В. Шинкаренко, кандидат филологических наук, доцент

Е.Н. Машкина, кандидат педагогических наук, доцент

Е.В. Дмитриева, кандидат педагогических наук, доцент

Южный федеральный университет, Россия

jshinkarenko@yandex.ru

Рассматривая задачу, стоящую сегодня перед преподавателем иностранного языка в неязыковом вузе, принимая во внимание социальный заказ общества – подготовить в короткий срок специалиста, хорошо

владеющего иностранным языком, следует помнить о требованиях учебной программы неязыкового вуза и минимальном количестве часов в учебном плане. Возможно ли научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка? Да, вполне, используя как традиционные, так и инновационные методы, делая акцент на принципе коммуникативности.

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. На сегодняшний день более актуальным является развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных бесед и диспутов. Таким образом, речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе устной коммуникации между двумя или более лицами.

Методика преподавания иностранного языка уже давно рассматривает ролевую игру как эффективный вид деятельности на уроках иностранного языка. Идея использования ролевого поведения получила подкрепление со стороны теории, которая получила название «теория ролей», разработанной социологами и социопсихологами. Сторонники этой теории утверждают, что связь личности с окружающей средой проявляется в том, что личность исполняет несколько социальных ролей: например, в семье – роль родителя, вне семьи – роль учителя, врача и т.д. Эти роли в обществе определяют речевое/неречевое поведение человека. От человека в роли родителя ожидают, что он будет принимать участие в воспитании детей, от него же в роли врача – что он будет заботиться о здоровье пациентов и т.д. Понятие социальной роли является, таким образом, элементом общественных отношений: окружающая среда выступает по отношению к человеку как первичная социализация. В ней он усваивает социальный опыт, зафиксированный в языке. Естественные социальные роли в учебных условиях сводятся к двум: учитель – ученик. Поэтому при использовании ролевой игры как средства обучения мы будем говорить о «вторичной социализации», имитирующей первую в её самых существенных чертах. Социальные роли в рамках вторичной социализации носят неизбежно искусственный, условный характер (представьте, что вы врач, продавец, репортёр и т.д.). Мера условности может быть различной: перевоплощение в реальных людей, в литературных персонажей, героев сказок и т.д. Иногда ролевая игра носит характер уподобления, т.е. разыгрываются ситуации, типичные для окружающей среды (врач и пациент), а иногда она может быть более театрализованной: с конфликтом, кульминацией и развязкой. Но элемент условности присущ всем видам ролевой игры [1, с.35-36].

Ролевая игра – это речевая, игровая и учебная деятельности одновременно. С точки зрения учащихся, ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определённых ролях. Учебный характер игры ими часто не осознаётся. С позиции учителя, ролевую игру можно рассматривать как форму обучения диалогическому

общению. Для учителя цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. Ролевая игра управляема, её учебный характер чётко осознаётся учителем. [2, с.12].

Объединить учебную ситуацию с реальной коммуникацией берется метод, называемый «ролевая игра», который основывается на высокой мотивации общения и, следовательно, характеризуется повышенным интересом к предмету. Каждый участник игры получает определенную социальную роль, которая в свою очередь помогает снять психологические барьеры общения, что является необходимым условием успешного обучения. Роль-маска способствует тому, что студент может в определенной мере проявлять или по желанию скрыть некие индивидуальности своей личности.

Игра позволяет моделировать социокультурный контекст, проигрывать различные варианты поведения благодаря вымышленной проблеме и реальным усилиям по ее разрешению. Например, межкультурный конфликт или межкультурный шок в игре можно проигрывать снова и снова, вырабатывая стратегии, необходимые для избегания данного конфликта. Игра оказывает эмоциональное воздействие на обучаемых, активизирует резервные возможности личности. Она облегчает овладение знаниями, навыками и умениями, способствует их актуализации. Учебная игра-упражнение помогает активизировать, закрепить, проконтролировать и скорректировать знания, навыки и умения, создает учебную и педагогическую наглядность в изучении конкретного материала. Она создает условия для активной мыслительной деятельности ее участников. Благодаря игре возрастает потребность в творческой деятельности, в поиске возможных путей и средств актуализации накопленных знаний, навыков и умений. Игра развивает память и воображение, оказывает влияние на развитие эмоционально-волевой стороны личности, учит управлять своими эмоциями, организовывать свою деятельность. Игра способна изменить отношение обучаемых к тому или иному явлению, факту, проблеме [3, с.15-16].

Ролевая игра обладает большими обучающими возможностями.

1) Ролевая игра – это самая точная модель общения, так как она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней, как и в жизни переплетается речевое и неречевое поведение партнёров.

2) Ролевая игра мотивирует и побуждает к деятельности.

3) Ролевая игра усиливает личностную сопричастность ко всему происходящему. Ученик переживает ситуацию, хотя и не через своё собственное «я», но через «я» соответствующей роли и проявляет большую заинтересованность к персонажу, которого он играет.

4) Ролевая игра расширяет ассоциативную базу при усвоении языкового материала, так как учебная ситуация строится по типу театральных пьес, что предполагает описание обстановки, характера действующих лиц и отношений между ними. За каждой репликой мыслится отрезок смоделированной действительности.

5) Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнёрства. Ведь её исполнение предполагает охват группы студентов, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции товарищей, помогать друг другу. В результате студентам с более слабой подготовкой, неуверенным в своих знаниях, удаётся преодолеть робость, смущение и со временем полностью включиться в игру.

Ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях. Она способствует расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволят учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Поэтому ролевой игре следует отводить достойное место на всех этапах работы над темой.

Чтобы роль могла стать средством обучения, она должна отвечать целому ряду требований, учитывающих как учебные задачи, так и индивидуальные особенности, потребности учащихся. Работа над ролью у разных учащихся протекает по-разному. Можно использовать индивидуальную, парную и групповую формы подготовки. Все они имеют самостоятельную дидактическую ценность [4, с. 37].

Таким образом, выполнение задачи иноязычного общения в процессе совместной деятельности, имеющей личностную значимость для каждого участника этой деятельности, создает условия для мощного скачка уровня мотивации овладения языком, речью, общением. Игра сама по себе – это не только разновидность деятельности, которая создает эмоционально стимулирующую заинтересованность и способствует непроизвольному запоминанию, но и формирует у участников способность принимать самостоятельные решения, оценивать свои действия, действия других, побуждает анализировать свои знания. Нельзя также не отметить развитие профессиональных качеств будущего специалиста.

Требования к организации ролевой игры:

1. Игра должна стимулировать мотивацию учения, вызывать у студента интерес и желание хорошо выполнить задание, ее следует проводить на основе ситуации, адекватной реальной ситуации общения.

2. Ролевую игру нужно хорошо подготовить с точки зрения как содержания, так и формы, четко организовать. Важно, чтобы обучающиеся были убеждены в необходимости хорошо исполнить ту или иную роль. Только при этом условии их речь будет естественной и убедительной.

3. Ролевая игра должна быть принята всей группой.

4. Она непременно проводится в доброжелательной, творческой атмосфере, вызывает чувство удовлетворения, радости. Чем свободнее чувствует себя студент в ролевой игре, тем инициативнее он будет в общении. Со временем у него появится чувство уверенности в своих силах, в том, что он может исполнять разные роли.

5. Игра организуется таким образом, чтобы обучающиеся могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать не только отработываемый языковой материал, но свое знание культуры страны изучаемого языка.

6. Большую значимость приобретает умение организатора установить контакт. В процессе игры преподаватель иногда может взять себе какую-либо роль, но не главную, чтобы ненавязчиво направлять речевое общение в группе. Он помогает включению в нее студентов, пробуждает уверенность в своих силах. Обычно преподаватель берет себе роль лишь в начале, когда студенты еще не освоили данный вид работы. В дальнейшем необходимость в этом отпадает. В процессе игры сильные обучающиеся могут помогать слабым. В ходе игры преподаватель не исправляет ошибки, а лишь незаметно для обучающихся фиксирует их, чтобы обсудить наиболее типичные из них позже. В данном виде работы кардинальным образом меняется роль преподавателя, который из транслятора знаний становится соавтором профессионального становления личности студента, помогает последнему разрабатывать инструментальность своих языковых, профессиональных и коммуникативных действий применительно к каждой конкретной профессиональной ситуации, а также обеспечивает психологический комфорт, раскрепощает студента, позволяет ему скрыться за ролью-маской.

Таким образом, игра на занятиях иностранного языка используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, дает возможность студентам понять и изучить учебный материал с различных позиций. Активные образовательные технологии в целом являются эффективным средством обучения профессионально – иноязычному общению, а ролевая игра, как активно – образовательная технология, позволяет успешно преодолеть психологический и лингвокультурный барьеры в ситуациях коммуникации на иностранном языке.

Список использованной литературы

1. *Гальскова, Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя /Н.Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. И доп. – М.: АРКТИ, 2003.
2. *Зимняя, И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе /И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2002.
3. *Ливингстоун, К.* Ролевые игры в обучении иностранным языкам /К. Ливингстоун. – М.: Высшая школа, 2007.
4. *Макар, Л.В.* Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.02) /Л.В. Макар. – Российский гос. пед. ун-т им А.И.Герцена – Спб., 2000.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие/ Е.А.Маслыко, С.И.Петрова. – 3-е изд., стереотип. – Мн.: Вышш. шк., 2006.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.А. Волынцева

Новосибирский государственный технический университет, Россия
elenam@fgo.nstu.ru

Значительную роль в современном образовании играет развитие системы непрерывного образования. Непрерывное образование предоставляет возможность приобретения новых знаний, повышения квалификации или даже смены профессии.

Процесс образования нельзя свести к разовому получению знаний в определённый период жизни человека, начиная со школы в детстве и завершая приобретением профессиональных навыков в юности. Приобретённые человеком знания имеют тенденцию устаревать. «В условиях необычайной динамичности современной жизни период жизнеспособности знаний сократился до 3 – 5 лет» [6, с. 27].

Чтобы соответствовать требованиям современного общества, багаж знаний необходимо пополнять. Также «важно формировать готовность к непрерывному образованию и самообразованию в течение всей жизни» [5, с. 11].

В настоящее время в образовательной среде широкое признание получил личностно ориентированный подход, который подразумевает, что в центре внимания находится именно обучающийся. Традиционный подход в обучении, когда центральной фигурой образовательного процесса был преподаватель, более не является действенным. Таким образом, наблюдается «переход обучающегося с позиции объекта образовательного воздействия на позицию субъекта, получающего в ходе своего собственного образования разнообразные услуги, связанные с освоением им знаний» [3, с. 7].

В современном обществе «самой востребованной фигурой становится специалист творческий, способный самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации, умеющий критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, гибко ориентироваться» [1]. «Принимая во внимание различные точки зрения на понимание самостоятельности,.. творческую самостоятельность можно понимать в двух аспектах: как качество личности, отражающее отношение человека к познанию, его результатам и условиям осуществления, отношение к учебной деятельности как творческой, способствующей преобразовать имеющееся знание в новое «состояние»; как деятельность, проявляющуюся в самоуправлении процессом творческого преобразования целей и результатов учения. Следовательно, творческая самостоятельность как деятельность – это целенаправленная, управляемая самим субъектом творческая деятельность; как качество личности, это интегративное

свойство личности, объединяющее в себе стремление к познанию, преобразованию своего знания на основе творческого поиска и создания нового, оригинального продукта, необходимого для продуктивного продвижения на ступени познания» [4].

Специфика дисциплины «Иностранный язык» заключается в том, что «в процессе обучения большое значение имеет приобретаемый навык использования полученных знаний о языке» [2, с. 275]. Обучение иностранному языку должно осуществляться постоянно, лишь в этом случае можно говорить об эффективности и возможности дальнейшего использования полученных знаний.

Рассматривая самообразование в качестве способа приобретения знаний, следует отметить сложность организации процесса языковой подготовки обучающихся без систематической проверки (контроля) преподавателем процесса поступления и усвоения новой информации. В этой связи необходимо также учитывать важность самоорганизации деятельности в процессе языковой подготовки. «Нужно научиться понимать самих себя, предпринять внутренние усилия, основанные на знаниях, размышлениях и опыте» [3, с. 8].

Получив статус субъекта образовательного процесса, студент ориентирован на большую ответственность в обучении. «Такая ответственность включает мотивацию, активное участие в образовательном процессе и акцент на быструю коммуникацию» [7, с. 122]. Очевидно, что адекватное осознание себя в образовательном процессе подразумевает наличие соответствующих качеств и компонентов учащегося. Выделяются следующие аспекты: «честность, сознательность, серьёзность, интерес к предмету и мотивацию к учению, принятие ответственности за своё обучение и поиск необходимой помощи,.. навык общения,.. активное участие в образовательном процессе» [7, с. 122].

Интерес к языку и мотивация к учению выходят на первый план в процессе самообразования и организации самостоятельной деятельности. Мотивация, являясь результатом внутренних стремлений человека, его интересов и осознания необходимости изучения иностранного языка, способствует эффективной организации самообучения. В процессе формирования мотивов участвуют внутренние побуждения человека, а также внешние условия, направленные на достижение результата. В данном случае это успешное овладение иностранным языком.

Как было упомянуто выше, процесс самостоятельной языковой подготовки не может быть признан качественно организованным без «вмешательства» преподавателя. Однако в процессе самообразования роль преподавателя смещается на позицию помощника и контролёра. Преподаватель выступает в роли эксперта, оценивая самостоятельную деятельность обучающегося.

Процесс самообразования способствует совершенствованию навыков критического мышления. «Критическое мышление обращается к методам анализа и синтеза информации» [7, с. 123]. Обучающийся исследует факты

и оценивает информацию, самостоятельно полученную из разных источников, поэтому необходимо проверять её точность и соответствие теме [7, с. 123].

Весьма важным моментом при организации самообразования является формирование навыков планирования собственного времени. Самостоятельная языковая подготовка требует колоссальных затрат времени на обучение. Таким образом, качественно организовав самостоятельную деятельность при изучении иностранного языка, обучающиеся станут максимально открытыми для новых знаний, то есть в конечном итоге смогут получить желаемый результат – те знания, которые будут отвечать требованиям современного общества.

Список использованной литературы

1. *Белобаева, М.Н.* Самообразовательная деятельность в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка /М.Н. Белобаева// Современные проблемы науки и образования. – 2011. - № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/100-5029
2. *Горбенко, З.П.* Личностно ориентированное обучение как основа и условие личностно ориентированного преподавания /З.П. Горбенко // Философия образования. – 2007. – № 2 (19). – С. 274-276.
3. *Гребнев, Л.С.* Образование в России: документы и размышления /Л.С. Гребнев // Образование. – 2005. – № 1. – С. 3-21.
4. *Качалова, Л.П.* Технология формирования творческой самостоятельности у студентов педвуза /Л.П. Качалова, Д.В. Качалов, А.В. Качалов // Современные проблемы науки и образования. – 2009. - № 6. – С. 52–53. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/34-1317
5. *Корнилова, М.В.* Формирование информационной культуры учителя в системе повышения квалификации /М.В. Корнилова, Н.А. Заруба // Открытое образование. – 2007. – № 1. – С. 11-15.
6. *Купавцев, А.В.* Деятельностная альтернатива в образовании /А.В. Купавцев // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 27-33.
7. *Сабо, И.* Necessary Skills for Online Teaching and Learning //И. Сабо / Философия образования. – 2007. – № 1 (18). – С. 119-126.

IV. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛЕЙ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

М.С. Сидненко

Новочеркасская государственная меллиоративная академия, Россия

maria.sidnenko@yandex.ru

Классическая модель высшего образования, господствующая на протяжении длительного времени, была ориентирована на то, чтобы выпускник высшего учебного заведения представлял собой специалиста знающего и умеющего. Вместе с тем, как изменялось общество и его потребности, видоизменялась и сама модель, а именно ее форма; при этом сущность, цели, содержание образования оставались прежними.

Поскольку «классическая модель образования перестала отвечать требованиям, предъявляемым обществом..., ...возникла потребность в философско-педагогических идеях, которые могли бы стать методологией новой педагогики и интеллектуальной реконструкции традиционного образовательного процесса» [4, с. 121-125].

Подобная реконструкция традиционной модели образования подразумевала под собой кардинальное реформирование системы, внедрение различных новшеств и инноваций, в том числе и модернизирование образовательной системы, что бесспорно связано в первую очередь с тенденцией гуманизации образовательного процесса.

Вопрос гуманизации образования был поднят в конце XX в. и, несмотря на большое количество научных трудов, посвященных данной проблеме, остается открытым. К данной категории работ можно отнести такие научные работы, как «Гуманизация образования – императив XXI века» И.А. Зимней, «Гуманизация образования: цели, задачи и условия», «Гуманизация процесса обучения в старших классах» С.В. Ивановой, «Гуманизация образования и воспитания как социально-педагогический феномен» О.И. Дониной и др.

Идея гуманизации также детально описана в сочинении А.И. Субетто, академика, члена Совета Общероссийской академии человековедения, «Гуманизация российского общества». А.И. Субетто анализирует концепцию гуманизации российского общества, одним из авторов которой является народный депутат Верховного Совета РСФСР В.А. Воронцов. В ней утверждается, что интеллектуально-информационная эпоха посредством системной, человеческой, интеллектуально-инновационной, квалитативной и рефлексивной революции привела к трансформации гуманистического, всестороннего, гармонично-целостного, универсального развития человека [5, с. 131-265].

Таким образом, процесс гуманизации образования – это механизм, управляемый преподавателем с той целью, чтобы препятствовать подобной трансформации личности. Для осуществления поставленной цели необходимо, во-первых, сделать акцент на культурно-образовательное, человеко-, социо- и нравственно-духовное развитие учащихся, а, во-вторых, создать оптимальные условия для саморазвития, самореализации, самосовершенствования, самообразования и самоутверждения.

Основополагающим элементом гуманизации образования являются гуманитарные науки, так как именно они (по определению, данному в толковых словарях) представляют собой дисциплины, изучающие человека в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности; а также предполагающие многогранное и всестороннее развитие личности в условиях равенства и справедливости, в условиях психологического комфорта.

Проблема введения гуманитарных наук в учебный план особенно актуальна в технических вузах ввиду технократизма, а также жестких ограничений и стандартов в организации учебного процесса. Гуманитарные дисциплины («Иностранный язык», исторические науки, «Правоведение», «Социология» и «Политология», «Философия», «Психология», «Физическая культура») изучаются поверхностно, исключительно на первых курсах обучения, за минимальное количество отведенных на них часов. В связи с этим не наблюдается полноценного усвоения необходимого материала, а также происходят сбои в формировании целостного научного мировоззрения, что, собственно говоря, и является непосредственной целью гуманизации образования.

Изучение гуманитарных наук предполагает не только построение картины мира учащихся, но и развитие следующих навыков и умений: четкое и лаконичное формулирование и изложение мыслей; умение давать полные, обоснованные ответы, анализировать, делать детальные последовательные описания технологических цепей; углубленное знание правоведения и умение правильно интерпретировать документацию, с чем сталкивается любой инженер. В противоположном случае, выпускника технического учебного заведения, не обладающего подобными навыками и умениями, можно охарактеризовать лишь как «узкого» специалиста, не отвечающего требованиям социального заказа современного общества.

Ситуация усугубляется тем, что требования к знанию гуманитарных наук растут, содержание учебного плана остается в большинстве случаев прежним, а количество часов сокращается с каждым годом.

Кроме того, обязательным условием гуманизации образования является, как уже было отмечено выше, создание оптимальной, комфортной обстановки, в которой возможно формирование активной и творческой личности. К сожалению, в высших учебных заведениях мы крайне редко сталкиваемся с осуществлением данного условия по следующим причинам.

Создание подобной обстановки возможно лишь в условиях лично-ориентированного обучения, приоритет которого заключается не в содержании образования как такового, а в акцентировании внимания на особенностях мышления и развития, на способностях каждого отдельного учащегося, с тем, чтобы последний мог самоопределяться и самореализовываться, иметь свободный выбор мнений и суждений.

Однако, несмотря на все рекомендации и предписания, преподаватели более склонны к традиционной организации учебного процесса. Ограничение, «возведение рамок», запреты приводят к разрушению субъект-субъектных (преподаватель – ученик) отношений, атмосферы доверия и справедливости. В результате учащийся теряет уверенность в себе, замыкается, и, как следствие, пропадает и интерес к предмету.

В обстановке же комфорта преподавателю легко достигнуть устойчиво-положительных отношений как со студентами, так и между отдельными членами студенческого коллектива: демонстрацией внимания и интереса к успехам каждого отдельного студента, положительной эмоциональной тональностью, творческим подходом к постановке задачи и ее выполнению.

Преподаватель вправе выбирать любые доступные модели построения учебной среды, отвечающей требованиям процесса гуманизации образования, например:

- внедрение и активное использование дидактических материалов, соответствующих современному представлению о мире, и разработанных согласно современным теориям;

- внедрение и активное использование инновационных технологий образований, наибольший интерес среди которых вызывают информационно-телекоммуникационные средства;

- активного использования поисковых моделей обучения, которые направлены на продуктивную деятельность учащихся в ходе решения поставленных задач;

- активное использование исследовательских, игровых, проектных моделей обучения, в основе которых лежит систематическое исследование, аргументирование, построение алгоритмов, решение логических задач, одним словом, формирование предметно-содержательных, социальных и психологических моделей поведения.

Посредством вышеназванных моделей достигается как максимальное усвоение материала, так и творческая активность.

Проблема состоит в том, что применение подобных методик и моделей требует больших временных затрат, наличия различных разработок, а самое главное, желания «ломать» традиционный подход к обучению, желание быть интересным, активным, желания идти в ногу со временем.

Список использованной литературы

1. *Донина, О.И.* Гуманизация образования и воспитания как социально-

- педагогический феномен / О.И. Дони́на. - М.: Педагогика. – 2006. – №3 – С. 7-9.
2. *Зимняя, И.А.* Гуманизация образования – императив XXI века / И.А. Зимняя. // Гуманизация образования. – Набережные Челны, 1996. – №1 – С.20-30.
 3. *Иванова, С.В.* Гуманизация процесса обучения в старших классах / С.В. Иванова. – М.: Известия. – 1998. – 85с.
 4. *Сластенин, В.А.* Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. // Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия». – 2002. – С. 121-125.
 5. *Субетто, А.И.* Сочинения. Ноосферизм. Ноосферное или Неклассическое человековедение: поиск оснований / А.И.Субетто. // Под ред. Л.А. Зеленова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2006. – т.4. – №1. – С. 131-265.

РЕЗУЛЬТАТЫ ГЕНДЕРНОГО АНАЛИЗА СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Н.А. Сухорукова

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

В последнее время вопрос применения концепции гендерного подхода в педагогике и практике образования является актуальным и востребованным в России. В виду того, что государство стремится к выстраиванию демократичных отношений в обществе. А такого рода отношения немыслимы без равенства на уровне гендеров. Институт образования играет в процессе построения гендерного равенства в обществе ключевую роль, обладая мощнейшим потенциалом по созданию условий для воспитания и обучения подрастающих поколений вне рамок гендерной стереотипии, столь прочно укрепившейся в общественном сознании.

Существует положительный опыт по внедрению идей и принципов гендерного подхода в образовательный процесс учебных заведений разного уровня [1; 2; 4]. Однако этот процесс не является системным и реализуется лишь благодаря энтузиазму исследователей, находя слабую поддержку управленческих структур образования. Поэтому приходится говорить о недостаточной разработанности гендерной проблематики в педагогике и практике образования в России [5; 7].

В этом ключе мы предлагаем в данной статье рассмотреть результаты гендерного анализа одной из важнейших составляющих образовательного процесса вуза: содержания дисциплин социально-гуманитарного блока. Содержание дисциплин этого блока обуславливает ценностно-смысловые ориентации и установки студенческой молодежи и

является источником формирования мировоззрения и мироощущения, которое может оказаться свободным от гендерных предрассудков и стереотипов, ограничивающих выбор и свободу личности.

Анализ содержания дисциплин социально-гуманитарного блока с позиций гендерного подхода в педагогике был осуществлен в рамках констатирующего эксперимента диссертационного исследования по реализации гендерной стратегии в образовательном процессе технического вуза.

Целью гендерного анализа на данном этапе исследования явилось генерирование информации об исходном уровне гендерной чувствительности основных составляющих образовательного процесса технического вуза. Но в статье мы приводим лишь данные по содержанию дисциплин социально-гуманитарного цикла, т. к. ограничены ее объемом.

Гендерную стратегию высшего профессионального учебного заведения мы определяем как согласованный курс действий, направленных на достижение фактического гендерного равенства и определяющих как гендерно чувствительные цели, задачи, принципы, приоритеты образовательной и воспитательной политики учебного заведения на средне- и долгосрочный период [6].

Необходимо акцентировать внимание на том, что для проектов и программ, а также для практики функционирования подавляющего большинства социальных институтов в России характерна, напротив, «гендерная слепота/нечувствительность». Под термином «гендерная слепота» понимают форму предубеждений, носители которых не признают важность гендерной принадлежности, даже если она играет очевидную решающую роль в какой-либо ситуации [5; 7].

Цель разработки гендерной стратегии технического вуза можно сформулировать следующим образом: закрепить гендерную чувствительность как неотъемлемый компонент всей совокупности учебно-воспитательных усилий в вузе, способствовать созданию условий комфортного образовательного пространства для формирования индивидуальности и развития личности каждого студента и каждой студентки, способных к самореализации и самоактуализации, на основе принципа эгалитаризма и партнерства женщин и мужчин в социуме.

К наиболее важным компонентам гендерной стратегии образовательных учреждений мы относим:

- отношение педагогов и руководителей образовательных учреждений к студентам обоих полов;
- гендерный состав студенческого коллектива;
- гендерные аспекты содержания учебных программ и учебно-методических комплексов, используемых учебным заведением;
- систему внеаудиторных воспитательных мероприятий;
- научно-исследовательские интересы студенческой молодежи;
- комплексную организационную среду образовательного учреждения.

Стоит также отдельно отметить, что под гендерно чувствительным образованием понимается специально организованная, целенаправленная

учебно-воспитательная деятельность учебных заведений разного уровня, неотъемлемой характеристикой которой является учет гендерного фактора и ориентация на наполняемость гендерными смыслами всех составляющих образовательного процесса [6].

Итак, в ходе нашего исследования, прежде всего, был проведен гендерный анализ содержания ФГОС ВПО и рабочих программ дисциплин социально-гуманитарного блока в контексте феномена «гендер» по общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам для студентов/студенток, обучающихся по заявленным специальностям и направлениям подготовки: «Промышленная теплоэнергетика»; «Электромеханика»; «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные машины и оборудование»; «Электрический транспорт железных дорог»; «Автоматика, телемеханика и связь на железнодорожном транспорте»; «Информационные системы и технологии»; «Мосты и транспортные тоннели»; «Строительство железных дорог, путь и путевое хозяйство» (частично использовались методики гендерного анализа содержания учебно-методических документов, предложенные О.А. Ворониной [5], Н.Н. Козловой [3], Е.Р. Ярской-Смирновой [7]).

Анализ текстов Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 3-го поколения по заявленным специальностям и направлениям подготовки был ориентирован на выявление в блоке требований по общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам каких-либо разделов, тем для изучения или формируемых компетенций, в которых бы упоминались вопросы по гендерологии, феминологии, гендерной проблематике.

В блоке требований к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы по общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам, мы выявили, что гендерология и феминология не изучаются на уровне обязательного, инвариантного федерального компонента.

Для дальнейшего анализа из этого блока были отобраны такие дисциплины, как: «Отечественная история», «Культурология», «Социология», «Философия», «Политология», «Психология и педагогика», «Правоведение», «Русский язык и культура речи» и «Иностранный язык».

В перечне тем, предназначенных для изучения студентами, мы не обнаружили гендерной тематики. При этом отметим, что выше названные дисциплины обладают мощным потенциалом в развитии гендерной чувствительности и вполне могли бы: 1) способствовать коррекции воздействия гендерных стереотипов и формированию критического восприятия этих стереотипов со стороны студентов и студенток; 2) внести весомую лепту в развитие гендерно чувствительных ценностно-смысловых ориентаций студенческой молодежи; 3) стать источниками формирования гендерных знаний, гендерной культуры, гендерной толерантности у студентов и студенток [2; 3; 5; 7].

Хотелось бы заметить, что в ФГОС ВПО в разделе «Знать-уметь-

владеть» упоминаются некоторые темы, которые потенциально могут способствовать развитию гендерной чувствительности образовательного процесса, так как их вполне логично рассматривать, используя гендерную проблематику. В их числе, например, по дисциплине «Социология», можно упомянуть следующие дидактические единицы: социальное неравенство, стратификация; понятие социального статуса; социальное взаимодействие и социальные отношения; общественное мнение как институт гражданского общества; культура как фактор социальных изменений; социальные институты: семья, религия, образование, экономика и политика; социальное неравенство и его формы; понятие и типология социального взаимодействия; формы социального взаимодействия; понятие «культура»; культурное многообразие; личность как социальное существо; понятие «человек», «индивид», «индивидуальность», «личность»; процесс социализации и становление социального «Я»; агенты и институты социализации и др.

Очевидно, что также содержание таких дисциплин как «Отечественная история», «Культурология», «Философия», «Политология», «Психология и педагогика», «Правоведение», «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык» имеют колоссальный потенциал для развития гендерной чувствительности образовательного процесса вуза. И, вероятно, самое главное в содержании этих дисциплин – их информативно-просветительская функция. За счет комплексной репрезентации гендерного компонента/гендерной составляющей в рамках обозначенных дисциплин необходимо дать возможность студентам и студенткам увидеть и оценить изменяющийся в зависимости от пространственно-временных границ социально-конструктивистский характер категории «гендер», показать глубинные истоки устоявшегося гендерного порядка в культуре и традициях общества. А в дальнейшем обеспечить им возможность самостоятельно осознать такие проблемные вопросы в рамках гендерного подхода как: гендерная сегрегация на рынке труда, «стеклянный потолок», гендерная социализация, гендерная чувствительность, гендерные исследования, гендерные стереотипы и т.д. Ведь категория гендера является комплексной и многоплановой, большое количество гендерных аспектов современного общества являются актуальными и еще подлежат исследованию и обсуждению.

Кроме того, мы считаем, что педагогически некорректно лишать студентов/студенток права изучать основы гендерной теории и методологии, а также возможности рассматривать гендерную проблематику как системную характеристику общественного устройства. Учебный материал, в виду отсутствия гендерной составляющей, не дает выбора рассматривать картину мира сквозь призму патриархальных культурных установок конвенциональной философской мысли или с позиций гендерного подхода. В этом нам видится значительное препятствие строительству гендерного равенства и развитию гендерной чувствительности образовательного процесса вуза [5].

Мы полагаем, что национально-региональный (вузовский, вариативный) компонент, обозначенный в ФГОС ВПО, обладает определенной ценностью для развития гендерной чувствительности образовательного процесса.

В результате осуществления гендерного анализа ФГОС ВПО и содержания рабочих программ дисциплин социально-гуманитарного блока в контексте феномена «гендер» по общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам мы пришли к заключению, что в основных документах, определяющих содержание образовательного процесса, изучение гендерно ориентированной тематики не предусмотрено. Соответственно, уровень гендерной чувствительности по этому критерию можно оценить как низкий.

Итак, отсутствие гендерно ориентированной тематики в содержании гуманитарных и социально-экономических дисциплин, изучаемых в техническом вузе, фактически исключает возможность формирования основ гендерных знаний и эгалитарных ценностно-смысловых ориентаций студентов и, соответственно, препятствует развитию гендерной чувствительности образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. *Бычихин, Ю.М.* Формирование гендерной культуры студентов средних профессиональных образовательных учреждений / Ю.М. Бычихин. – Дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2008. – 191 с.
2. *Горшкова, Т.А.* Формирование готовности будущего учителя технологии к реализации гендерного подхода в обучении школьников / Т.А. Горшкова: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2010. – 26 с.
3. *Козлова, Н.Н.* Проявления гендерной асимметрии в учебниках по социологии / Н.Н. Козлова // Социс. – 2006. – № 1. – С.134 – 140
4. *Лысова, И.И.* Формирование гендерной культуры будущего специалиста в образовательном процессе вуза / И.И. Лысова: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2009. – 24 с.
5. Равные права и равные возможности женщин и мужчин в сфере высшего образования / Е.А. Баллаева, О.А. Воронина, Л.Г. Лунякова // Гендерное образование в России. Сборник материалов. – М.: Макс-Пресс, 2008. – 250 с.
6. *Сухорукова, Н.А.* Реализация гендерного подхода в образовательной практике технического вуза / Н.А. Сухорукова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2 (33). – С. 155 – 158.
7. *Ярская-Смирнова Е.Р.* Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Равные права и равные возможности женщин и мужчин в сфере высшего образования. Гендерное образование в России: сб. материалов / сост. Е.А. Баллаева, О.А. Воронина, Л.Г. Лунякова. – М.: 2008. – 250 с.

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД

В.Я. Семенов

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Россия*

semenovalera@yandex.ru

Повышение качества профессиональной подготовки учителей музыки в настоящее время является одним из стратегических ориентиров развития страны. Это обусловлено, прежде всего, тем, что подготовка высококвалифицированных, компетентных специалистов, которые готовы к успешной профессиональной деятельности и творческой самореализации, способствует развитию всех отраслей культуры, искусства и образования.

Система образования играет основную роль во всех сферах жизнедеятельности человека, так как именно в этой системе формируется стержень личности человека, определяются жизненные ориентиры личности будущего специалиста. Поэтому в образовательном пространстве любого учебного учреждения личность учителя является ключевой фигурой, управляющей процессами обучения, воспитания и развития.

Одним из актуальных направлений в теории и практике образования является социально-гуманитарная подготовка будущих учителей. Целью социально-гуманитарной подготовки является формирование личности учителя, который обладает общечеловеческими ценностями, осознает социально-ориентированный характер своей профессии и готов к постоянному самосовершенствованию для успешной профессиональной деятельности.

Под социально-гуманитарной подготовкой мы понимаем целенаправленный процесс формирования личности учителя с развитым гуманистическим мышлением и социально ответственным отношением к детям, к работе к будущему общества и готового к успешной профессиональной деятельности.

Формирование личности будущего учителя должно быть тесным образом сопряжено с национальной и общечеловеческой культурой. Это обусловлено тем, что «человек является целостным образованием, его нельзя рассматривать в отрыве от реальных социальных условий, он не может формироваться половинчато, на него всегда воздействует окружающая его среда, социальные условия, быт, традиции, культура» [1, с. 2-3].

С изменением социо-культурных условий меняются и требования к личности учителя музыки, в связи с этим пересматриваются основные концептуальные подходы, ведется поиск наиболее эффективных методов и форм обучения.

Мы ориентируемся в своем исследовании на позицию Д.Д. Шостаковича, который считал музыку одним из сильнейших орудий воспитания каждого человека, а урок музыки в свою очередь – это урок искусства, совершенно особенный. Необходимые педагогические, музыкальные и знания другого рода, умения и навыки конечно необходимы, но их недостаточно. Нужно еще и значительно большее, что делает учителя личностью – способность увлечь детей музыкой, вызвать желание её исполнять и слушать, стремиться к общению с высоким искусством, самостоятельно его познавать.

Анализируя музыкально-педагогическую литературу, опыт коллег, а также собственный опыт мы пришли к выводу, что в настоящее время существует огромная проблема отсутствия интереса учащихся к звучащим на уроках произведениям классической музыки, особенно это заметно у учеников подросткового возраста. Данная причина является следствием многих факторов:

- непопулярность классической музыки в подростковой среде;
- сложность музыкального языка и образной сферы произведений классической музыки;
- пропаганда СМИ коммерческой, порой не самого высокого качества.

Однако, порой главным барьером в общении подростка с классической музыкой выступает сам педагог, который либо отказывается включать произведения академического искусства в репертуар, либо наблюдая низкий уровень интереса учащихся и нежелание общаться с классикой использует отрицательные оценки и отметки, тем самым еще больше вызывая негативные эмоции при восприятии или исполнении.

На наш взгляд, цель учителя в современном уроке музыки должна быть ориентирована на изменения, которые происходят в учащихся. Это означает, что сам процесс обучения должен быть направлен не на передачу готового опыта музыкальной деятельности, а на освоение способов и приемов быть сопричастным к этому опыту, самому его осваивать, преобразовывать и пополнять его. Именно ученик должен являться источником движения и быть своеобразным создателем самого процесса, а музыка выступает как источник содержания и незаменимое условие существования его музыкальной деятельности. Учитель при этом должен организовать лишь возможность общения учащегося с музыкой.

Развитие интереса подростков к классической музыке невозможно без совершенствования самого учителя. Учитель, на наш взгляд, должен пересмотреть *форму и структуру урока*, уметь подобрать и использовать в своей деятельности наиболее эффективные *приемы и методы* работы, а так же грамотно подходить к выбору *репертуара* для исполнения и слушания.

Для успешного развития интереса к классической музыке необходимо учитывать интересы и музыкальные предпочтения подростков. Устный опрос и анкетирование, проведенные нами в МОУ СОШ №128 и НОУ СОШ «Царицынская №1» Дзержинского и

Центрального районов города Волгограда показали, что музыкальные предпочтения мальчиков и девочек существенно различаются. Так, девочки предпочитают в основном современные эстрадные песни в исполнении популярных молодежных групп, в то время как мальчикам нравятся более агрессивные направления современного рока, репа и дабстепа.

Помимо этого мальчики и девочки развиваются по-разному. Многие учителя и детские психологи считают, что «современная система образования подстроена под девочек»: девочки более усидчивы, послушны, им легче дается заучивание материала. Разные и пики работоспособности: мальчикам необходим высокий темп, а девочкам он может помешать; для мальчиков полезен элемент соревнования друг с другом, а для девочек он опасен последующими ссорами – для девочек очень важна оценка со стороны, они очень болезненно воспринимают критику и не любят, когда их сравнивают друг с другом [2, с.2].

Более того, деятельность восприятия музыкального произведения является, на наш взгляд, самой сложной на уроке музыки, так как именно при восприятии учащиеся индивидуально решают поставленные перед ними задачи: по-своему переживают звучащую музыку, основываясь на собственном опыте, по-разному трактуют содержание, ассоциирую музыкальный образ с наиболее близкими и знакомыми им самим ситуациям, самостоятельно выражают свои мысли при обсуждении звучащей музыки.

В связи с вышесказанным, на наш взгляд, наиболее эффективной формой являются групповые уроки, где группы детей формируются с учетом их *гендерных особенностей*. Таким образом, педагог получает возможность подбирать музыкальный материал для слушания и исполнения в соответствии с интересами учащихся.

Ввиду того, что процесс знакомства классической музыки на современном уроке невозможен без подготовки, которая заключается в пояснении педагога, сравнения содержания произведения с доступными и близкими подросткам современными музыкальными опусами или с произведениями других видов искусств, целесообразно обращаться к данному виду деятельности во второй части урока.

В свою очередь, смена места процесса восприятия музыки в общей структуре урока требует серьезной подготовки педагога, которая заключается как в накоплении необходимого материала, так и разработке нового плана, в котором будет учитываться сохранение рабочей атмосферы на протяжении всего занятия.

В развитии интереса у подростков к классической музыке наибольшую эффективность показали такие методы, как беседа и рассказ, метод сравнения, метод моделирования художественно-творческого процесса. При выборе методов мы учитываем потребность подростков во взрослении как «центральное новообразование подросткового периода» [3, с. 35].

Ввиду доступности информации, чему способствует развитие сети Интернет, методы беседа и рассказ требуют несколько иного подхода. Чтобы заинтересовать детей, подготовить их к восприятию определенного музыкального образа необходимо тщательно продумать содержание беседы. Важна не только доступность информации, но и ее актуальность для самих учащихся.

Так при изучении того или иного музыкального произведения, необходимо не только рассказать историю его создания, но и по возможности сообщить биографические сведения о композиторе не только на момент написания данного опуса, но и о годах его юности, взглядах на жизнь. Важно дать детям информацию о том, что, несмотря на разные эпохи, идеи и музыка композиторов-классиков современны и сегодня. В качестве примера можно остановиться на творчестве А. Скрябина – его идеи синтеза искусств, а также совмещение науки и искусства нашли свое воплощение в знакомых современным подросткам светомузыкальном сопровождении и кино формата 3D.

Метод сравнения позволяет ассоциировать знакомую подросткам музыку с произведениями классической музыки. В качестве объектов могут выступать как схожие по содержанию и образной сферы музыкальные произведения, так и классическое и современное звучание одного и того же музыкального опуса:

– фрагмент «Половецких плясок» оперы А. П. Бородина «Князь Игорь» и современный реп трек Warren G and Sissel «Prince Igor»;

– Богослужбное песнопение "Садок священник" Ф. Генделя и гимн ФИФА.

Применение метода моделирования художественно-творческого процесса возможно с помощью компьютерной программы «Steinberg Cubase 5». Возможности данной программы позволяют воспроизводить звучание музыкального произведения с помощью различных тембров – как имитирующих звучание реальных музыкальных инструментов, так и созданных самими учащимися с помощью синтезатора «Cubase». При этом имеющаяся в программе функция «drum-machine» позволит воспроизвести несколько вариантов ритмического сопровождения.

Музыкальный репертуар, который звучит на уроке, рекомендуется программами и методическими разработками. Однако, у педагога есть право корректировать, дополнять и обновлять звучащие на уроках музыки произведения, учитывая предпочтения и интересы учащихся.

Разделение класса на группы с учетом гендерных особенностей учащихся позволяют использовать разный музыкальный репертуар в группах мальчиков и девочек. Основываясь на увлечении юношей современной музыкой с «тяжелыми» ритмами, рок- и реп-группами, мы предлагаем им в качестве музыкального материала для слушания произведения классической музыки в современной обработке с близкими подросткам по тембру музыкальными инструментами. Среди авторов

современных обработок выступают такие исполнители и коллективы, как «РЭПодия», «Jan Holland», «Royal Orchestra».

В группе с девочками мы учитываем их увлечение современными молодежными сериалами и популярной музыкой. По аналогии с приемами, используемыми нами в группах мальчиков . . . , большинство музыкальных произведений, предназначенных для слушания, предлагается в сравнении с оригинальным звучанием.

Использование во время звучания музыки соответствующего видеоряда, основанного на кадрах из фильма, в котором звучит изучаемое произведение, способствует появлению большей заинтересованности девушек процессом восприятия музыкального произведения. При сравнении знакомой девочкам музыки с ее оригинальным звучанием на уроке музыки в МОУ СОШ №128 Дзержинского района города Волгограда, мы получали следующие письменные комментарии:

— *«Музыка красивая, но когда она звучит в исполнении оркестра, без электронных музыкальных инструментов, она нравится мне еще больше. Я не знала, что это произведение написал композитор-классик».* Аида М. 9 «б» класс;

— *«Я не думала, что классическая музыка бывает интересной. Я не знала, что оказывается слушаю классическую музыку в наушниках почти каждый день, думая что это современное произведение».* Валерия У. 8 «а» класс.

Таким образом, анализируя ответы девочек и мальчиков подростков, мы отмечаем повышение уровня интереса к произведениям классической музыки, что доказывает эффективность применяемых нами форм и методов работы. Однако, для реализации последних необходима мобильность самого учителя музыки, его потребность в саморазвитии, совершенствовании своих умений и навыков, стремление и способность к применению современных технологий на уроках музыки. Именно на эти качества, на наш взгляд, целесообразно и перспективно ориентироваться в процессе социально-гуманитарной подготовки современного учителя музыки.

Список использованной литературы

1. Берикханова, А.Е. Сотрудничество ВУЗА и общественных организаций как фактор совершенствования социально-гуманитарной подготовки будущих учителей [Электронный ресурс] URL: http://www.rusnauka.com/21_NNP_2010/Pedagogica/70490.doc.htm (дата обращения: 23.02.2013);
2. Сергеева, О.М. Современный урок музыки как основная форма организации учебной работы [Электронный ресурс] URL: onsonans.ucoz.ru/publ/sovremennyj_urok_muzyki_kak_osnovnaja_forma_organizacii_uchebnoj_raboty/1-1-0-7 (дата обращения: 05.03.2013);
3. Столярчук, Л.Ю. О концепции Центра гендерных исследований ВГСПУ (к 5-летию создания), Изв. Волгогр. гос.пед.ун-та. Серия «Педагогические науки». – 2012. – № 11(75), – С. 34-37.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

(на материале романа Дж. Гришема «Вердикт за деньги»)

Л.В. Косоножкина, кандидат филологических наук, доцент,

М.Ю. Аносян, аспирантка

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Россия

lucy_kos@mail.ru

Одним из наиболее интересных аспектов теории перевода является проблема передачи стилистических приемов на воспринимающем языке. Важность изучения перевода образных средств обусловлена такими факторами, как необходимостью адекватной передачи образной информации художественного произведения на переводящем языке и воссозданием стилистического эффекта оригинала в переводе.

Перевод стилистических приемов, несущих образный заряд произведения, часто вызывает затруднения у переводчиков из-за национальных особенностей стилистических систем разных языков. Все теоретики переводоведения подчёркивают необходимость сохранения образа оригинала в переводе, справедливо считая, что, прежде всего, переводчик должен стремиться воспроизвести функцию стилистического приёма. Для перевода образного средства необходимо определить его информационное содержание, его семантическую структуру. В образном средстве имеет место акт оценки; номинации; эстетической информации.

«Новое» значение, приобретаемое образным средством в контексте, является элементом его семантической структуры. Данному элементу в этом же языке обычно соответствует слово или выражение в прямом значении, которое используется при истолковании образа. В случае, когда не найдена компенсация образа и невозможна его передача, передается только понятийное содержание образа.

Выделяются следующие параметры адекватности перевода образных средств в плане содержания: передача семантической информации образом переводящего языка; передача эмоционально-оценочной информации; адекватность передачи экспрессивной информации; адекватность передачи эстетической информации. Если семантическая основа подлинника передана точно, то результатом явится адекватный языковой образ на переводящем языке и его адекватное смысловое содержание.

Цель статьи состоит в выявлении качества перевода романа английского писателя Дж. Гришема «Вердикт за деньги» на русский язык, т.е. в выявлении всех тех лексико-грамматических и синтаксических трансформаций, к которым обратилась переводчица И. Доронина с целью создания адекватного, литературно достойного текста перевода. Поставленная цель обусловила решение нами таких

задач как:

1. Исследовать адекватность перевода таких лексико-стилистических приёмов, как эпитет, метонимия.

2. Исследовать адекватность перевода таких синтактико-стилистических приёмов, как анафора, полисиндетон, эллиптические предложения (включая повелительные), инверсия.

Актуальность темы исследования данной статьи состоит в том, что она, как составляющая часть обширной проблематики типов перевода экспрессивного синтаксиса литературных произведений, затрагивает вопрос о необходимости изучения особенностей перевода стилистических приемов с английского на русский язык в рамках идиостиля одного писателя, т.е.

Дж. Гришема, в аспекте воссоздания единого стилистического эффекта оригинала и перевода.

Материалом для статьи послужили примеры предложений с использованными в них лексико-синтаксическими стилистическими приёмами, отобранные из оригинального текста английского писателя Дж. Гришема "The Runaway Jury" (London, Arrow Books, 2004) и переводного текста на русский язык "Вердикт за деньги", сделанного переводчицей И. Дорохиной. Перевод – лингвистический процесс, межъязыковое преобразование или трансформация текста на одном языке в текст на другом языке; средство обеспечить возможность общения между людьми, говорящими на разных языках. Так, В.И. Комиссаров считает, что: «процессом перевода называются действия переводчика по созданию текста», выделяет несколько уровней эквивалентности и останавливается на стилистических вопросах перевода [2, с. 117].

Перевод стилистических приемов художественного произведения с одного языка на другой представляет собой один из важных аспектов теории перевода, потому что в нем помимо воссоздания смысла должна адекватно быть донесена до читателя и образная сторона. Отличительной чертой любого художественного текста является передача помимо логической, рациональной эмоционально-эстетической, экспрессивной информации. Различные лексико-синтаксические приёмы служат проводником данной информации и, следовательно, от того насколько адекватно они будут переведены с одного языка на другой зависит точность художественного перевода. Так как художественный текст обладает национально-культурной и временной обусловленностью, то задача переводчика также состоит в её правильной, эквивалентной передаче. Нередко с учётом тех изменений, которые способствуют естественному вхождению текста художественного произведения в культуру переводящего языка.

При переводе художественного текста с одного языка на другой большую роль играет стилистический подход, развиваемый в трудах таких учёных – лингвистов, как А.В. Федоров, Л.С. Бархударов, М.П. Брандес, Т.Р. Левитская, А.М. Фиттерман, А.Д. Швейцер, J.A. Catford, R. Jakobson, E. Nida, T. Savory. Именно он способствует объективной функционально-

стилистической диагностики полноценности перевода. Она означает передачу смысла подлинника и полноценное стилистическое соответствие ему. Исследование перевода стилистических приемов с одного языка на другой – это стремление раскрыть диалектическое единство соотношения содержания и формы оригинала средствами перевода. Смысловая многоплановость художественного текста определяет стилистику текста, его стилевые нюансы. Принципу переводимости в теории перевода соответствует принцип сопоставимости в стилистике.

Рассмотрим к каким переводческим трансформациям прибегла профессиональный переводчик И.Доронина с целью передачи эстетики индивидуального стиля американского писателя Дж.Гришемы в романе «Вердикт за деньги» путем эквивалентного перевода некоторых лексико-синтаксических стилистических приёмов, в которых он воплощается.

Assembled at this moment in his courtroom were some of the brightest legal minds and largest egos in the country (RJ,27). – В настоящий момент в зале суда собрались некоторые из самых блестящих юридических умов и самых важных персон в стране.

Первая метонимия “minds” переведена на русский язык дословно как “умы”, а вот вторая “egos” (эго, мыслящая личность) переводится при помощи трансформации конкретизации как “персона”.

On the other side was the law itself-the Judge sitting elevated above the rest, the packs of stuffy lawyers looking down their nasty noses, the clerks, the deputies, the bailiffs (RJ,29). – По другую – восседал сам закон в лице судьи, возвышавшегося над остальными, множество надутых адвокатов, зарывшихся носами в бумаги, клерков, приставов и судебных исполнителей .

При переводе эпитете “nasty” (отвратительный) была использована переводческая трансформация смысловой модуляции с целью сохранения отрицательной коннотации.

Maybe he'd dropped out but still liked the notion of referring to himself as a part-time student. Maybe it made him feel better, gave him a sense of purpose, sounded good (RJ,1). – Может быть, он собирался куда-нибудь поступить. А может быть, бросил учебу, но ему нравилось называть себя студентом-заочником.

При переводе анафоры И. Доронина добавляет частицу «а», которая выступает средством когезии двух предложений.

“And what really makes me mad, Lou Dell, is that right now the Judge and all the lawyers and their clients and the witnesses and the clerks and the spectators and everybody else involved with this trial are sitting down to a nice lunch in a nice restaurant with real plates and real glasses and forks that don't snap in two. And they're ordering good food from a thick menu (RJ,87). – И что бесит меня больше всего, Лу Дэлл, так это то, что в этот самый момент судья Харкин, адвокаты, их клиенты, свидетели, служащие суда, зрители - все, кто имеет отношение к процессу, обедают в хорошем ресторане, пьют из настоящих стаканов, едят на настоящих тарелках, настоящими вилками,

которые не переламываются пополам. И заказывают хорошую еду из весьма богатого меню.

В данном примере переводчица сочла нужным не сохранять приём полисиндетона, тем самым изменив ритм повествования.

And in the center of the table were the jury muffins (RJ,53). – Посредине стола красовались "присяжные пончики". But anyway, I guess this is about the biggest one we've ever had. Civil, that is (RJ,54). – Впрочем, это будет, кажется, самый громкий процесс из всех, какие здесь когда-либо слушались. Я имею в виду, из гражданских процессов.

При переводе с английского языка на русский инверсия может как сохранять, так и не сохранять начальное положение в предложении.

Partially out of a mixture of eagerness and boredom, and partially on a hunch that someone would be waiting, Nicholas Easter slipped through the unlocked rear door ... (RJ,52) – Отчасти из скуки и любопытства, отчасти из интуитивного подозрения, что кто-нибудь увяжется за ним, Николас Истер прошмыгнул в незапертую заднюю дверь здания суда...

Вполне допустимым является в переводе перестановка при перечислении однородных членов предложения.

Эллиптические предложения (ЭП) выступают одним из распространённых стилистических приёмов текстов различных жанров, придавая им образность и являясь средством когезии [1, с.7;4, с.8]. Они переводятся на русский язык либо также редуцированными структурными типами с различной семантикой, либо полносоставными предложениями, например:

The six had the option of leaving immediately, five chose to do so. Down to 189 (RJ,27). – Консультанты вычеркнули их имена в своих списках. Осталось 189.

Wasn't his job to say a word (RJ,5). – Разговаривать – не его дело.

Nice to let these folks know why they're here (RJ,27). – Включив микрофон, стоявший перед ним на столе, он коротко изложил суть дела для сведения присутствующих: должны же они знать, зачем они здесь.

В данном примере переводчица использовала синтаксическую трансформацию объединения предложений.

Особую разновидность ЭП составляют ЭП с семантикой прямого и косвенного побуждения к выполнению действия [3, с.76].

Did you hear any rumors or gossip about any of the parties in the trial? Any of the lawyers? Any of the witnesses? (RJ,84) – Не слышали ли вы каких-нибудь сплетен или слухов относительно чего или кого бы то ни было, имеющих отношение к процессу? Об адвокатах? О свидетелях?

В данном примере наблюдается дословный перевод на русский язык косвенных эллиптических повелительных предложений в составе "многозвенных вопросов".

"Time to go," she said firmly (RJ,83). – Попа! – строго сказала она. В данном примере эллиптическое повелительное

предложение оригинала переводится на русский язык также эллиптическим предложением, но при помощи переводческой трансформации лексического опущения глагола “to go”.

Итак, проведённое в статье описание специфики перевода конструкций с различными стилистическими приемами с английского на русский язык, продемонстрировало, что при передаче образом перевода экспрессивной информации оригинала большая её часть сохраняется. При несовпадении объёма экспрессивной информации, возникающем из-за различий в степени экспрессии в двух языках переносных значений языковых эквивалентов, переводчик вынужден прибегать к различным трансформациям: компенсации и смысловой модуляции, конкретизации и генерализации, лексического опущения и добавления, членения и объединения предложений, и т. д.

Список использованной литературы

1. *Коваленко, Е.В.* Эллиптические структуры как элемент художественного текста (на материале англоязычной оригинальной и переводной литературы). /Е.В. Коваленко. Автореферат канд. филол. наук, Спб., 2006.
2. *Комиссаров, В.Н.* Лингвистика перевода. /В.Н. Комиссаров. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009
3. *Кузьменко, Н.А.* Косвенные экспрессивные акты в диалогической коммуникации: грамматика экспрессии. Дис.... канд. филол. аук. / Н.А. Кузьменко. – Белгород, 2010.
4. *Сироткина, Е.С.* О лингвистических аспектах смс-коммуникаций. Е.С. Сироткина // Вестник МГУ, серия 9, Филология. – 2012. – № 2. – С.99 -106.

СПОСОБНОСТЬ К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Е.О. Шишова, кандидат педагогических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия
evgshishova@yandex.ru

Проблема повышения эффективности обучения иностранным языкам занимает особое место в современной психолого-педагогической науке в последнее десятилетие. Самой существенной тенденцией является всеобщее повышение интереса к иностранным языкам, который вызван расширением контактов с англоязычными странами, огромным объемом печатной, кино-, аудио- и видеопродукции на английском языке. Развитие международных связей делают иностранный язык реально востребованным в практической и интеллектуальной деятельности

человека. Вместе с тем усвоение иностранного языка обуславливает необходимость развития сложных умений и навыков, что, в свою очередь, вызывает существенные затруднения у большинства изучающих иностранный язык.

Вопрос о факторах, обеспечивающих успешное овладение иностранным языком, решается по-разному в зависимости от установок автора, от теоретической платформы, от конкретной методической системы, в рамках которой изучаются способности к иностранным языкам. Так, Т.В. Петрунова полагает, что в качестве основных факторов можно выделить: мотивационно-эмоциональную сферу личности, мыслительно-речевые процессы, процессы запоминания и сохранения информации, коммуникативную систему обучения и оптимальную организацию педагогического общения [5].

За последние десятилетия в психологической науке выделилась и успешно развивается особая отрасль - психология прогнозирования. В ней рассматриваются психологические особенности человека, позволяющие ему осуществлять прогностическую деятельность. Свой вклад в развитие этой науки внесли такие ученые как А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, Л.А. Регуш, Е.Н. Сурков и др. На основании их работ была описана прогностическая деятельность, раскрыты ее существенные стороны, рассмотрена специфика функционирования на различных уровнях психического отражения. Наряду с этим была выделена специальная прогностическая способность, определяющая успешность деятельности по прогнозированию.

Психическое отражение наряду со свойствами активности, динамичности, правильности обладает свойствами опережения, иначе говоря, психическое отражение – опережающее отражение. Опережающее отражение существует в различных формах: предчувствия, предвидения, предугадывания, предсказывания, прогнозирования. Наиболее общим понятием, охватывающим все формы проявления опережающего отражения, является понятие «антиципации» [6].

В деятельности человека невозможно найти такие ситуации, в которых антиципация не играла бы существенной роли. Можно сказать, что антиципация как психологический феномен в его разнообразных формах имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека. Эта ее универсальность связана с тем, что для человека наиболее типичным является не только отражение настоящего, не только сохранение прошлого, но и активное овладение перспективой будущего. Уже в начале любой деятельности у человека имеется мысленная модель тех или иных ожидаемых результатов.

По мнению Л.А. Регуш, успешность различных видов деятельности связана с проявлением прогностических способностей [6]. Способность к прогнозированию проявляется на разных уровнях познавательной деятельности: сенсорно-перцептивном, речемыслительном и уровне представлений [4].

Обучение иностранным языкам непосредственно связано с речемыслительной деятельностью и механизмами говорения. Н.И. Жинкин рассматривает механизм говорения, который характеризуется двузвенностью структуры механизма и комлементарностью (взаимозаменяемостью) всех речевых механизмов. Учитывая, что эффективность обучения иностранному языку обеспечивается в первую очередь особенностями мыслительного процесса, а основными механизмами осуществления речевого акта по Н.И. Жинкину являются механизмы осмысления, памяти и опережающего отражения, то положительная динамика в овладении иностранным языком связывается с развитием смыслового восприятия, памяти и мыслительного прогнозирования [1].

В работах И.А. Зимней выделяется ряд общефункциональных и специфических механизмов соотносимых с тремя фазами речевой деятельности: мотивационно – побудительной, ориентировочно-исследовательской и исполнительной. В связи с первой фазой речевой деятельности рассматривается механизм мотивации, который является исходным. Две другие фазы совпадают с действием таких механизмов как опережающее отражение, осмысление, оперативная и постоянная память, а также специфические речевые механизмы, в числе которых И.А. Зимняя обсуждает механизмы предметно-логического плана, механизмами внутреннего оформления высказывания (совокупности операций отбора, сравнения, составления, комбинирования, структурирования и др.) [2; 3]. Механизм вероятностного прогнозирования (опережающего отражения), который относится к аналитико-синтетическим механизмам, отвечает за вербальное поле индивида, опережение, прогнозирование, точность, быстроту совершаемых речевых действий и способность оценить лингвистическую вероятность появления слова, предложения, приводит к повышению возможности воспринимать речь с опережением.

В целях эмпирического изучения качеств мышления и прогностического компонента мышления использовалась методика Л.А. Регуш [6].

Выборку составили 100 студентов старших курсов Института педагогики и психологии Казанского федерального университета. Выборку «успешных» студентов составили 50 испытуемых. Выборка «менее успешных» студентов аналогично состояла из 50 испытуемых.

Обработка исходных эмпирических данных проводилась с использованием методов статистического анализа.

На первом этапе эмпирического исследования, опираясь на экспертную оценку (экспертами выступали преподаватели английского языка испытуемых) и результатов «батареи тестов» способностей к иностранным языкам LAB (language aptitude battery), созданной П. Пимслером, были сформированы выборки «успешных» и «менее успешных» студентов в зависимости от уровня владения языком.

Автор выделяет три фактора, определяющие успешность овладения иностранным языком:

1) уровень речевого развития, под которым подразумевается владение лексикой родного языка (при помощи теста «вокабуляр» определяется характеристика индивидуального словаря на родном языке); выявляется умение применять вербальный материал аналитически, например учащемуся предъявляются серии неизвестных ему иноязычных форм и их английские эквиваленты. Требуется провести анализ и сформулировать свои предположения относительно того, как могли бы быть выражены на этом языке другие понятия;

2) мотивация к изучению ИЯ (учащийся указывает, насколько его интересует изучение ИЯ, выбирая из пяти предложенных на бланке вариантов);

3) слуховой анализ, измеряемый в двух аспектах: различение звуков (учащийся должен определить, какое из трех слов, ранее предъявленных и схожих по звучанию, употреблено в каждом из последующих предложений, предъявляемых на слух) и звуко-знаковая связь (после прослушивания квазислов, состоящих из 2-3 слогов, учащемуся предлагается выбрать из четырех слов правильное написание одного из прослушанных ранее пунктов). Автор считает, что способность к слуховому анализу часто является причиной различий в способностях к изучению иностранных языков, так как эти различия невозможно объяснить только на основе общего развития или мотивации.

Результаты исследования уровней развития прогностической способности в речевой деятельности показали достоверные различия между способными и малоспособными студентами. Большинство «успешных» студентов имеют средний уровень развития прогностической способности в речевой деятельности, а именно 57% и 37% имеют высокий уровень развития данной способности. Результаты выборки «менее успешных» студентов по данному показателю имеют ту же тенденцию, но в гораздо более выраженном виде: 80% испытуемых имеют средний уровень и по 10% низкий и высокий. Исходя из данных, можно сделать вывод, что более успешные студенты обладают всем спектром прогностических способностей в речевой деятельности. Их мышление характеризуется глубиной, аналитичностью, осознанностью и перспективностью. Они способны теоретизировать, находить причинно-следственные связи между явлениями, склонны основываться на полном анализе причинно-следственных связей при анализе какого-либо явления в большей степени, обладают более высоким уровнем оперирования понятиями. Как правило, образуют близкие причинно-следственные связи, осознают цели плана и обладают большей перспективностью поиска при выдвижении речевых гипотез. Различия по данному параметру определяемые путем расчетов по t-критерию Стьюдента выявлены на высоком уровне достоверности ($p=0,01$).

В группе «менее успешных» студентов, мышление характеризуется пониженной критичностью, гибкостью и аналитичностью. Эти студенты склонны устанавливать несущественные причинно-следственные связи, что негативно отражается на умение вникать в сущность материала, вскрывать причины явлений, предвидеть последствия. Низкая критичность мышления не обеспечивает достаточный анализ выдвигаемых гипотез, что отражается в склонности делать выводы и обобщение на основе единичных фактов.

Подводя общий итог результатов методики направленной на изучение качеств мышления и прогностического компонента мышления, можно сделать вывод, что индивидуально-психологические качества мышления в разных группах отличаются глубиной, аналитичностью, перспективностью и доказательностью мышления, что, естественно, качественным образом отражается в особенностях речевой деятельности.

Таким образом, развитие структурных компонентов иноязычных способностей в процессе обучения в вузе создает более благоприятные условия обучения иностранным языкам, а также положительно влияет на успешность процесса познания в целом. Это существенно повышает эффективность процесса обучения, так как более успешные студенты превосходят менее успешных по целому ряду характеристик, рассмотренных ранее. Соответственно, очевидной становится необходимость рассмотрения и разработки модели педагогической технологии обучения студентов иностранным языкам на основе развития прогностического компонента мышления.

Список использованной литературы

1. *Жинкин, П.И.* Язык. Речь. Творчество. /П.И. Жинкин. – М., 1998. – 304 с.
2. *Зимняя, И.А.* Вербальное мышление (Психологический аспект) /И.А. Зимняя. // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наук, 1985. С.72-75.
3. *Зимняя, И.А.* Психологические аспекты говорения на иностранном языке. / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. *Ломов, Б.Ф.* Антиципация в структуре деятельности./Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М., 1980. – С.5-43.
5. *Петрунова, Т.В.* Особенности взаимосвязи эмоционального и когнитивного компонентов в процессе усвоения иностранного языка студентами вуза /Т.В. Петрунова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров. – 2008. - №3. – С.120-124.
6. *Регуш, Л.А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего./Л.А. Регуш. – М.: Речь, 2003. – 352 с.

РЕКЛАМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМАТЕ НОВЫХ СТАНДАРТОВ

Л.Н. Черкасова

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Переход образования на новые стандарты определяет и новые векторы подготовки образовательных программ, которые должны отражать, с одной стороны, стандартизованность, нормативность, регламентированность, четко организованную структуру, с другой – практическую направленность на формирования компетенций, творческую активность, креативный, созидательный подход в процессе формирования специалиста высшей школы.

Однако процесс этот неоднозначен, т.к. государственные стандарты постоянно меняются, модернизируются. Стандарты высшей школы, ориентированные на востребованность специалиста на рынке труда, однако, никак не регламентируют наполнение учебной программы материалом. Это решается на уровне учебного заведения. Компетентностный подход выдвигает на первый план необходимость формирования у специалистов навыков владения и использования информации, которая дается в вузе. В этом случае, специальности, подготовка по которым осуществлялась уже много лет, могут быть освоены на более высоком уровне, тогда как новые специальности, для которых программы могут быть еще на стадии обсуждения, не будут функционально и компетентностно реализованы.

Особенно это касается подготовки специалистов по рекламной деятельности. Рекламе в современных условиях социума и экономической ситуации отводится векторная, направляющая роль. Реклама создает ситуацию, формирует отношение, создает клиентскую базу, обеспечивает вход и продвижение товара на рынке. Она же, будучи живой и изменчивой, поддерживает интерес к товару, продукту или услуге или одновременно выдвигает на тот же уровень новый продукт.

Тем не менее, программы по подготовке специалистов в сфере рекламой деятельности неоднократно подвергались критике. А. Репьев [1], автор серии книг о рекламотворчестве, не только критикует надуманные программы, по которым невозможно подготовить рекламиста, но объясняет, почему, даже при знании и освоении психологических, лингвистических, экономических, дизайнерских и др. курсов, можно усвоить современные тенденции, способы создания рекламы, но все-таки не стать хорошим рекламистом, и, следовательно, не быть востребованным в среде жесткой рыночной конкуренции.

Выделяя главное назначение рекламы «продавать, расширять бизнес, зарабатывать деньги рекламодателю» А. Репьев делает акцент на результативности рекламы как на ее основной и единственной составляющей: все остальные факторы служат для реализации

функционала. А.Репьев подчеркивает творческий, изобретательный характер многодисциплинарного процесса по подготовке рекламистов-копирайтеров, уделяя особое внимание начальному процессу маркетинговой подготовки, т.е. определению основных позиций, которые должны быть представлены в рекламе.

Нельзя не согласиться, что подготовка специалиста по рекламе сродни подготовке инженера-изобретателя в инженерном вузе, но и отрицать необходимость изучения лингвистических и психологических дисциплин нецелесообразно. Это все равно, что отрицать необходимость общекультурных ценностей.

Тем не менее, чтобы цель рекламы была достигнута, необходимо знать не только маркетинговую политику, потребительский сектор, но и законы восприятия ее зрителями, особенности среды актуализации рекламы, методы форматирования и т.д. [2]

И в этом история возникновения рекламы, ее проецирование на социум, для которого она предназначена, бесспорно, важны. А противоречие рекламного творчества заключается именно в том, что схоластические стандарты не будут давать возможности развиваться творческому потенциалу.

Исторически реклама в России получила новый виток развития с 80-х – 90-х годов, когда на западе она уже заняла свое место в пространстве СМИ и активно работала на продажи. Только в 1994 г. в России был издан приказ Государственного комитета РФ по высшему образованию о введении специальности «Реклама» – 052900 (квалификация «Специалист по рекламе»). Потребность в специалистах по рекламе постоянно увеличивается. По данным А. Назайкина, их число варьируется от 500 000 до 1 000 000 человек. Изначально в перестроечный период нужны были специалисты для работы на крупных предприятиях (нефтяных, лесных, рыболовных, газовых), т.е. реклама была направлена на внешний рынок, то для современного развития социально-экономического пространства характерна активизация внутреннего рынка, который нуждается в специалистах рекламного дела в области мелких, средних и крупных предприятий. А. Назайкин даже определяет как новые специальности рекламоноситель, рекламораспространитель и рекламопроизводитель [3]. Однако создает рекламу копирайтер, подготовка которого и требует особых, нестандартных программ.

Список использованной литературы

1. *Репьев, А.П.* Маркетинговое мышление /А.П. Репьев. – М.: «Эксмо», 2006, 384 с.
2. *Репьев, А.П.* http://www.repiev.ru/articles/Ad_Education_Thoughts.htm
3. *Назайкин, А.* Когда образуется рекламное образование? <http://www.sostav.ru/columns/opinion/2005/stat11/>

РЕКЛАМНЫЙ СЛОГАН КАК МЕТОД ВОЗДЕЙСТВИЯ НА АУДИТОРИЮ

М.Ю. Масалова, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
lanube@mail.ru

Реклама – мощный воздействующий и регулирующий социальный фактор. Используя различные механизмы и осуществляя воздействие целым комплексом языковых средств, реклама обладает способностью к объективации социальных, индивидуальных, а также личностных ценностей. Каждый из видов рекламного воздействия не только имеет свой набор составляющих, но и содержит установочный компонент, или установку. Любая информация, воздействуя на человека, может создавать у него социально-психологическую установку (от франц. *attitude* – положение). Под установкой принято понимать внутреннюю психологическую готовность человека к каким-либо действиям. В целом рекламное воздействие на человека может быть представлено как совокупность социально-психологических установок.

Психологическое воздействие рекламной информации проявляется в процессах переработки рекламных сообщений – эмоциях, мыслях, решениях, обуславливающих конкретные поведенческие акты покупателя.

С практической точки зрения основная цель коммерческой рекламы – стимулирование продаж тех или иных товаров или услуг в настоящий момент или в будущем. В рекламном воздействии используются различные методы и приемы, направленные на работу с различными психическими структурами как на сознательном, так и на бессознательном уровне.

Рекламный дискурс определяется как завершенное сообщение, имеющее строго ориентированную прагматическую установку (привлечения внимания к предмету рекламы), сочетающее дистриктивные признаки устной речи и письменного текста с комплексом семиотических (пара- и экстралингвистических) средств [1].

Главные черты рекламного дискурса – экспрессивность, выразительность, простота и доступность. Дискурсивная практика свидетельствует, что одной из форм организации дискурсного пространства в современной рекламе выступают установочные концепты или прагматические установки [2, с. 59]. В рекламном слогане психологические установки необходимы для того, чтобы иметь возможность заранее предусмотреть, какое направление будет иметь рекламное воздействие и каким будет его результат.

Коммуникативно-прагматическое воздействие рекламного слогана осуществляется за счёт использования методов рекламного воздействия, направленных на работу с различными психологическими структурами, как на сознательном, так и на бессознательном уровне. Эти методы

позволяют сфокусировать внимание на основных особенностях товара и показать его эффективность, поэтому с их помощью построено большинство рекламных сообщений.

Рекламный слоган – это краткое сообщение или девиз, который в энергичной форме преподносит ключевую тему рекламной кампании и содержит существенную информацию о деловых и коммерческих предложениях фирмы [3, с. 10].

Понятие слоган восходит к галльскому *sluagh-ghairm*, которое на языке древних кельтов обозначало *боевой клич*. В 1880 г. слово слоган было впервые использовано в современном значении. Вместе с другими составляющими рекламы (бренд, фирменные цвета, логотип) слоган формирует систему постоянных элементов, обеспечивающих внутреннее единство рекламных материалов, призванных создавать эффект узнавания [4, с. 22].

Цель рекламного слогана – вызвать положительную ассоциацию у потребителя по отношению к имиджу компании, продукту или услуге, чтобы затем привлечь его как клиента.

Слоган занимает одно из центральных мест в структуре рекламного текста и является одной из ключевых фраз рекламного сообщения. В смысловом плане слоган должен обладать относительной автономностью, независимостью от основного текста и иллюстраций, способностью функционировать без дополнительных текстовых или визуальных пояснений.

В дискурсивном пространстве, замкнутом рамками текста, прагматическая установка слогана способна оказать влияние на восприятие последующей информации, ведь именно слоганом формируется прагматическое поле её восприятия. Поэтому чрезвычайно важным является учёт психологических оснований восприятия информации: директивная прагматика, которая, как правило, выражается императивом, представляет действие как обязательное, необходимое, единственно возможное.

Особенно хорошо запоминаются слоганы-директивы, поэтому так популярно их использование в рекламе как в русском, так и в испанском языках. Директивная установка выражается в речевых актах приказа, требования, волеизъявления и других, содержащих директивную прагматику:

¡Toma y ve! - Выпей и поезжай! – (реклама кофе)

Inspira tu imaginación. ¡Déjate seducir! – Используй свое воображение. Позволь себя соблазнить! (реклама мобильного телефона «Нокиа»)

Mejor coche del año en España. ¡Piensa en ello! – Лучшая машина года в Испании. Подумай об этом! (реклама автомобиля)

Однако психологически это наименее удачный ход, поскольку директивы относятся к психологическим и поведенческим стереотипам: приказы должны выполняться. Кроме того, приказы обычно выполняются

под влиянием социальной расстановки сил, но не собственной инициативы человека. Между тем хорошо известно, что почти всё, выполняемое без собственной инициативы, воспринимается как отрицательное действие, без которого вполне можно было бы обойтись, и в выполнении которого более заинтересован тот, кто отдает приказ.

Речевые акты совета, пожелания, рекомендации относятся к актам некатегоричного побуждения-установки:

¿No te parece que nuestros precios son locos? – Тебе не кажется, что у нас сумасшедшие цены? (реклама магазина бытовых приборов)

Коммуникативно-прагматические установки рекламного слогана помогают формированию определённого состояния сознания и создают мотивационную основу реального действия, что обуславливает успешность коммуникативно-прагматического воздействия. Реклама является уникальным социокультурным явлением: ее формирование обусловлено социальными, психологическими, лингвистическими факторами, особенностями «эстетического сознания» социума и его культурными традициями.

Список использованной литературы

1. *Бове К.* Современная реклама / К. Бове, У. Арнс. Тольятти: Издательский Дом Довгань, 1995.
2. *Арутюнова, Н.Д.* Истоки, проблемы и категории прагматики /Н.Д. Арутюнова. – М.: Прогресс, 2003. – С. 59.
3. *Морозова, И.И.* Слагая слоганы /И.И. Морозова. – М.: РИП-холдинг, 2001. – С. 10.
4. *Кромптон, А.* Мастерская рекламного текста /А. Кромптон. – Тольятти: Довгань, 1999. – С. 22.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Г.Л. Абоносимов, ст. преподаватель,
Л.Ю. Свиридова, ст. преподаватель

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
10v11v@mail.ru

В процессе преподавания литературы важнейшей задачей педагога является формирование читательского опыта учащихся. Под читательским опытом можно понимать совокупную смыслоизвлекающую деятельность интеллектуальной, психологической и эмоциональной направленности в отношении прочитанных произведений, результатом которой является особое знание как итог наблюдений, впечатлений, переживаний различных ситуаций, принимаемых или отвергаемых читателем. Возникнув в процессе чтения, читательский опыт удерживается сознанием длительное

время, вступая в сложные взаимодействия как с впечатлениями от других произведений, так и с впечатлениями от окружающей действительности. И в этом, возможно, состоит основное отличие читательского опыта от такого понятия, как «остаточные знания». Читательский опыт является не конечной точкой в получении знания, а перспективным средством восприятия и интерпретации художественной литературы в последующем.

Говоря о читательском опыте, следует иметь в виду его двойственность. С одной стороны, он, безусловно, индивидуален и определяется интеллектуальными и психо-эмоциональными особенностями личности. С другой стороны, является результатом многообразного внешнего воздействия. Именно вторая часть может частично формироваться педагогом в ходе изучения литературы.

Сам процесс изучения литературы, а следовательно и формирования читательского опыта, имеет много аспектов, из которых важнейшими можно считать следующие:

- биография писателя;
- исторический контекст произведения;
- сюжетно-событийная сторона произведения;
- система образов (персонажей) произведения;
- образная, художественно-изобразительная сторона произведения.

При кажущейся очевидности перечисленных аспектов каждый из них требует детального осмысления и даже переосмысления. Главное в этом процессе – найти способ трансляции всей многоаспектной информации, возникающей в ходе изучения литературы, на современную общественную жизнь и личность обучаемого.

Остановимся только на одном примере. Говоря о биографии писателя, следует выделять только события, повлиявшие на становление важнейших сторон личности писателя, которые он проявил в своём художественном творчестве. Девичьи фамилии бабушек по отцовской и материнской линии, равно как и фамилия директора гимназии, где учился будущий классик, прочая фоновая информация (её часто сообщают по инерции: «мы знаем, пусть знают и они») вряд ли обладают свойством транслироваться на личность обучаемого и составлять ценный компонент читательского опыта. Иначе дело обстоит с именем няни А.С.Пушкина, без которой не смог бы сформироваться будущий создатель *современного* русского языка. Актуализация детских и юношеских ощущений, впечатлений и переживаний великих художников прекрасно совмещается с ощущениями, впечатлениями и переживаниями сидящих в аудитории *молодых* людей, при этом не «снижая» культурно-нравственную значимость классика, а «поднимая» планку самооценки учащихся.

Смена в нашей стране общественных идеалов, политической системы, экономического устройства, господствующих религиозных идей, базирующейся на них духовной надстройке и вытекающих из этого нравственных ориентиров не могут не приводить к деформациям

«внешнего» читательского опыта. При этом следует учитывать и воздействие на восприятие литературы (или её невосприятие) и формирование читательского опыта такого фактора, как глобальная компьютеризация, которую необходимо детально исследовать и учитывать в повседневной практике преподавания литературы. Не будет большим преувеличением утверждение, что слишком быстрая смена ориентиров в трактовке всех аспектов изучения художественной литературы может иметь разрушающие для отдельной личности и всего общества последствия. Особенностью формирования внутреннего мира современных молодых людей является то, что эти процессы протекают «на фоне снижения качества преподавания в школе предметов, развивающих аналитическое мышление, падения культуры чтения как смыслоизвлекающей деятельности, которая помогла бы удерживать здоровый баланс между рациональным и иррациональным способами восприятия действительности»[1]. Если не учитывать сложных, диалектических связей читательского опыта и общественных идеалов, то мы можем прийти к ситуации, когда ценность самого читательского опыта будет минимизирована или вовсе отброшена молодыми людьми за «нежизненность», «ненадобность», неактуальность.

Изменение ценностных ориентиров в быстром, «взрывном» темпе ничуть не лучше консерватизма, граничащего с ретроградством. Две крайности в формировании читательского опыта – ускоренная модернизация и несоответствующая новым условиям жизни архаика трактовок – в одинаковой степени неприемлемы и даже опасны. На первом этапе опасность проявляется в осознанном отстранении молодого человека от аксиологических моделей с неясной для него иерархией ценностей. Практически это проявляется в том, что молодой человек просто избегает чтения, усматривая в этом занятии некую помеху в собственном жизненном целеполагании. В последующем возможна такая трансформация личности, которая может привести к формам существенного расстройства, определяемым в психологии как алекситимия. Люди с подобными расстройствами «обнаруживают неспособность к распознаванию и точному описанию собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других людей... отличаются недостаточностью воображения, преобладанием наглядно-действенного мышления над абстрактно-логическим, слабостью функции символизации и категоризации в мышлении. Личностный профиль ... характеризуется некоторой примитивностью жизненной направленности, инфантильностью и, что особенно существенно, недостаточностью функции рефлексии. Совокупность перечисленных качеств приводит к чрезмерному прагматизму, невозможности целостного представления собственной жизни, дефициту творческого отношения к ней, а также трудностям и конфликтам в межличностных отношениях» [2].

Молодые люди с трудом могут принять модель жизненного поведения Гриши Добросклонова, для которого «чахотка и Сибирь»

становятся непременными атрибутами служения обществу. Даже ироничное упоминание таких критериев успешности отвергается молодыми людьми, как и крайний альтруизм в поведении Павла Корчагина. Интересно, что идея служения людям, представленная в романтическом, сказочном виде М. Горьким в «Старухе Изергиль», вполне одобряется. Это может свидетельствовать о том, что молодые люди соглашались с самой идеей служения людям, но корчагинские и добросклоновские формы служения им кажутся неразумными и неприемлемыми. Формирующийся читательский опыт подталкивает молодых людей искать свой способ существования в меняющемся обществе, обрести свой идеал. В такие моменты восприятия художественного произведения «закладываются и определённые идеалы, которые несёт в себе книга. Необходимо пояснить, что вкладывается в понятие «идеалы», – это «принципы, по которым живут герои книги, их убеждения, одним словом, всё то, что читатель невольно *копирует в свою систему ценностей* (выделено мной – Г.А). Она же и система субъективной оценки чего-либо в обществе, в межличностных отношениях, а также и самого себя, своих устремлений и поступков» [3].

Вопросы изучения литературы в школе в настоящее время находятся в центре внимания самого широкого круга лиц: от Президента РФ, руководителей образования и культуры уровня министров до рядовых учителей школы, от влиятельных политиков до обычных граждан. Активно обсуждаются новые стандарты и программы по литературе, включение новых авторов и исключение традиционно изучавшихся классиков и их произведений, составляются списки произведений, рекомендуемых для дополнительного чтения и анализа. Повышенный интерес к литературе оправдан литературоцентричностью русской национальной культуры и безусловным её влиянием на личность, особенно на раннем этапе её формирования и становления. Ослабление этой роли литературы, отсутствие целенаправленного формирования читательского опыта приведёт к очень серьёзным последствиям, которые найдут проявление практически во всех областях жизни.

Список использованной литературы

1. *Кисельников, А.А., Волкова, Н.В.* Кризис смысла жизни в современном обществе и психоз: на примере литературных параллелей из русской классики. Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XI симпозиума. - Под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова – 2006.
2. *Николаева, В.В.* О психологической природе алекситимии. Цитируется по: <http://www.gestaltlife.ru/publications/13/view/126>).
3. *Локиев, А.А.* Влияние художественной литературы на формирование ценностной системы личности// Чтение детей и взрослых: качество чтения: сборник статей и учебно-методических материалов. – СПб.:СПбАППО,2010.–С.59–65.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРИМОРСКИЕ ПИСАТЕЛИ КАК УЧАСТНИКИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ЗЕРКАЛЕ КРИТИКИ»)

Ю.А. Яроцкая, кандидат филологических наук, доцент
Дальневосточный федеральный университет, Россия
ulita6.@yandex.ru

Дисциплина «Современная литература в зеркале критики» изучается студентами специалитета 5 курса (направление филология) Школы региональных и международных исследований ДВФУ. Курс данной дисциплины включает 17 часов аудиторных занятий. Основной целью курса является завершение формирования представления о цельной картине современной общероссийской и региональной литературной жизни.

В соответствии с поставленными целями преподаватель решает ряд задач, важнейшие из которых: акцентировать специфику региональной литературы, опираясь на тексты XX–XXI вв., проследить развитие дальневосточной традиции в произведениях современных авторов, рассмотреть критические подходы к литературе сегодняшнего дня, исследовать актуальную проблематику современных текстов.

Данный курс тесно связан с дисциплиной «История литературы Дальнего Востока». Актуализируя знания, полученные студентами в процессе изучения этой дисциплины, резонно обратиться к творчеству тех авторов, литературные произведения которых имеют преимущественное влияние на современных писателей.

Территория Приморского края поздно вошла в пространство русской культуры. Первыми литературными произведениями о Приморье стали тексты исследователей-первопроходцев, в которых описывались новые земли, природный мир, коренные жители. О прошлом края повествуют тексты Н.М. Пржевальского «Путешествие в Уссурийском крае 1867-1869 гг.)), Г.Е. Грум-Гржимайло «Дальний Восток и Монголия в трудах Г. Грум-Гржимайло», И.А. Лопатина «Гольды» (конечно, все тексты данной категории перечислить здесь невозможно).

Традиции прозы Приморья и о Приморье заложены в творчестве великого путешественника, исследователя и замечательного писателя В.К. Арсеньева, уроженца Петербурга, отдавшего 30 лет жизни Дальнему Востоку. Он явился создателем 4 эпических текстов крупной формы: «По Уссурийскому краю», «Дерсу Узала», «Сквозь тайгу», «В горах Сихотэ-Алиня». Его перу также принадлежат многочисленные рассказы. В своих текстах писатель изображает «первобытный мир» тайги, гармоничное существование коренных жителей в мире природы, говорит о проблемах европейского присутствия на данной территории.

Благодаря Арсеньеву Приморье в 1931 году посетил М.М. Пришвин. Писатель тяжело переживает послереволюционные процессы,

разворачивающиеся в области культуры страны, превращение литературы в часть «передовой идеологии», рапповские подходы к «руководству» творчеством. Стремясь обрести душевный мир, Пришвин путешествует на поезде через всю страну, несколько месяцев проводит в Приморье. По возвращении домой он создает книгу на основе путевых наблюдений «Золотой Рог» (опубликована в 1934 г.). Впоследствии книга с таким названием получает новое содержание, появляется также повесть о Приморье «Женьшень».

В 1926 г. Владивосток посетил знаменитый в те времена, впоследствии репрессированный, реабилитированный только в период «перестройки» Борис Пильняк. В эти годы он много путешествует, в частности, дважды посещает Японию. Его перу принадлежит «Рассказ о том, как создаются рассказы» - повествование о любви русской девушки, живущей во Владивостоке, и офицера генерального штаба японской оккупационной армии, по долгу службы оказавшегося в революционной России. Путешествие по Японии описано Пильняком в эссе «Корни японского солнца».

В рамках изучения курса «Современная литература в зеркале критики» упомянутые выше тексты являются тем художественным материалом, который позволяет отметить специфику региональных литературных текстов, своеобразие в подходе авторов, пишущих о Дальнем Востоке, к традициям русской литературы, высокий уровень литературного мастерства и особую картину мира, созданную писателями, вдохновленными необычными реалиями дальневосточного топоса.

Писатели-современники осмысляются как продолжатели традиции и создатели новых. Обращение к творчеству авторов конца XX- начала XXI вв. позволяет увидеть, какие проблемы современной жизни представляются наиболее актуальными художественному сознанию, какие эстетические поиски предпринимаются в современной литературе. А приглашение писателей на занятия студентов способствуют тому, что филологи погружаются в ситуацию «живого присутствия» в современной литературной жизни, благодаря участию в диалоге с авторами, имеют возможность исследовать «тайну творчества». В то же время это способствует формированию литературно-критических навыков учащихся.

Методически целесообразно, чтобы занятие, на котором присутствует автор текста, предварялось занятием, на котором прочитанный студентами текст подвергается комплексному анализу. На данном этапе студенты также активно включены в учебный процесс; исследуется критическая литература о тексте (если таковая уже имеется), определяется круг вопросов, интересующих студентов, которые можно было бы задать автору.

Писатель приглашается на следующее занятие. Для преподавателя важно познакомить гостя с аудиторией, очертить круг тем, вокруг которых выстраивался анализ текста. Встреча, как правило, начинается с монолога писателя. Важным компонентом учебного процесса мы считаем чтение автором своих стихотворений или фрагментов прозаических текстов. Это

позволяет студентам глубже понять творческую индивидуальность писателя, смысловое наполнение текста, поскольку произнесение текста является своеобразной его интерпретацией.

В рамках дисциплины «Современная литература в зеркале критики» студенты знакомятся с творчеством современных приморских писателей Юрия Кабанкова (р. в 1954 г.), Евгения Мамонтова (р. в 1964 г.), Александра Белых (р. в 1964 г.); недавних выпускников нашего вуза, создателей эпических текстов малой формы Марии Спириной (р. в 1985 г.) и Ольги Левашовой (р. в 1987 г.); писательницы из Сербии, несколько лет жившей во Владивостоке и здесь издавшей свою первую книгу «Первые 37» (2008 г.) Бранки Такахаши (р. в 1970 г.).

Опыт работы с писателями, позволяет отметить, что все они по-разному осмысливают цели встречи с аудиторией. Охотно работает со студентами Ю. Н. Кабанков. На занятиях изучается его текст «Камни преткновенные» (1987-1990 гг.) и стихотворения, написанные в 70-е – 90-е гг. Обращение к творчеству этого писателя дает возможность исследовать современные тенденции в области поэтики. Студентов привлекают сложные полисемантические тексты Кабанкова:

И опять –
жизнь шелестит пустым пергаментом,
свивая очередную улитку;
сливая улыбку ребенка
в сосуды с зерном,
словно в осыпающиеся колодцы.

Спи, спи, дитя!
это не колосья –
это бумажный змей
сел на вершину тополя [2, с.30].

Они отмечают, что при всей усложненности поэтики, дальневосточная картина мира воссоздается точными деталями: «Эти мокрые валуны./ Этот черный студень волны!» [2, с.37]

Текст «Камни преткновенные» имеет подзаголовок «Из «Отреченной Псалтыри» Епифания Пустынника. В переложении и с комментариями Юрия Кабанкова». Постмодернистский дискурс с его тягой к игре соединяется с традицией древнерусской книжности. Понимание цикла должно быть основано на знании канонических Библейских текстов, что не всегда присуще современным студентам: «8.и, как дитя с фонариком бумажным,/я всюду вопрошал неутомимых граждан:/Куда грядут сии плачевные стада,/9.не ведая ни пастыря, ни броду?/И никли долу возмущенные народы,/и слезы их струились – как вода» [2, с.145].

Автор, для которого тенденция поучительности древнерусской литературы остается актуальной, стремится ответить на все вопросы, возникающие у студентов, делает подробные комментарии к своим текстам.

Тенденцию дистанцирования от читателя (даже от профессионального, каковым является студент-филолог 5 курса) демонстрирует Евгений Мамонтов. На занятиях изучаются его повести «ДВЖД-лирика» (опубл. в 2003 г.) и «Неправильный глагол» (опубл. в 2007 г.).

Как говорит сам автор на встречах со студентами, оба текста созданы на основе событий его биографии, соответственно, и герой текстов – двойник автора. Вызывает симпатию и понимание студентов эпатажный образ молодого интеллектуала, мыслящего гармонию только в искусстве и непрерывно диссонирующего с окружающим миром. Излюбленный прием Мамонтова в описании личности героя – своеобразный оксюморон: «Мне шел двадцать первый год. Тогда это казалось много. Я купил себе пластинку «Led Zeppelin». Первые две ночи она мне снилась. Потом привык» [3, с.128]. Через несколько страниц герой сообщает о своих профессиональных навыках: «Хороший стрелок неприхотлив как сорняк и первобытно смекалист» [3, с.132].

Как большую удачу автора студенты отмечают сюжетную линию отца героя, известного актера, в повести «Неправильный глагол». Ей присущи лирическая интонация, тонкая передача ощущения духа эпохи, мира детства: «Так вот, если здесь свернуть направо, вверх, пройти мимо высокой арки, за которой ранняя звезда щекочет фиолетовое небо сумерек, и остановиться перед зданием Института Искусств, очень легко унести в прошлое и оказаться в аудитории, где мой отец ведет занятие, а я расставляю солдатиков на широком, как койка, волнистом от слоев краски подоконнике, покрытом сеткой хиромантических трещин» [4, с.61].

Творчество Александра Белых представлено в данном курсе романом «Сны Флобера» (1999-2001гг.). Экспериментальный текст, созданный специалистом в области японской филологии, привлекает созвучием интеллектуальным и художественным интенциям современности и эстетическим совершенством. Автор называет свое произведение «филологическим романом» и заявляет, что его адресат – литературно образованный читатель, обладающий интеллектуальным потенциалом для участия в игре разгадывания аллюзий, предлагаемой текстом: «Его нашумевший роман «Моя русская жена», вышедший в 1925 году, уже давно забыт литературоведами и читателями, однако в семейном архиве хранились старые журналы с фотографиями этой женщины, длинное имя которой она не могли выговорить: по-японски ее величали Дзёдзи» [1, с.66]. Писатель, встречаясь со студентами, не только раскрывает непонятое ими, но и имеет возможность узнать, какие неожиданные интерпретации порождает его произведение.

Обращение к творчеству Ю. Кабанкова, Е. Мамонтова, А. Белых, общение с этими писателями способствуют глубокому пониманию специфики процессов сохранения традиции и поисков новизны в дальневосточных текстах, создает представление о современной литературной жизни Приморья как о многообразном, живом и ярком процессе, связанном не только с российской, но и с мировой литературной жизнью.

На занятиях студенты имеют возможность познакомиться с прозой начинающих авторов. Это ценный опыт, поскольку многие студенты-филологи пытаются реализоваться в творчестве. На занятиях исследуются рассказы Марии Спириной «Хороший, плохой» (2005 г.) и «Что хочет «ненормальный»» (2006 г.) (не опубликовано) и Ольги Левашовой «Будиловская яма» (2005 г.) (опубликовано в альманахе «Сихотэ-Алинь», 2007 г.) и «Она пела» (2007 г.) (не опубликовано). Авторы родились и выросли в Приморском крае. Спирина - в поселке Заводской, Левашова - в деревне Архиповка Чугуевского района. Их детство проходило в тяжелые, особенно для глубинки, 90-е гг. и не было безоблачным. Общим присущим для писателя качеством - хорошее знание жизни.

Вышеуказанные рассказы Спириной и Левашовой можно отнести к произведениям реалистического направления. Авторы внимательно всматриваются в жизнь, ставящую перед ними сложные вопросы, ответы на которые они и стремятся найти. Острое ощущение дисгармонии жизни, несогласие с тем, что таков и должен быть порядок вещей, стремление осмыслить свою инаковость и свой идеал, интерес к человеку, его внутреннему миру - черты, характерные для произведений начинающих писателей, традиционные для русской классической прозы.

Бранка Такахаша, рассказы которой «Марьяна нашей старости» (1995-1999 гг.) и «Выбор» (2010 г.) также взяты для изучения в данном курсе, писатель, наделенный большим личным обаянием, легко находящий общий язык со студентами. Термин «интеграция» представляется очень уместным, когда речь идет о творчестве и судьбе сербки, специалиста в области японской филологии, вышедшей замуж за японского дипломата, пишущей рассказы на русском языке и издавшей свою первую книгу во Владивостоке на сербском, русском, японском и английском языках.

Творчество Б. Такахаша связывает литературу Приморья с традицией славянских литератур, дает новый импульс к актуализации восприятия «далекой окраины» как вдохновляющего культурного пространства: «Запомни: Владивосток - не про-вин-ци-я!» [5, с.11]. В курсе ее тексты представляют очень популярное в современной литературе направление женской прозы.

Список использованной литературы

1. *Белых А.* Сны Флобера /А. Белых // Рубеж. - 2003. - №4. - С. 7-122.
2. *Кабанков, Ю.Н.* Камни преткновенные /Ю.Н. Кабанков. - Владивосток: «Уссури», «Лавка языков», 1999. - 255 с.
3. *Мамонтов, Е.А.* ДВЖД-лирика /Е.А. Мамонтов //Рубеж. - 2003. - №4. - С. 127-144.
4. *Мамонтов, Е.А.* Неправильный глагол /Е.А. Мамонтов //Рубеж. - 2007. - №7. - С. 59-86.
5. *Такахаша, Б.* Выбор. [Электронный ресурс] <https://docviewer.yandex.ru/?url=yamail%3A%2F%2F2000000000819177884%2F1.2&name=%D0%92%D0%AB%D0%91%D0%9E%D0%A0.docx&c=512e060d373d>

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ И СЛЕНГ КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ КРУГОЗОРА СТУДЕНТОВ И РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ

Е.Д. Горячева

*Институт Архитектуры и искусств
Южного федерального университета, Россия*

cinderella24@mail.ru

Студенты интересуются традициями, обычаями англоязычных стран. При изучении разговорных тем «Великобритания» и «США» студенты узнают много нового о менталитете народов этих стран, об особенностях английского языка.

Большой интерес представляют идиомы и повседневный сленг. Их дословный перевод нередко настолько отличается от реального, что самостоятельно догадаться о значении трудно. Развитие языковой догадки представляется очень полезным при изучении данного материала. Виталий Левенталь пишет: «Идиома – это выражение, смысл которого не равен смыслу составляющих его слов», Речь без идиом «...суха и безжизненна...».

Идиомы существуют в литературной, разговорной речи, в технических и экономических текстах. «Сленг – довольно узкая часть языка», отчасти сродни жаргону, с помощью которой большая группа людей (например, городская молодежь) налаживает особое взаимопонимание. При этом сленговое выражение, как и любое, может быть «простым» или образным [3, с.221-222].

Наибольшую сложность представляет спортивный жаргон британского делового мира. Так как многие бизнесмены – страстные любители бейсбола, футбола, крикета, их речь полна разнообразными спортивными понятиями. Примеры современных британских идиом: “*Dirt Cheap*”. В прямом смысле этот фразеологизм переводится как «дешево, как грязь», а в переносном смысле «очень-очень дешево». Еще один фразеологизм – “*That job was a piece of cake*”. В прямом смысле – «Эта работа как кусок торта». В переносном смысле это выражение переводится: «Это очень лёгкая работа». Фразеологизм “*Jack of all trades*” может быть переведён как «На все руки мастер». Зная слово *trade* (профессия, ремесло), студенты могут догадаться о значении этого идиоматического оборота.

В современном британском сленге существуют интересные сленговые выражения, трудные для перевода, например: «*It's all Greek to me*». Дословный перевод: «Для меня это – греческий», а в переносном смысле – «Я ничего не могу понять», или «тарабарщина, бессмыслица».

«*Let's go Dutch*» в прямом смысле: «давайте по-голландски». В переносном смысле – «в ресторане платит каждый за себя». «*Dutch concert*» – кто в лес, кто по дрова.

Чтобы понять значения этих идиом, надо знать, что употребление слова *Dutch* с отрицательным значением восходит к англо-голландской конкуренции на морях и войнах в XVII в.

«*That beats me*» – значение фразеологизма: «Я не понимаю, это выше моего понимания».

Как было сказано выше, особые трудности возникают при переводе спортивного жаргона, особенно для тех, кто не разбирается в спорте.

Крикетный жаргон: *That's just not cricket* – «это нечестно». *I've broken my duck* – «я положил начало». Буквальное значение: «Я разбил свою утку». «Утка» означает «Ноль заработанных очков». Смысл идиомы в том, что игрок, у которого не было очков, заработал, наконец, одно очко. Преподаватель раскрывает значение слова «*duck*» и этим подводит студентов к разгадыванию этого выражения. Футбольный жаргон представляет интерес для учащихся. Например: «*You've moved the goal posts*». Буквально: «Вы передвинули ворота», Переносное значение: «Вы изменили условия договора».

(Примеры взяты из Англо-русского фразеологического словаря А.В. Кунина и газеты Иностранец [2,3]).

Очень полезны упражнения, которые используются в группах студентов технических и экономических специальностей. Например: Can you complete these jokes? Each answer depends on a common English idiom.

1 Why is it impossible to play tennis quietly? 2. How could you help a starving cannibal? 3 Why did the tired man put his bed in the fireplace?

a. He wanted to sleep like a log. b. Because you can't play it without raising a racket, c. Give him a hand. Ключ; 1 - b; 2 - c; 3 - a.

Это упражнение основано на игре слов, буквальном и переносном значении идиом. Преподаватель помогает студентам раскрыть значение фразеологических единиц, а студенты стараются сами ответить на эти вопросы. Подобные упражнения развивают языковую догадку.

To sleep like a log – спать крепким сном, а *log* – бревно. *To give a hand* – помогать. *To raise a racket* – поднять шум; а *racket*: 1) ракетка; 2) шум, грохот.

Работа с идиоматическими оборотами, сленгом английского языка расширяет кругозор студентов и их лексикон (за счёт фразеологизмов), стимулирует учебную деятельность, делает процесс обучения увлекательным. Работа направляет творческую мысль студентов, использует аналогию, ассоциацию по форме и по содержанию, развивает языковую догадку студентов. Всё это пробуждает интерес к изучению английского языка.

Список используемой литературы

1. *Иностранец*. 2001. – №41. – С. 16.
2. *Кунин, А.В.* Англо-русский фразеологический словарь. – М., 1956, 145с.
3. *Левенталь, В.* Занимательный английский, том II: New York, 2002. – С.221-222.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТА К САМОПОЗНАНИЮ

Т.А. Зенкова

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
zata-70@mail.ru

Основным направлением в модернизации системы высшего образования на современном этапе развития общества стали процессы гуманизации. Гуманистическая направленность образования во многом определяется тем, закладывает ли оно в личность механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции [3, с. 7, 28]. В современном обществе большое значение имеет физический имидж – сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ человека, обладающего физическим совершенством и красотой.

Образование по физической культуре – это процесс передачи студентам ее ценностей, которые определяют их мировоззрение, самосознание, мотивацию и направленность учебной и внеучебной деятельности [1, с. 207-210]. В процессе физического воспитания происходит познание студентом своих физических, психологических, функциональных, соматических и других возможностей. Основой саморегуляции и самовоспитания, регулятора поведения, взаимоотношений, общения и взаимодействия выступает самооценка. Все органы человеческого тела взаимосвязаны, находятся в постоянном взаимодействии, являясь саморегулируемой саморазвивающейся системой [2, с.253-254].

Самопознание – это процесс познания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных, физических особенностей, черт характера. При занятиях физическими упражнениями на первое место выходит самоконтроль – регулярные самостоятельные наблюдения за состоянием своего здоровья, физического развития [4, с. 205]. Острое физическое перенапряжение возникает при однократной чрезмерной для данного человека нагрузке и протекает по типу сердечно-сосудистой недостаточности. Для него характерны выраженное побледнение, нарушение координации, головокружение, слабость, тошнота, рвота, боли в области сердца. Пульс едва прощупывается, возможна потеря сознания. Хроническое физическое перенапряжение может развиваться при систематических и длительных тренировочных нагрузках, превышающих возможности организма человека, особенно в сочетании с нарушениями режима, употреблением алкоголя, курением и другими неблагоприятными факторами. При хроническом физическом перенапряжении, как правило, развивается дистрофия миокарда. При появлении отдельных симптомов переутомления необходимо снизить нагрузку и изменить режим занятия и нормальное состояние восстановится.

При остром и хроническом перенапряжении требуется серьёзное, иногда длительное лечение с последующим постепенным расширением двигательного режима. Значительно легче предупредить развитие перенапряжения, чем вылечить его. Для этого необходимо своевременно вносить коррективы в занятия, одновременно принимая и другие меры. И здесь данные самоконтроля будут очень полезными. Учёт их поможет строить занятия в соответствии с индивидуальными особенностями, а это, в свою очередь, явится важным условием предупреждения предпатологических и патологических состояний.

Проведение систематических наблюдений и их анализ приучит серьёзно и сознательно относиться к выполняемой физической нагрузке, даже избавиться от вредных привычек и в конечном итоге научит более рационально и эффективно проводить занятия физкультуры для сохранения своего здоровья.

Данные самонаблюдения условно можно разделить на субъективные (то есть определяемые вашей личной оценкой) и объективные (характеризуемые данными каких-либо измерений и показаний приборов). К субъективным показателям самоконтроля относят: настроение, самочувствие, аппетит, сон, желание заниматься физическими упражнениями, переносимость нагрузки, потоотделение, нарушение режима и др.

К объективным показателям самоконтроля относятся частота пульса, вес, рост, мышечная сила, температура тела, частота дыхания, результаты функциональных проб. Все выше перечисленные показатели позволяют оценить функциональное состояние, физическое развитие и состояние здоровья занимающихся физкультурой и спортом. Разделение показателей самоконтроля на группы позволяет нам анализировать функциональное состояние, физическое развитие и состояние здоровья.

Самоконтроль функционального состояния предусматривает, прежде всего, контроль функционального состояния сердечнососудистой и дыхательной систем, играющих важную роль при физических тренировках. Наиболее доступные для самоконтроля показатели, отражающие состояние сердечнососудистой и дыхательной систем являются частота сердечных сокращений (ЧСС) – пульс и частота дыхания.

Для начала рассмотрим ЧСС. Есть несколько методов измерения пульса. Наиболее простой из них пальпаторный, заключающийся в прощупывании и подсчёте пульсовых волн. Отметим, что ЧСС во время занятия в пределах 100-130 уд/мин. указывает о небольшой интенсивности нагрузки; 130-170 уд/мин. характеризует нагрузку средней интенсивности, ЧСС 170-220 уд/мин. и более – свойственна для предельной нагрузки.

При дозировании тренировочной нагрузки по пульсу рекомендуется большую часть времени тренировки уделять циклическим нагрузкам при ЧСС, составляющие 60-80% максимально эффективной величину ЧСС для людей соответствующего возраста. Работа при больших величинах ЧСС

будет малоэффективной, т. к. она быстро приведет к утомлению, и не будет способствовать развитию кардинальных механизмов выносливости. Для лиц же, имеющих сердечнососудистую патологию, подобные нагрузки могут оказаться опасными для здоровья.

По мере регулярности занятий теми или иными физическими упражнениями появляется тренированность, вырабатывается экономизация со стороны сердечнососудистой системы, пульс постепенно снижается. Кроме того, у таких лиц значительно быстрее наступает восстановление ЧСС до исходного после нагрузки (в норме после 20 приседаний за 30 сек. восстановление ЧСС наступает через 3-4 минуты). Пробу с 20-ю приседаниями можно применять в практике самоконтроля. При этом следует подсчитать пульс перед и после приседаний. Обычно при хорошем функциональном состоянии сердечнососудистой системы после 20 приседаний пульс учащается до 120-140 уд/мин. В практике самоконтроля может применяться так называемая ортостатическая проба, которая заключается в определении разницы ЧСС при перемещении положения тела. Для этой цели нужно лечь и спустя 2-3 минуты сосчитать: пульс, после чего быстро встать и сосчитать пульс уже стоя. При перемене положения тела у здорового человека отмечается учащение пульса на 8 уд/мин. Такая разница в пульсе говорит о хорошем функциональном состоянии сердечнососудистой системы. Приведенные функциональные пробы следует проводить утром натощак. 1-2 раза в месяц, и результаты записывать в дневник самоконтроля.

Частота дыхания – так же один из важнейших показателей самоконтроля. Частота дыхания зависит от возраста, здоровья, уровня подготовленности. Для подсчёта частоты дыхания нужно положить ладонь так, чтобы она захватывала нижнюю часть грудной клетки и верхнюю часть живота. Дышать при этом следует равномерно, не изменяя частоту дыхания. У взрослого человека частота дыхания колеблется в пределах 14-18 уд/мин. При занятиях физкультурой ЧД в покое снижается до 10-15 уд/мин. Нагрузку при занятиях физкультурой следует регулировать так, чтобы ЧД после занятий не превышала 30 у взрослых и 40 у детей, а восстановление её до исходной происходило не позднее, чем за 7-9 мин. 1-2 раза в месяц можно проводить пробу с задержкой дыхания на вдохе (норма у мужчин 50-60 сек, у женщин 40-50 сек.) и на выдохе (норма у мужчин 35 сек, у женщин 20-25 сек.).

Дневник самоконтроля. Первая страница дневника отводится для записи фамилии, имени, отчества, даты рождения, длительность занятия физкультурой и достигнутых результатов. Далее в определенном порядке производится запись показателей самоконтроля. Ниже, в таблице 1, представлена схема дневника самоконтроля на конкретном примере.

Высокий уровень соматического и психического здоровья личности, физическая подготовленность – факторы не только создания «имиджа», высокой производительности труда, но и конкретного благосостояния в жизни, создания семьи, роста населения страны.

Примерная схема записей в дневнике самоконтроля

№ п/п показатели	Дата исследования	
	27.02.2013 (день занятий физкультурой)	28.02.2013 (день отдыха)
1. Настроение	Хорошее	Удовлетворительное
2. Самочувствие	Хорошее	Удовлетворительное
3. Аппетит	Хороший	Хороший
4. Желание заниматься физкультурой	Большое	Нет
5. Переносимость нагрузки	Удовлетворительная	Хорошая
6. Потоотделение	Во время занятий большое	Среднее
7. Нарушение режима	Нет	Нет
8. Болевые ощущения	Нет	Болят мышцы ног
9. Сон	8 час, крепкий	8 час, крепкий
10. Пульс	утром – 65 уд/мин, перед тренировкой 78, после 116 уд/мин, ритмичный	Утром 74 уд/мин, ритмичный
11. Вес	До тренировки – 65 кг, после 63 кг	64.5 кг
12. Сила правой кисти	До тренировки 55 кг, после 50 кг	53.кг
Левой кисти	До тренировки 50, после 46	50 кг
13. Становая сила и т.д.	До тренировки 140, после 120	132 кг

Список использованной литературы:

1. *Виленский, М.Я.* Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС. – 2012. – 240 с.
2. *Евсеев, Ю.И.* Физическая культура / Ю.И. Евсеев. 8-е изд., испр. – Ростов н/Д : Феникс. – 2012. – 444 с.
3. *Масалова О.Ю.* Физическая культура: педагогические основы ценностного отношения к здоровью: учебное пособие / О.Ю. Масалова; под ред. М.Я. Виленского. – М.: КНОРУС. – 2012. – 184с.
4. *Массовая физическая культура в вузе: учебное пособие* / И.Г. Бердников, А.В. Маглеванный, В.Н. Максимова и др.; под ред. В.А. Маслякова, В.С. Матяжева. – М.: Высш. шк. – 1991. – 240 с.

ПРОВЕРКА СФОРМИРОВАННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ЭКЗАМЕНОВ

С.В. Ромащенко

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
SVR2202@mail.ru

Все чаще экзамены с целью определения сформированности критического мышления проводятся со студентами, а также с теми, кто устраивается на работу или хочет получить повышение по службе не только в США и других зарубежных странах, но и в России. В этой статье мы рассмотрим, какие существуют экзамены и как проверяется сформированность критического мышления.

Большинство учащихся средней школы США знакомо с экзаменами ACT и SAT, которые используются колледжами и университетами в качестве вступительных испытаний. После колледжа студенты, которые хотят поступить в аспирантуру, сдают такие экзамены, как GRE, GMAT и LSAT. Все эти экзамены включают разделы, которые измеряют навыки критического мышления. В них используются различные типы вопросов, основанные на чтении текстов, научных экспериментов, высказывании мнения и доказательства.

Многие тесты на критическое мышление подобны друг другу. Например, в ACT критические вопросы о чтении используют такой же формат, как и в SAT. Аналитический письменный тест GRE сопоставим с аналогичными разделами в GMAT и LSAT. Вместо того чтобы повторить информацию, которая относится к каждому тесту, мы сосредоточимся на разделах в каждом тесте, являющимися уникальными.

Стандартизированный отборочный тест (SAT)

SAT сдают во время обучения в средней школе, и его результаты используются колледжами и университетами при отборочных вступительных испытаниях. Тест разделен на две части: устный и по математике. Он включает критический раздел «чтение» как часть устной половины теста, которая состоит из множества отрывков. Эти отрывки сопровождаются проверкой способности понять содержание и сделать выводы об их содержании. Критические вопросы о чтении составляют почти половину вопросов устного раздела. Начиная с марта 2005 г., устный раздел этого экзамена переименован в «Критическое чтение», и все вопросы относятся к чтению отрывков.

Тексты SAT представляют собой различные стили письма и взяты из различных дисциплин, включая гуманитарную тематику, общественные и естественные науки. Они написаны на уровне колледжа, что означает, что они сложны по стилю и композиции и содержат некоторые слова, которые могут быть неизвестны. Не ожидается, что у студента есть какое-либо предшествующее знание материала об этих текстах, а скорее, что есть

способность читать, понимать и использовать информацию в них. Каждый стандартизированный отборочный тест также содержит пару связанных текстов, представленных как один раздел чтения. Они могут выражать противоположные точки зрения, поддержать точку зрения или иначе дополнить друг друга.

Определенно, критические вопросы о чтении будут приблизительно такими:

- выведите значение слов из контекста
- поймите информацию, представленную в отрывке
- проанализируйте информацию
- выскажите критику о доказательствах авторов (отдельно и в противоположность друг другу в разделе двойных отрывков)

ACT (Тестирование американского колледжа)

ACT, как и SAT, является экзаменом, требующимся для поступления в высшее учебное заведение, который сдают учащиеся средней школы. Он состоит из четырех отдельных тестов: английский язык, чтение, математика и наука. Тест на чтение похож на тест критического чтения SAT; он состоит из отрывков, сопровождаемых вопросами о них. Тест по науке также задействует навыки критического мышления. Он составлен как тест на рассуждение, а не как оценка вашего знания специфических фактов науки. Как в случае с тестами критического чтения, в отрывках дается вся информация, которую нужно знать, чтобы ответить на вопросы. Однако разработчики ACT действительно отмечают, что фоновое знание и вводный курс необходим, чтобы ответить на некоторые из вопросов.

Тест ACT на научное мышление содержит 40 вопросов, на которые нужно ответить за 35 минут. Содержание включает биологию, химию, физику и науки о Земле/космосе, включая геологию, астрономию и метеорологию. Вопросы оценивают способность к интерпретации, анализу, оценке, рассуждению и навыки решения проблемы. Здесь дается семь отрывков, которые можно разбить на три категории: представление данных, исследовательское резюме и противоречивые точки зрения. Каждый отрывок сопровождается несколькими вопросами на выбор одного из вариантов ответов, которые направляют сдающего экзамен интерпретировать, оценить, проанализировать, сделать выводы и предугадать информацию. В тесте на научное мышление «отрывки» не только сводятся к письменной информации, это может быть текст, рисунки, различные диаграммы, таблицы или их любая комбинация.

Здесь, скорее всего, студента попросят:

- прочитать и понять графики разброса данных, графы, таблицы, диаграммы, рисунки и т.д.
- интерпретировать графики разброса данных, графы, таблицы, диаграммы, рисунки и т.д.
- сравнить и интерпретировать информацию, представленную в графиках разброса данных, графах, таблицах, диаграммах, рисунках и т.д.

- сделать выводы о предоставленной информации
- сделать предположения о данных
- построить гипотезы, основанные на данных

GRE (Тест при поступлении в магистратуру) общий тест

GRE (общий тест) оценивает академические знания и навыки, необходимые дипломированному специалисту для осуществления исследования. В тесте выделяют три части: устное собеседование, количественное задание и аналитическое письмо. Устный раздел подобен проблемам критического чтения, как и в экзамене SAT. После чтения отрывков вас попросят проанализировать, оценить и синтезировать информацию, найденную в них. Аналитический раздел письма также проверяет навыки критического чтения. Он включает 45-минутный раздел, в котором соискатель должен: «Представить свой взгляд на проблему», и 30-минутный раздел, где ему предложат «Проанализировать доказательство».

Тест «Аналитическое письмо GRE» отличается от экзаменов SAT и ACT, в которых нет вопросов с несколькими вариантами ответов. Ответы на оба раздела «Доказательства проблемы» должны составляться экзаменуемым. Согласно образовательным стандартам, на основе которых разрабатываются экзамены GRE, ответы оцениваются на основе того, как хорошо студент:

- рассмотрит сложности и значения проблемы
- организует, сможет развить и выразить свои идеи относительно проблемы
- идентифицирует и проанализирует важные особенности доказательства, а также организует, разовьет и выразит свой критический анализ доказательства
- поддержит идеи соответствующими причинами и примерами
- пользуется элементами стандартного письменного английского языка

Раздел «Проблемы» предоставляет два мнения относительно тем общего характера. Соискателю предлагается выбрать одно из них, а затем изложить свой взгляд на эту проблему. Ответ должен сопровождаться надежными объяснениями, доказательствами и примерами. В следующем разделе студенту дают доказательство для анализа. Вместо того, чтобы давать свое мнение относительно темы, нужно объяснить, логично ли это доказательство.

Профессионально-технические и другие тесты критического мышления

В дополнение к специфическим тестам, тесты критического мышления проводятся во многих колледжах и университетах в качестве вступительных экзаменов (часто используют «Калифорнийский Тест критического мышления» или «Тест критического мышления Корнелла») в таких разнообразных областях как сельское хозяйство, образование, психология и сестринское дело. Работодатели также используют

Критические интеллектуальные экзамены, чтобы принимать персонал на работу и решать вопросы повышения по службе.

Есть также сотни других тестов государственной службы, которые включают разделы по критическому чтению и созданию выводов. Штат Луизиана дает PЕТ (или «Профессиональный тест найма») выпускникам колледжа, ищущим вакансии. В этом тесте соискателям предлагают факт и заключение, и ставят задачу, с помощью рассуждений решить, верно ли заключение.

Широко используемый тест и в профессионально-технических, и в образовательных параметрах – это «Критическая оценка мышления Уотсона-Глазера» (WGСТА). Он составлен из различных отрывков для чтения, сопровождаемых 40 вопросами. Отрывки включают проблемы, утверждения, доказательства и интерпретации.

Вопросы составлены так, чтобы проверить навыки:

- делать выводы
- распознавать предположения
- дедукцию
- интерпретацию
- оценку доказательств

Этот тест подобен многим другим критическим оценкам чтения. Ожидается, что экзаменуемый будет в состоянии прочесть отрывок, и не только поймет его содержание, но также и поймет то, что подразумевается в нем и выводится логическим образом.

Многие профессионально-технические тесты, такие как «Тест для персонала исправительных учреждений» и «Американский таможенный сервисный тест навыков критического мышления», используют ситуативные вопросы. Эти тесты снабжены письменным сценарием, а затем предлагают ответить на вопросы, относительно этого сценария. В них могут попросить сделать выводы или принять взвешенные решения, основанные на сценарии. Есть три типа ситуативных вопросов:

- 1) прочтите правила или процедуры агентства и примените их к гипотетической ситуации;
- 2) ответьте, какая гипотетическая ситуация, наиболее вероятно, укажет на опасную или преступную деятельность;
- 3) прочтите о связанной с работой ситуации и выберите, какой из пяти выводов правилен и почему это правильно [1].

Итак, проведенный нами анализ показал, что в наиболее часто используемых в США тестах во время экзаменов, активно используются задания, направленные на выявление сформированности критического мышления.

Список использованной литературы

1. *Starkey Lauren* Critical thinking skills success in 20 minutes a day. – 2004.pd [электронный ресурс]:
http://planet.uwc.ac.za/nisl/ebooks/Critical_Thinking_Skills_Success.pdf

РОЛЬ МЕТОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА БУДУЩИХ МАРКЕТОЛОГОВ

В.И. Майковская, доцент

*Частное высшее учебное заведение Харьковский институт экономики
рыночных отношений и менеджмента, Украина
maykovska@ukr.net*

В XXI веке образование превратилось в мощный фактор ускорения экономического и социального развития общества и государства. В новых экономических условиях высшие учебные заведения (вузы) вынуждены конкурировать между собой за абитуриентов, что заставляет их задумываться над понятием конкурентоспособности. С точки зрения Ю. Иванова, конкурентоспособность вуза означает его отличия от других учебных заведений [1, с. 28]. И. Каленюк и О. Куклин считают, что в понятие конкурентоспособности вуза входит эффективное управление объектами интеллектуальной собственности [2, с. 245]. Одним из важнейших критериев конкурентоспособности вуза, по мнению А. Кузьминского, являются показатели личных достижений на основе сформированных рыночных качеств студента [3, с. 59]. Учитывая исключительное значение образования на данном этапе, в Украине была разработана Государственная национальная программа «Образование» («Украина XXI столетия»), в которой развитие системы образования рассматривается как основа воссоздания интеллектуального капитала народа [3, с. 15]. Интеллектуальный капитал в условиях экономики знаний является наиболее ценным, высокоэффективным и мобильным видом капитала [2, с. 111].

Интеллектуальный капитал формируют знания, которые студент аккумулирует в процессе собственной профессиональной подготовки. Под знаниями Н. Якса понимает информационный ресурс, преобразованный в существенную форму, пригодную для целесообразного использования [6, с. 127]. В. Слиньков рассматривает знания как высоко структурированную, классифицированную с выявлением логических, семантических и ассоциативных связей информацию, которая имеет практическое значение [4, с. 23]. М. Фицула трактует знания как информацию, которая формирует опыт и профессиональные способности специалиста, обеспечивая его эффективную общественную деятельность [5, с. 56]. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки происходит формирование маркетологов как будущих носителей интеллектуального капитала.

Правовой основой организации процесса профессиональной подготовки является Приказ Министерства образования Украины № 161, в соответствии с которым формирование интеллектуального капитала маркетологов может осуществляться с использованием методов,

классификация которых представлена на рисунке 1 [5, с. 152-154]. При выборе методов профессионального обучения научно-педагогические работники ЧВУЗ Харьковский институт экономики рыночных отношений и менеджмента ориентируются на эффективность их влияния, придерживаясь следующих принципов профессионального обучения: 1) содержание обучения должно иметь непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности маркетологов; 2) студенты имеют возможность активно участвовать в учебном процессе; 3) повторение позволяет закрепить в памяти студентов новые знания и превратить их в профессиональную привычку; 4) студентам необходимо постоянно ощущать обратную связь, распространенной формой которой является выставление оценок преподавателем. Как более эффективные формы обратной связи в процессе формирования интеллектуального капитала будущего маркетолога используются подведение итогов, соревнование между участниками или определение процента выполнения задания.

В соответствии с тем же Приказом, в процессе формирования интеллектуального капитала будущих маркетологов во время их профессиональной подготовки научно-педагогические работники данного вуза используют методы как теоретического, так и практического обучения. Рассмотрим их особенности.

Лекция является традиционным методом профессионального обучения, однако не обеспечивает эффективной обратной связи с аудиторией. На практическом занятии преподаватель детально рассматривает со студентами отдельные вопросы учебной дисциплины и формирует навыки их практического применения. Семинарское занятие предназначено для организации дискуссии на тему, к которой студенты предварительно подготовили тезисы выступлений на основании индивидуально выполненных заданий. На лабораторном занятии студенты под руководством преподавателя лично проводят натурные или имитационные опыты, овладевая методикой экспериментальных исследований. Консультация предназначена для получения студентом разъяснений преподавателя по определенным теоретическим вопросам или аспектам их практического применения. Индивидуальная работа организуется с отдельными студентами с целью повышения уровня их подготовки и раскрытия индивидуальных творческих способностей. Самостоятельная работа студента – основной метод изучения материала дисциплины во время, свободное от обязательных учебных занятий. Среди других видов в формировании интеллектуального капитала будущих маркетологов важную роль играет обзор информации – занятие, построенное на сообщении преподавателем в разной форме специальной информации студентам, источником которой являются СМИ.

В большей мере формированию интеллектуального капитала будущих маркетологов способствуют активные методы теоретического обучения: не имитационные (эвристическая беседа, учебная дискуссия и

диспут), которые являются элементами дискурсивной педагогики, и имитационные – мнемотурнир, «мозговой шторм» и «синтез мыслей».

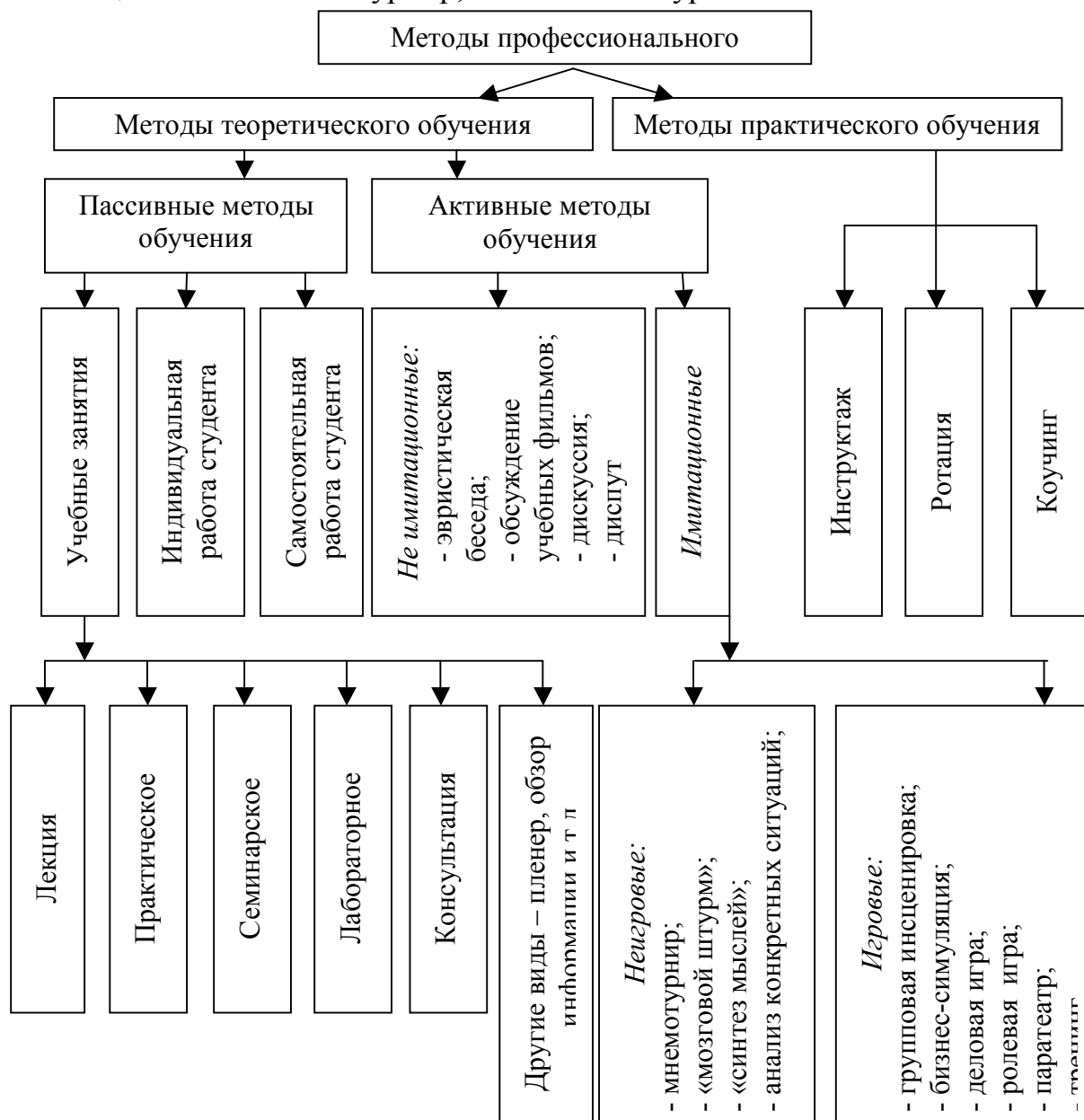


Рис. 1 Классификация методов профессионального обучения (составлено автором)

Мнемотурнир – форма занятия, предполагающая формулирование подгруппами студентов вопросов, на которые будет отвечать один из участников любой другой подгруппы с условием, что представители «своей» подгруппы будут помогать ему в ответе. «Мозговой шторм» предусматривает совместную деятельность всей группы, направленную на поиск оригинального, оптимального решения теоретической или практической проблемы. Принципиальное отличие «синтеза мыслей» заключается в том, что всесторонний анализ каждого варианта решения может осуществляться как в середине самой подгруппы, так и в пределах

всей учебной группы с дальнейшим вынесением результатов на обсуждение экспертами.

Коренным образом от рассмотренных выше отличаются игровые активные методы профессионального обучения (групповая инсценировка, бизнес-симуляция, ролевая и деловая игра, паратеатр и тренинг). В современной педагогике высшей школы их называют альтернативными или интерактивными. С нашей точки зрения, использование в процессе формирования интеллектуального капитала будущих маркетологов интерактивных методов обучения ориентирует учебно-воспитательный процесс в русло творчества и усиливает его междисциплинарный характер. Достижение эффективности их применения требует соблюдения определенных дидактических подходов: когнитивного (или традиционного), социально-ролевого и поведенческого (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика дидактических подходов (составлено автором)

№ п/п	Определение подхода	Сущность подхода	Формы и методы применения подхода
1.	Когнитивный (или традиционный)	Направлен на развитие теоретического мышления; усвоение понятийного аппарата; формирование базовых навыков анализа, обобщения и синтеза, классификации явлений и закономерностей экономической жизни общества	Формы и методы работы, предметом которых является воссоздание изученного материала дисциплины с применением разнообразных приемов активизации учебных занятий
2.	Социально-ролевой	Направлен на усвоение ролевых позиций субъектов в структуре социально-экономических отношений; на профессиональное самоопределение и формирование деловых качеств личности	Разнообразные активные методы обучения на основе изменения традиционных ролей и способов поведения в аудитории
3.	Поведенческий	Направлен на формирование навыков адекватно реагировать и принимать решения в проблемных ситуациях	Решение практических заданий; имитационное моделирование совместной профессиональной деятельности

Среди методов практического обучения в профессиональной подготовке маркетологов используются инструктаж, ротация и коучинг. Инструктаж предусматривает разъяснение и демонстрацию приемов работы непосредственно на рабочем месте; он ограничен во времени и ориентирован на усвоение конкретных профессиональных операций. Формированию интеллектуального капитала будущего маркетолога в большей мере способствуют ротация (метод самостоятельного обучения в условиях временного перемещения студента с одной должности на другую во время практики) и коучинг (является традиционным методом обучения ремесленными специальностям; однако в данном случае имеет

исключительное значение, поскольку его применение позволяет квалифицированному маркетологу «передать» свой практический опыт начинающему). Однако коучинг имеет существенный недостаток: он требует от наставника особенной подготовки и свойств характера.

Результаты проведенного нами исследования демонстрируют, что методы теоретического обучения обеспечивают формирование явно выраженных знаний, в то время как методы практического обучения обеспечивают формирование неявно выраженных знаний и расширяют интеллектуальный потенциал личности, в чем заключается их основная ценность. К сожалению, в современной профессиональной подготовке методы практического обучения используются недостаточно эффективно, что негативно влияет на формирование интеллектуального капитала будущих маркетологов.

Проведенный анализ свидетельствует, что вопросу определения роли методов профессионального обучения в формировании интеллектуального капитала будущих маркетологов уделяется недостаточно внимания. Поскольку в публикации невозможно раскрыть все аспекты освещаемой научно-педагогической проблемы, дальнейшие научные поиски связываются нами с необходимостью выявления путей совершенствования процесса профессиональной подготовки в Украине и разработки средств формирования конкурентоспособных специалистов, которые владеют достаточным в условиях рынка объемом интеллектуального капитала.

Список использованной литературы

1. *Іванов Ю.В.* Проблеми конкурентоспроможності вищих навчальних закладів України: теорія і практика: Монографія. – Полтава: РВВ ПУЕТ, 2010. – 136 с.
2. *Каленюк І.С.* Розвиток вищої освіти та економіка знань: монографія / І.С. Каленюк, О.В. Куклін. – К.: Знання, 2012. – 343 с. – (Сучасна наука).
3. *Кузьмінський А.І.* Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К.: Знання, 2011. – 486 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
4. *Слиньков В.Н.* Организация и методика проведения профессиональной подготовки на предприятии. Учебное пособие. – К.: КНТ, 2004. – 144 с.
5. *Фіцула М.М.* Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с. (Серія «Альма-матер»).
6. *Якса Н.В.* Основи педагогічних знань: Навч. посіб. – К.: – Знання, 2007. – 358 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

СИСТЕМНОСТЬ И КОМПЛЕКСНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТСКОЙ ИНДУСТРИИ – ВАЖНЫЙ ФАКТОР КАЧЕСТВА ТУРИСТСКОГО ПРОДУКТА

Л.П. Шматько, доцент

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

lorik.vodik@yandex.ru

Тенденции развития общества на современном этапе направлены на повышение уровня и качества жизни населения, увеличение их доходов и рост престижных потребностей, обусловленных гуманизацией общества, усилением внимания к образованию, интеллектуальному развитию и увеличению продолжительности свободного времени. Эти факторы обуславливают повышение потребностей в качественном туристском продукте.

Обеспечение качества туристских услуг напрямую связано с профессионализмом специалистов, оказывающих эти услуги, знанием туристских ресурсов и умением реализовать их в туроперейтинге. Миссия любой туроператорской и турагентской компании заключается в том, чтобы доставить потребителю услуг благоприятное впечатление от приобретения туристского продукта. Причём, комплекс этих услуг настолько широк и разнообразен, что необходимо задействование специалистов различного профиля, обеспечивающих комфортное пребывание туриста в месте дестинации, чтобы избежать потенциального расхождения между потребительскими ожиданиями и восприятием предоставленной услуги. В силу этого, происходит интеграция всех видов туристской деятельности между собой, а также, межотраслевая – с другими видами экономической деятельности, что находит отражение в содержании профессионального туристского образования, поскольку приводят к изменению характера и содержания труда, профессионально-квалификационной структуры туризма.

К сожалению, въездной и внутренний туризм в нашей стране развивается медленно в силу низкого качества оказания услуг и несоизмеримо высокой их цены. Развитие туризма возможно с учётом территориальных, природно-климатических, экономико-географических, социально-культурных, демографических факторов, а также сложившейся инфраструктуры туристской сферы.

Давно назрела необходимость в подготовке кадрового потенциала работников туристской индустрии, так называемой «новой формации», когда главную роль играет человеческий фактор с его знаниями, умениями, навыками, опытом и, самое главное, искренне добрым отношением к потребителям услуг. Всё это требует системного непрерывного профессионального туристского образования: от школьной скамьи до повышения квалификации и переобучения, уже работающих специалистов в данной сфере.

Важную роль в содержании непрерывного профессионального туристского образования, обеспечивают направления совершенствования его системы. Это обуславливает необходимость внесения изменений, дополнений в государственные образовательные стандарты, создание новых специальностей и специализаций с учетом региональных ресурсов.

Анализ практики образования в сфере туризма показал, что постоянно меняются социальные условия, общественные ценности, установки, запросы. Соответственно, как отражение этой динамики и как ответ на нее, появляются институциональные образцы реформ образования и новые цели образования, обуславливая смену идей и концепций. При этом, процесс реформирования тоже является перманентным, происходят видоизменения в самих образовательных системах. Усиливается взаимодействие отдельных её компонентов, образуя эффект синергии, при сохранении их самостоятельности. Это также помогает лучше понять, какие именно последовательные действия нужно проводить в дальнейшем не только на уровне образовательной теории, но и образовательной политики, а затем и практики. Если удастся генерализация этих долговременных процессов, то это помогает систематизировать явления в образовании; показать их интегративный характер. В идеале, только образовательные комплексы могут гарантировать целостность и последовательность профессионального образования в условиях его вариативности.

Возрастание значимости туризма и туристской сферы услуг актуализирует проблему качества этой деятельности.

Обширный научный потенциал, накопленный к настоящему времени создаёт необходимые предпосылки содержательного, организационного и социального характера для проектирования новых специальностей и специализаций в туризме. На основе региональных туристских ресурсов, разрабатываются блоки специальных дисциплин, как национально-региональный компонент учебных планов.

Развитие туристской отрасли должно обеспечить многообразие образовательных программ на всех уровнях: довузовском, начальном, среднем, высшем, послевузовском, а также, во всех формах обучения: очной, очно-заочной, заочной, дистанционной.

Формирование новой философии общества, построенной на общечеловеческих и национальных ценностях, возрождении духовной культуры, воспитании нравственности и толерантности требует создания адаптивной образовательно-воспитывающей среды, адекватной развивающемуся социуму. Повышение качества образования во всех подсистемах ориентирует переход образовательных систем на прогрессивные модели и технологии. К педагогическим условиям функционирования открытой образовательной среды относятся: гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, его персонификация, информатизация и фундаментализация [5, с.94].

Личностно-ориентированный характер образовательного процесса проявляется в ориентации образовательной среды на включение значимых

для человека знаний и использование комфортных для студентов технологий обучения.

Содержание профессиональной подготовки туристских кадров преследует несколько целей: развитие личности на фоне удовлетворения потребностей рынка и роста доступности ценностей природы и культуры.

Проектирование образовательного процесса должно сегодня приобретать свойство открытости при общей целостности, что предполагает общую логику построения образовательного процесса в учебном заведении; конструирование образовательных программ; изучение конкретного содержания.

Таким образом, педагогическая деятельность, в системе профессионального туристского образования выстраивается как интеграция двух главных процессов: свободное личностное развитие обучающихся, и профессиональная подготовка, означающая создание максимально благоприятных условий для творческой самореализации, для самоутверждения в конкретном виде туристской деятельности. Всё это способствует принятию решений по выбору путей и способов реализации себя как специалиста и субъекта культуры, индивидуальности, персоны, гражданина [3, с.102].

Содержание профессионального туристского образования раскрывают профессионально-квалификационные модули подготовки специалистов в рамках выделяемых предметных сфер обучения. Специальные предметы и дисциплины специализации являются определяющими для качества будущего кадрового потенциала туристской индустрии.

Критериями оценки выступают: успешность обучения студентов, высокие показатели их труда во время учебно-производственной практики в нашей стране и за рубежом, трудоустройство и профессиональная карьера. При оценке качества знаний в вузе используются результаты экзаменационных сессий, формы промежуточного контроля: контрольные задания, тесты, доклады, рефераты, курсовые работы.

Исследования в области совершенствования методики преподавания различных дисциплин, программ и специальностей проводятся учеными на протяжении ряда лет преимущественно в направлении расширения использования активных форм обучения, позволяющих наиболее эффективно воздействовать на развитие у обучаемых умений, навыков и способов деятельности. Особое внимание придаётся учебной практике, как форме приобретения навыков и опыта непосредственной реализации теоретических знаний. Кроме того, использование активных форм обучения развивает у обучаемых собственное стремление к импровизации, инновациям, которые направлены на достижение практического результата.

Социологические исследования, проводимые методом опроса студентов и преподавателей гуманитарного факультета РГУПС, могут являться примером оценки уровня образования в области профессиональной подготовки туристских кадров. Результаты

исследований показали, что для подготовки специалистов в области туризма в большей степени необходимы практические навыки и умения, следовательно, и приоритеты при использовании существующих методик должны смещаться в сторону педагогических методов и приёмов, позволяющих наиболее эффективно влиять на развитие именно практических навыков и умений.

Проблема критериев неразрывно связана с проблемой выявления показателей как объективных факторов, раскрывающих адекватность сформированных личностных качеств и полученных знаний.

Критерии эффективной организации профессиональной подготовки специалистов сферы туризма включают:

- привлекательность содержания обучения с учетом специализации – желание и стремление с интересом изучить предложенные дисциплины. При этом, показателями являются: посещаемость, успеваемость, проявление интереса к дополнительной литературе и учебным активам, тематика курсовых работ;
- эффективность действия методов и форм обучения на формирование профессионально значимых качеств личности. Показателями являются: мотивация в выборе специализации, качество знаний, проявление поведенческих аспектов в экстремальной среде в период учебной или преддипломной практики;
- адаптация в реальной профессиональной деятельности. Показатели: самостоятельное развитие туристского бизнеса, исполнительная деятельность в туристских организациях, карьерный рост.

Сегодня, при повышении требований к студентам наблюдается значительный рост по всем показателям.

Так, средние обобщённые оценки качества знаний у студентов по гуманитарно-социальным, естественнонаучным, общепрофессиональным и специализированным дисциплинам за пять лет в период с 2008 по 2012 гг. составили, соответственно, 4,46; 4,21; 4,56; 4,76; 4,71; и 4,77 балла.

Исследование основывалось на проверке учебных программ и специальностей в системе непрерывного профессионального туристского образования. Также была проанализирована потребность в новых учебных курсах, в новых специализациях, в изучении предметов и дисциплин в разных группах – школьники, студенческая аудитория, профессорско-преподавательский состав, работники туристских фирм. В социологическом опросе участвовали студенты и профессорско-преподавательский состав гуманитарного факультета РГУПС, учащиеся средних школ – абитуриенты (во время посещения факультета в день «открытых дверей»), работники туристской фирмы ООО «Экстра-Тур».

Анализ позволил сделать следующие выводы: 83% опрошенных выделяют приоритетным направлением изучение региональных ресурсов; 82% опрошенных – международные ресурсы, 43% – анимационный менеджмент, и даже, 59% – игорный бизнес. 78% опрошенных студентов колледжей хотели бы продолжить обучение в высших учебных заведениях

по новым учебным специализациям. В дальнейшем, легче трудоустраиваются выпускники, обучающиеся дополнительно по различным программам. Одним из критериев оценки внедрения новых учебных программ являются заключенные договоры с администрацией Ростовской области.

Организационно-педагогическая модель, построенная с учетом потребностей туристских предприятий, для которых ведётся подготовка специалистов учебным заведением, выявляет параметры модели выпускника, задаваемые рыночными требованиями. Семь основных составляющих профессиональной компетентности выпускника туристского вуза или специальности включают: общие знания, функциональные знания, специальные знания, обязательность, инициативность, настойчивость, коммуникативные и креативные способности. Общие, специальные и функциональные знания, а также специальные способности относятся к когнитивным параметрам организационно-педагогической модели, а обязательность, инициативность и настойчивость, в той или иной пропорции – к личностным параметрам модели [3, с.79].

Результаты итоговой аттестации подтверждают высокий уровень профессиональной подготовки выпускников гуманитарного факультета РГУПС. Об этом же свидетельствуют данные о зарубежной учебно-производственной практике студентов, которая осуществляется в 8 странах мира в 11 туристских корпорациях. Рост приглашений студентов РГУПС на зарубежную стажировку и почти стопроцентное трудоустройство выпускников, также свидетельствуют о высоком уровне их профессиональной подготовки.

Кроме прохождения зарубежной практики в Турции, Греции, Тунисе, Франции, Испании, США, Египте, наши студенты два-три раза в год выезжают в обучающие туры.

Миссия университета заключается в подготовке специалиста – выпускника по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», способного успешно работать в индустрии туризма, трудолюбивого, ответственного, организованного, целеустремленного, социально мобильного, толерантного, готового к продолжению образования и включению в инновационную деятельность на основе овладения общекультурными и профессиональными компетенциями. Такой выпускник может работать руководителем или администратором туристской компании, менеджером, агентом или консультантом по туризму, гидом, экскурсоводом.

Областью профессиональной деятельности является формирование туристского продукта, соответствующего современным стандартам и удовлетворяющего требованиям потребителей, а также обеспечение его реализации в индустрии туризма. Учитывая развитие науки и технологий, повышаются требования к компетенциям персонала компаний, которые необходимо постоянно совершенствовать. Профессиональное обучение – процесс непрерывный. Для работника он начинается уже в ходе

испытательного срока и длится в течение всего времени работы в организации. Сотрудники отдела продаж, например, должны регулярно проходить следующие виды обучения, в частности, тренинги [8, с.53]:

- тренинг по продукции, услугам. Новые технологии постоянно вносят существенные коррективы в индустрию туризма и гостеприимства, так как, меняются системы резервирования, техника связи, транспортные средства, а соответственно и система управления, обслуживания, доставки;

- тренинг по технологии продаж. Регулярный тренинг по продажам исключительно эффективен, так как, способность продавать не дается с рождения, а развивается в процессе деятельности;

- тренинг по организационной политике и планированию. Неспособность одного менеджера работать в команде, ведет к общим недоработкам в реализации стратегии развития.

Затраты на профессиональное развитие являются вложением в развитие сотрудников, от которых ожидают отдачи в виде повышения производительности. Ведущие корпорации мира, по данным статистики, затрачивают на это до 10% фонда заработной платы [2, с.36].

Таким образом, именно, комплексность и системность профессионального образования в туристской сфере может обеспечить высокое качество обслуживания туристов и способствовать развитию внутреннего и въездного туризма в России.

Список использованной литературы

- 1 *Асеев, В.Г.* Социально-экономические нормативы туристско-экскурсионной отрасли / В.Г. Асеев, И.В. Зорин/ – М.: Турист, 2010.
- 2 *Байденко, И.В.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы./ В.И. Байденко. Изд.3-е испр. и доп. – М.: Центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
- 3 *Беляева, А.П.* Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования./ А.П. Беляева – СПб.: Радом, 2007.
- 4 *Беляева, А.П.* Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях. /А.П. Беляева. – СПб.: Питер, 2005.
- 5 *Зорин, И.В.* Теоретические основы формирования содержания профессионального туристского образования. / И.В. Зорин. [Текст]: – Москва, 2011.
- 6 *Горячева, Т.К.* Культурный познавательный туризм и подготовка кадров / Т.К. Горячева. // Сб. докл. и тез.науч.-практ. конф. «Интеграция личности в национальную и мировую культуру как основа совершенствования современного общества». – Сергиев Посад, 2004.
- 7 *Квартальнов, В.А.* Методика профессионального обучения и подготовка специалистов по туризму в России. / В.А.Квартальнов. – Москва, 2005.
- 8 *Лысенко, Н.Н.* Проблемы подготовки кадров для туристского комплекса региона / Н.Н. Лысенко // Качество высшего профессионального образования: достижения, проблемы, перспективы: материалы V науч.-практ. межвузовской конф. – Южно-Сахалинск, 2007. – С. 52-55.

ОБУЧАЮЩИЕ ТУРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Л.В. Жолобова, кандидат экономических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Современное профессиональное образование отражает процессы глобализации в культурной жизни нового всемирного сообщества и оказывается в эпицентре проблем его развития [2, с.12]. Ведущей тенденцией туристского образования является интеграция, которая требует перехода к образовательным комплексам, гарантирующим целостность и последовательность профессионального образования в условиях его вариативности.

Сегодня, в связи с новой ролью личности в производстве туристских услуг, управление персоналом в туристской индустрии переориентировано с физической производительности, основанной на исполнительности и дисциплинированности, к полному использованию знаний и способностей, повышению поведенческой, интеллектуальной, нравственной и этической производительности. Трансформация хозяйственной жизни, связанная с реформированием предприятий отрасли, обуславливает необходимость проявления работниками таких, ранее мало востребованных качеств, как ответственность, заинтересованность, инициативность. Специфика туристских услуг, связанная с обслуживанием туристов и обеспечением их безопасности, предъявляет повышенные квалификационные требования к персоналу и определяет длительный период его работы, что предполагает формирование профессиональных компетенций. Основными составляющими компетенции персонала являются: совокупность знаний, навыки, способности, стереотипы поведения, прилагаемые усилия и способы общения. Сегодня востребованы специалисты, способные повысить эффективность управления экономикой и финансами в туристской индустрии, за счёт внедрения новой техники и технологий, улучшения качества работы.

Под современной моделью специалиста понимают комплекс профессиональных, социально-психологических, творческих и личностных качеств работника, определяющих его способность трудиться в условиях рыночных отношений, добиваясь результатов, адекватных требованиям общественного и научно-технического прогресса [6, с.17].

Модель компетенций расширяет эти качества работника и дополняет характеристику способностей человека оценкой его стремления к работе, которое достигается сочетанием его внутренней мотивированности и внешней мотивации в виде управляющего воздействия на него. Появление термина «компетентность» в мировой практике связано, в первую очередь, с решениями Совета Европы (Совета культурной кооперации), предписывающими внедрение компетентностного подхода к оценке качества образования [8, с.83].

Таким образом, модель компетенций работника развивает существовавший ранее подход, предполагающий построение модели специалиста, и позволяет интегрировать все требования к современному работнику, включая знания, умения и навыки (базу квалификационного подхода), дополняя их такими характеристиками индивида, как социальное поведение, способность работать в группе, инициатива, ответственность.

В процессе трудовой деятельности специалист туристской индустрии может проявлять высокий уровень профессиональной компетентности, но если у него нет желания работать, если слаба его мотивация к порученному делу (что характеризует низкую поведенческую компетентность), то он не будет показывать высоких результатов. И наоборот, если у человека есть интерес, желание работать, то он может достичь многого, даже не обладая высоким уровнем профессиональной компетентности.

Получение теоретических знаний по специализации в сфере туризма и сервиса является базовым условием формирования профессионального фундамента, однако, практические навыки, в большей степени, формируются у студентов в обучающих турах.

Обучающие туры – весьма распространенный вид туризма, когда во время поездок студент-турист (он же – будущий специалист по туризму и сервису) совмещает отдых с обучением, при этом, имеет возможность не только своими глазами увидеть и почувствовать технологию обслуживания, но и попробовать себя в качестве потенциального специалиста на конкретном рабочем месте, проявить свои компетенции.

Для специальностей «Социально-культурный сервис и туризм», «Туризм» можно выделить три важных направления, или три рынка обучающего туризма:

- 1) языково-обучающие туры;
- 2) спортивно-обучающие туры;
- 3) профессиональное обучение.

Среди студентов, интересующихся разговорным бизнес-языком для проведения различных переговоров, а также, ориентирующихся на международный туризм, очень популярны *туры с изучением иностранных языков*. Совмещение языковой подготовки с отдыхом и туризмом в стране изучаемого языка дает великолепные результаты. Данные туры организуются, в основном, в страны, где национальными языками являются распространенные в мире языки: в США, Англию, Францию, Италию, Германию, Испанию, Португалию. Также, английский язык с успехом можно учить на Мальте или в Ирландии. Языково-обучающие туры могут быть индивидуальными и групповыми, интенсивные и общие (стандартные); бизнес-курсы, подготовка к международным экзаменам; курсы на каникулах (сочетание развлечений с изучением языка); обучение один на один и в группе; академические курсы.

На сегодняшний день наиболее популярно изучение английского языка, затем следует немецкий, испанский/итальянский, французский и

португальский языки. Достаточно часто эти языки употребляются в мире как средства межнационального общения. Во время специальных туров в Азию студенты изучают китайский, фарси, японский языки. Средняя продолжительность туров – 2-3 недели. По цене различают [7, с.23]:

1) Up-market – дорогие летние курсы в хорошо оборудованных языковых или частных школах, тщательно соблюдающих баланс национальностей. С такими школами, турфирмы, как правило, не работают в силу высоких цен;

2) Middle-market – средний ценовой диапазон, включающий учёбу, как в престижных английских учебных заведениях, так и в «народных школах» Финляндии;

3) Low-market – относительно дешёвые программы, поэтому нужно особенно тщательно проверять подлинность аккредитации в международных организациях. Иногда турагентства предлагают расселение и занятия в русскоязычных группах, что неэффективно для обучающихся,.

Отдельную нишу занимают поездки студентов гуманитарного факультета на учебу в университеты других стран, при этом, они остаются студентами заочного отделения РГУПС, параллельно обучаясь за рубежом.

Обучающие туры включают учебные, экскурсионно-познавательные, иногда, и спортивные программы. Учебные программы дифференцированы – специальный курс обучения языку в аудиториях, лингафонных кабинетах организован на разных уровнях: для совершенствующихся, начинающих, желающих сдать высший кембриджский уровень (интенсивное изучение языка с программой 20-30 часов в неделю). Экскурсионно-познавательные программы включают в себя посещение театров, изучение культуры и достопримечательностей страны, ее истории [8, с.35].

В программу тура могут быть включены спортивные занятия, зависящие от возможностей той школы или колледжа, на базе которых организуется тур по обучению языку (теннис, конный спорт, плавание, гребля на каноэ и т.д.). Среди учащихся устраиваются различные состязания по спорту и викторины. Во время этих мероприятий студенты интенсивно общаются, что стимулирует языковую практику. Эта форма обучающих туров приобрела большую популярность среди студентов Гуманитарного факультета Ростовского государственного университета путей сообщения по специальностям «Социально-культурный сервис и туризм» и «Туризм».

Главная особенность подготовки языково-обучающего тура – исключительно индивидуальный подход: школы и учебные программы подбираются для каждого студента с учетом его языкового уровня и возраста. Рецептивные туроператоры по обучающим турам имеют договоры с несколькими учебными заведениями, предоставляющими разные условия обучения и других услуг (размещение, досуг, спорт и т.д.),

а значит, и большой выбор для наших студентов. Набор методических пособий: программы обучения, учебники, разговорники, карты города, путеводители на изучаемом языке входят в стоимость тура. Размещают наших студентов в гостиницах, общежитиях при колледжах, на турбазах, однако наиболее предпочтительным для будущих специалистов по туризму является размещение в семьях местных жителей. Это обеспечивает «проникновение в дух нации», происходит аккультурация, стимулирующая «принудительную» разговорную практику, так как обучающемуся приходится общаться на изучаемом языке не только в школе, но и в семье. Обычно эти семьи имеют хорошую репутацию и опыт в приеме студентов, так как сотрудничают с туроператорами длительное время. Так как, наши студенты выезжают в групповой тур, то на всем протяжении тура их сопровождает руководитель группы из вуза, свободно владеющий изучаемым языком.

Спортивно-обучающие туры не так популярны у студентов гуманитарного факультета, но всё же, случаются, особенно, среди студентов-спортсменов. Среди них можно назвать туры с обучением игре в гольф, теннис, конному спорту, серфингу, катанию на горных лыжах, гребле на каноэ и байдарках, яхтовый, парусный спорт, подводное плавание, водные лыжи. Под руководством опытных инструкторов студенты познают азы или совершенствуют свои спортивные навыки. Поскольку данные обучающие программы связаны с физическими нагрузками и состоянием здоровья, то при её реализации обязательно обращается внимание на дозированность нагрузки.

В настоящее время *профессиональное обучение* – обучение менеджменту, маркетингу, компьютерным технологиям в туроперейтинге, организации гостиничного хозяйства – имеет самый высокий спрос среди будущих специалистов по туризму. Приобретение знаний и опыта в зарубежных поездках во время образовательных туров завершается получением сертификатов, удостоверяющих повышение компетенций.

Во всех видах обучающих туров туристам предоставляются дополнительные услуги: экскурсионно-познавательные программы, бассейн, сауна, массаж, бары, дискотеки, вечера встреч, фестивали, конкурсы – словом, все, что интересует студентов.

По сообщению компании IQ Consultancy, количество студентов, выезжающих на учебу только в Великобританию, ежегодно возрастает на 28% [20].

В целом, за 2012 год за рубеж отправилось учиться более 180 тысяч россиян (годовой оборот этого рынка по оценкам экспертов составляет более 200 млн. евро) [21].

Выдача дипломов, сертификатов и удостоверений, подтверждающих успешное усвоение знаний, приобретение искомых целевых умений и навыков и повышение профессиональной компетенции привлекает студентов к приобретению зарубежных обучающих туров.

Модель туристского продукта международного образовательного туризма и комплекс основных потребительских детерминант выбора тура представлен на рисунке 1 [9, с.12].



Рисунок 1 – Структура образовательного туристского продукта

Сердцевину продукта, его сущностную сторону представляет так называемый замысел (Core Product), т.е. его направленность на решение определенной проблемы, в данном случае, удовлетворение потребности клиента в определенной образовательной услуге, а также именно те

искомые выгоды, которые студент ожидает получить в результате потребления данного комплекса основных и дополнительных услуг, поэтому на втором уровне продукта в реальном исполнении (Actual product), рассматриваются его свойства и характеристики: основные (образовательные) и дополнительные, связанные с проживанием, питанием и досугом клиентов.

Подкрепление туристского продукта (Augmented product) складывается из опций материального и нематериального подкрепления. Комплекс потребительских детерминант выбора образовательного тура представляет комплекс 6 «С»: Curriculum – основная потребительская детерминанта выбора образовательного тура, то есть, содержание учебной программы; Costs – ценовая детерминанта выбора образовательного тура (затраты); Country of destination – страна назначения; Convenience – удобство обучения с потребительской точки зрения; Customer's accommodation – условия размещения, проживания и питания; Customer's care – атмосфера обучения, обслуживания и поддержки во время обучения.

Студент специальностям «Социально-культурный сервис и туризм» и «Туризм» готов платить за обучающий тур цену выше, чем себестоимость предлагаемой услуги, интерпретируя приобретение интересующей его образовательной услуги в качестве значимой инвестиции в будущую карьеру и благосостояние.

Образование сегодня – это очень «наукоемкая» отрасль. Так как туристские агентства занимаются этим рыночным сегментом, а будущие специалисты должны с лёгкостью разбираться в формировании обучающих туров, студенты учатся разбираться в системах образования разных стран (которые существенно отличаются от российской), процедурах поступления в школы и университеты (которые опять-таки с российской не совпадают), правилах признания дипломов разных стран и школ. В период обучения студенты участвуют в семинарах, выполняют командные задания, непосредственно работают в структурных подразделениях предприятий туризма и гостеприимства, приобретая практический опыт.

Профессиональная деятельность выпускника бакалаврской программы по направлению «Туризм» включает разработку и реализацию туристского продукта, обладающего качествами, удовлетворяющими требования потребителей; организацию комплексного туристского обслуживания в основных секторах туристской индустрии.

Миссия университета заключается в подготовке бакалавра-выпускника по направлению «Туризм», способного успешно работать в индустрии туризма, социально мобильного, целеустремленного, организованного, трудолюбивого, ответственного, толерантного, готового к продолжению

образования и включению в инновационную деятельность на основе овладения общекультурными и профессиональными компетенциями.

Выпускник по специальности «Туризм» может работать руководителем туристской компании, администратором туристской компании, менеджером по туризму, агентом по туризму, консультантом по туризму, экскурсоводом, гидом.

Областью профессиональной деятельности является формирование на основе регламентов процессов обеспечения индустрии туризма, соответствующих современным стандартам и удовлетворяющих требования потребителей.

К видам профессиональной деятельности относятся [11, с.5]:

производственно-технологическая: стандартизации и сертификации индустрии туризма; теоретические и практические знания в области международного и внутреннего туризма; индустрии гостеприимства и социально-культурной сферы; владение технологиями организации туристского и гостиничного бизнеса; знание организационно-правовых основ и форм предпринимательства в социально-культурном сервисе и туризме, финансово-правовых и налоговых норм; знание основ международного права в области туризма и индустрии гостеприимства; навыки внедрения инновационных технологий в современный бизнес-процесс;

организационно-управленческая: управление туристской компанией, организация предоставления туристских услуг; управление персоналом туристской компании, современные методы управления туристским бизнесом, организация отдыха иностранных гостей в России и российских гостей за рубежом; маркетинг туристских услуг;

сервисная: организация и создание условий формирования и развития рынка услуг социально-культурного сервиса и туризма; организация работы с запросами клиентов (потребителей); удовлетворение потребностей клиентов (потребителей) в социально-культурных и туристских услугах; использование методов комплексного обслуживания клиентов (потребителей) социально-культурного сервиса и туризма; соблюдение протокола профессиональной этики и этикета; владение приемами и методами формирования системы межличностного общения; работа с базами данных, информационными системами, оргтехникой; соблюдение требований к техническому регулированию социально-культурной и туристской деятельности, качеству обслуживания.

проектная: проектирование туристского продукта.

научно-исследовательская деятельность: сбор, анализ и обобщение зарубежного и отечественного опыта туристической деятельности.

После завершения процесса обучения по специальности «сервис и туризм», выпускник вуза устраивается на работу на предприятия сферы сервиса и туризма: туристские организации, лечебно-оздоровительные и спортивно-оздоровительные комплексы, гостиничные и ресторанные предприятия, а также на предприятия социально-культурной сферы. При

этом, возможными должностями являются: руководитель или администратор туристской компании, агент по туризму, консультант по туризму, менеджер по туризму, экскурсовод, гид. Учитывая развитие науки и технологий, повышаются требования к компетенциям персонала компаний, которые необходимо постоянно совершенствовать.

Список использованной литературы

1. Антонов, С. Работа, отдых, учеба, стажировки за рубежом студентам и молодежи / С. Антонов, О. Белова, М. Тарабарина. – М.: Эксмо. – 2007.
2. Беляева, А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб.: Радом.– 2007.
3. Борматова, Е. Язык по миру поведет / Е. Борматова. // Профессиональное образование. – М. – 2008. – № 3.
4. Ваганова, Е. Образовательный туризм. / Е. Ваганова // Турбизнес. – М. – 2004. – №2. – С.17–21.
5. Горячева, Т.К. Содержание и организация профессиональной готовности менеджеров туризма по программам дополнительного образования./ Т.К. Горячева. // Дополнительное образование и воспитание / Туризм: наука и образование. – 2007.–№ 1
6. Зорин, И.В. Теоретические основы формирования содержания профессионального туристского образования / И.В. Зорин. [Текст]: Автореф. дисс. докт. пед. наук. – М. – 2001.
7. Иностранные языки и учеба за рубежом. // Альманах, 2008. – М.: Справочная литература. – 2008.
8. Квартальнов, В.А. Современные особенности туризма как научного познания и исследований. / В.А. Квартальнов. // Туризм и бизнес. – М. – 2006. – № 5. – С.33–48.
9. Козлова, Н.А. Формирование и развитие рынка международного образовательного туризма / Н.А.Козлова.[Текст]: Автореф. дисс. канд. экон. наук. – СПб: СПбТЭИ. – 2009.
10. Морозова, И.В. Взаимодействие культур и образовательный туризм /И.В. Морозова.//Туризм и культурное наследие. – М., 2006. – №12. – С.3–15.
11. Общая характеристика специальности 100103/230500 «Социально-культурный сервис и туризм». Требования к профессиональной подготовленности студента специальности 100103/230500 «Социально-культурный сервис и туризм»//Программа государственной аттестации выпускников. Ростов-на-Дону: РГУПС. – 2011.
12. Образовательный туризм в 2006 году. // Турбизнес. – М. – 2007. – № 8.
13. Поступаем в зарубежный вуз. Справочник абитуриента. – СПб.: АСТ–Пресс, 2008.
14. Степаненко, М. Туризм как профессия / М. Степаненко // Обучение за рубежом. – М. – 2007. – № 5. – С.16.

15. *Степанов, С.А.* Как получить образование за рубежом /С.А. Степанов. // Альманах Туристские фирмы – М. – 2007. – № 4.
16. *Черноудова, М.* Как финансировать учебу за границей и в России. Стипендии, гранты, конкурсы / М. Черноудова. – Тамбов: Вершина. – 2006.
- 17 Higher Education in the USA / Высшее образование в США – СПб.: Астрель. – 2007.
- 18 <http://www.cambridgeacademy.co.uk>
- 19 <http://www.cetschool.com>
- 20 <http://www.englishfirst.com>
- 21 <http://www.hott.ru/cash/sites0/obrazovatel.html>
- 22 <http://www.rustouet.ru/>
- 23 <http://www.spbgid.ru/index.php?news=90990>
- 24 <http://www.startravel.ru>
- 26 <http://www.turist.ru>

ОБРАЗОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Ж.А. Казанцева

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
zhannetta120@yandex.ru

Институт образования – одна из социализаций общества, формирование которой началось с момента зарождения государственности, когда появилась необходимость в интеллектуальной прослойке общества. Социализация призвана удовлетворять определенные потребности общества, связанные с развитием государств, как таковых, и мирового сообщества в целом. В связи с этим педагогические методы в обучении и воспитании претерпевали ряд изменений на протяжении всего периода своего существования. Менялись методы, менялся и язык как способ коммуникации. Социальные реформы повлияли и на педагогический дискурс, что нашло отражение в печатных изданиях по педагогике. На это указывают различные источники, оставленные от предыдущих поколений в виде отдельных трудов и изданий, начиная с античных риторик, наставлений, поучений. БСЭ лексикографическую единицу «Педагогические журналы» определяет как «периодические издания по вопросам воспитания, обучения, образования» [1]. Первые журналы представляли собой издания общей педагогической направленности (Аристотель «Риторика» и другие трактаты, Владимир Мономах «Поучение Владимира Мономаха», а также «Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов», которое было подготовлено по указанию Петра I).

Разграничение на отраслевые, территориальные, возрастные и т.д., которое мы можем наблюдать сегодня, произошло позднее, с развитием педагогики как науки.

В России издание первого педагогического журнала связано с именем Н.И. Новикова (конец XVIII – начало XIX вв.). Он назывался «Прибавление к Московским ведомостям». В качестве научного педагогического журнала первым был журнал Е. Гугеля, П. Гурьева и А. Ободовского (XIX в.) – «Педагогический журнал». К концу XIX – началу XX вв. в педагогических изданиях можно выделить следующие направления: общая педагогика («Воспитание и обучение», «Общий педагогический сборник»); гендерная педагогика («Женское образование»); отраслевая педагогика («Техническое образование»).

Необходимость исследования педагогического дискурса на примере периодических изданий возникает по ряду объективных причин.

Во-первых, институт воспитания – это один из тех социальных институтов, который имеет не только теоретическую базу, но и находит самое активное практическое применение в жизни, пожалуй, на всех ее этапах.

Во-вторых, отношения, которые складываются в процессе обучения и воспитания между адресатом и адресантом (т.е. ситуация) отражаются, прежде всего, в языковых средствах, которые применяются сторонами и являются показателями или индикаторами как самих отношений, так и профессионализма одной из сторон

Когда мы говорим о последнем, мы имеем в виду педагогический дискурс.

Понятие дискурса не имеет однозначного определения, существует достаточно большое количество вариантов, как русской. Так и зарубежной трактовки термина.

Так у Т. А. ван Дейка «Дискурс – это существенная составляющая социокультурного взаимодействия, характерные черты которого – интересы, цели и стили. Изменения и ограничения находят свое проявление в дискурсе в виде определенных тематических репертуаров... Это значит, что пользователи языка могут формировать гипотезы относительно того, что будет или может быть сказано, кем и в какой ситуации, по крайней мере, в общем..» [2].

Н.Н. Миронова предлагает такое определение: «Дискурс – это речевой поток. Язык в его постоянном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи. Индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура как национальная, так и индивидуальная, частная» [3].

Список использованной литературы

1. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия. 1969-1978.
2. ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация». – Благовещенск. 2000
3. Миронова, Н.Н. «Дискурс – анализ оценочной семантики» /Н.Н. Миронова. – М., 1997.

V. ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

М.Г. Сальникова, кандидат физико-математических наук, доцент
Южно-Российский государственный технический университет
(Новочеркасский политехнический институт), Россия
yuliasalnikova@gmail.com

На этапе модернизации системы российского образования стратегической целью высшей школы является формирование уровня компетентности её выпускника, достаточного для успешного решения задач в различных областях его профессиональной деятельности в условиях динамично меняющегося общества. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» для квалификации (степени) «бакалавр» определяет область, виды и задачи профессиональной деятельности будущих специалистов и систему компетенций, общекультурных и профессиональных, позволяющую осуществлять эту деятельность. Учебный план рассматриваемого направления подготовки по профилю «Технология машиностроения» предусматривает изучение следующих циклов дисциплин: гуманитарного, социального и экономического, математического и естественнонаучного, профессионального. Дисциплины базовой части математического и естественнонаучного цикла – математика, физика, химия, теоретическая механика и информатика направлены на формирование у будущих бакалавров общекультурных и профессиональных компетенций:

- способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения, культурой мышления (ОК-1);
- способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6);
- способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7);
- способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, высокая мотивация к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8);
- способность использовать основные законы и методы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности,

применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ОК-10);

– способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасность и угрозы, возникающие в этом процессе; соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-16);

– способность применять основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-17);

– способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-18);

– способность выбирать основные и вспомогательные материалы для изготовления изделий машиностроения, способы реализации основных технологических процессов, аналитические и численные методы при разработке их математических моделей (ПК-2);

– способность использовать прикладные программные средства при решении практических задач профессиональной деятельности, методы стандартных испытаний по определению физико-механических свойств и технологических показателей материалов и готовых машиностроительных изделий, стандартные методы их проектирования, прогрессивные методы эксплуатации изделий (ПК-3);

– способность собирать и анализировать исходные информационные данные для проектирования технологических процессов изготовления машиностроительной продукции, средств технологического оснащения, автоматизации и управления (ПК-5);

– способность участвовать в разработке математических и физических моделей процессов и объектов машиностроительных производств (ПК-18);

– способность проводить эксперименты по заданным методикам, обрабатывать и анализировать результаты, описывать выполнение научных исследований, готовить данные для составления научных обзоров и публикаций (ПК-49) [2, с.10-19].

Анализируя ФГОС ВПО, можно сделать следующие выводы:

– компетентностный подход предъявляет новые требования к содержанию обучения, это, прежде всего, фундаментализация образования на основе интеграции науки и образования;

– в реализации компетентностного подхода необходимо следовать принципу междисциплинарности обучения, обеспечивающему коммуникативную составляющую компетентности;

– основным принципом образования становится принцип непрерывности образования в течение всей жизни на основе развитой компетентности саморазвития;

– повышается роль творчества, понимаемая, как генерация новой информации в условиях неопределённости, как возможность выбора решения из множества равноправных [1,с.102].

Интегративный характер компетенции заключается в том, что её невозможно сформировать в рамках отдельной дисциплины, поскольку она предусматривает способность выпускника решать широкий круг задач в определённой области. Для формирования компетенции необходим междисциплинарный синтез: умение применять знания из одной научной области в других областях, в новых, отдалённых от этой дисциплины, ситуациях [3].

Очевидно, что реализация компетентного подхода требует изменений в методах и средствах обучения и формах организации образовательного процесса. ФГОС ВПО предусматривает наряду с традиционными лекциями и практическими занятиями применение активных и интерактивных форм проведения занятий, которые должны составлять не менее 20% аудиторных занятий.

Одним из интерактивных методов, эффективно способствующим формированию компетенций при обучении дисциплинам математического и естественнонаучного цикла, на наш взгляд, является метод проектов, который можно рассматривать как лично-ориентированную технологию, развивающую творческую инициативу, умения самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, решать проблемы, оценивать результаты своей деятельности.

В качестве примера рассмотрим основные этапы и содержание учебно-исследовательского проекта «Дифференциальные уравнения в естественнонаучных дисциплинах», осуществляемого студентами первого курса при изучении дисциплины «Математика».

Цель проекта – овладение методикой составления и методами решения дифференциальных уравнений, возникающих в физических, химических, механических, технических задачах.

На подготовительном этапе происходит определение темы проекта, её актуальности; обсуждение цели проекта; формирование групп, распределение обязанностей; определение источников информации; определение форм отчёта, критериев оценки.

На этапе самостоятельной работы студенты собирают информацию, проводят исследования, анализируют полученные результаты, делают выводы, готовят отчёты (презентации) по проекту.

На заключительном этапе проводится защита проектов, отмечаются и поощряются лучшие проекты.

При реализации проекта у студентов формируются умения:

- составлять математическую модель (дифференциальное уравнение) рассматриваемой задачи;
- анализировать полученную модель (определять тип дифференциального уравнения);
- выбирать метод решения (в зависимости от типа дифференциального уравнения);
- анализировать результат решения и переводить его на язык исходной задачи.

Кроме того, студенты овладевают методами самостоятельной работы, учатся использовать различные источники информации, интегрировать знания по разным дисциплинам, оформлять результаты исследования.

Отметим, что возможна реализация проекта на различных уровнях:

от выполнения задания с изучением литературы, разработкой методики выполнения работы (для более способных студентов) до выполнения задания по описанной методике, но с другими исходными данными.

В результате выполнения проекта «Дифференциальные уравнения в естественнонаучных дисциплинах» у студентов возникает понимание того, что математика – это не только средство решения прикладных задач, но и универсальный язык различных наук и междисциплинарная основа фундаментальной подготовки. Это способствует активизации познавательной деятельности студентов и повышению мотивации к изучению математики и естественнонаучных дисциплин. Интеграция с информатикой осуществляется в применении компьютера при обучении этим дисциплинам, которое связано с использованием стандартных программных средств.

Список использованной литературы

1. *Солодова, Е.А.* Новые модели в системе образования: Синергетический подход /Е.А. Солодова. – М.: Книжный дом «Либроком», 2012. – 344с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 151900 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 827 от 24 декабря 2009 г.
3. *Шемет, О.В.* Дидактические основы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании /О.В. Шемет. – Новочеркасск: ЮРГТУ(НПИ), 2009. – 212с.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В.В. Евдакова

Волгоградский техникум железнодорожного транспорта-филиал Ростовского государственного университета путей сообщения,

Россия

viki121@yandex.ru

Важнейшей задачей сегодняшнего дня для любого образовательного учреждения является подготовка квалифицированного и конкурентоспособного работника. В рамках среднего профессионального образования возрастает роль естественнонаучного знания как в рамках общеобразовательных дисциплин так и основ специальных образовательных модулей.

Физика играет ведущую роль в современном естествознании, оказывает огромное влияние на развитие многих отраслей науки, техники, производства. Получение физических знаний является основой для естественнонаучной подготовки студентов. Если разработать и внедрить курс физики, который будет учитывать прикладную направленность дисциплины за счет уменьшения какой-либо части и углубления специальных знаний, являющихся базой для таких специальных дисциплин как техническая механика, электротехника и др., то можно сформировать мотивацию для изучения дисциплины, повысить эффективность обучения, познавательный интерес. Соответственно, первый пункт для овладения естественнонаучной подготовкой является изучение адаптированного, учитывающего прикладную направленность курса физики.

Физика как основа основ естественнонаучного мировоззрения несет в себе возможность влияния научных знаний в мировоззренческом становлении личности. Следующим пунктом мы видим способность осмысления мира и своего места в нем, выдвижение идеалов и понимания своей индивидуальной ответственности. Соответственно способность видеть мир в природной целостности или целостности «Человек и природа» приводит к необходимости рассмотрения следующего этапа, связанного с необходимостью включения экологических знаний в курс физики.

Вопросы экологии вышли на первое место по своей общечеловеческой значимости, поэтому курс физики, рассматривая принципы действия технических установок, работы одного из крупнейших загрязнителей окружающей среды должен отражать вопросы защиты окружающей среды, факторов, влияющих на нее, как последствий развития научно-технического прогресса. Так, например, на долю железнодорожного транспорта приходится 75% грузооборота и 40% пассажирооборота транспорта в РФ, соответственно такие объемы работ

связаны с большим потреблением природных ресурсов и выбросами различных загрязняющих веществ в биосферу[2]. Целью экологического воспитания на уроках физики является формирование у учащихся ответственного отношения к окружающей среде и воспитание личности, готовой к практической деятельности по ее защите и улучшению. Учебный материал по физике весьма разнообразен, но вопросы экологии должны быть органически связаны с содержанием изучаемого материала, их следует использовать для повышения интереса учащихся к предмету, привлекая знания, приобретенные на других уроках [4, с. 5].

На современном этапе развития образования возрастает роль контекстного подхода к изучению дисциплин, что позволяет более широко привлекать межпредметные связи и опыт деятельности в социальной сфере. Экологические знания становятся объектом изучения исследователей в областях наук: с позиции биолого-экологического подхода (В.Д. Бондаренко, А.А. Вербицкого, И.Д. Зверева, И.Д. Лаптева, В.С. Липецкого, И.Т. Суравегиной, И.Н. Пономаревой), охраны окружающей среды на ж/д транспорте (Н.И. Зубрева, Н.Н. Маслова, Ю.И. Коробова, Н.Н. Крупенина), методики обучения физике (В.М. Мирзахмедова, Э. Хакимова, Турдикулова, М.А. Лигай), применения физических методов исследования (Т.Я. Ашихминой, И.Ф. Реймерса, Ф. Рамада) и выступают как необходимое условие социальной гармонизации взаимодействия природы и общества.

При осуществлении обучения физике с рассмотрением экологических вопросов необходимо демонстрировать несложные опыты, характеризующие суть произвольной экологической проблемы, так, например, в ходе объяснения темы «Диффузия в газах, жидкостях и твердых телах» на примере стакана с водой, покрытой масляной пленкой, можно продемонстрировать затененность участков воды под пленкой, недостаток проникновения воздуха, а, следовательно, затронуть вопрос о жизни организмов в загрязненной воде. Сочетание опытов с решением качественных задач и обсуждением разнообразных вопросов экологического характера способствуют развитию интереса к экологической проблематике. Данная тема может быть изучена в форме ролевой игры «Суд над автомобилем и тепловозом» [4,с. 64], что способствует привлечению внимания студентов к проблеме загрязнения воздуха выхлопными газами, вызывает оживленную дискуссию о замене бензинного топлива газовым или дизельным, переводу железнодорожного транспорта с паровой тяги на электрическую и тепловозную и дальнейшей электрификации железных дорог.

При изучении темы «Звуковые волны» в курсе физики необходимо рассмотреть вопрос о вреде шума, в том числе и при проектировании железных дорог, необходимости строительства дополнительных обходных линий для пропуска транзитных грузовых поездов без заезда в город.

В процессе обучения необходимо рассказать о современных методах защиты окружающей среды на железнодорожном транспорте:

- так в «РЖД» реализуется инвестиционный проект «Обеспечение экологической безопасности», в рамках которого осуществляются строительство и реконструкция очистных сооружений, приобретение установок и оборудования природоохранительного назначения, оснащение экологических лабораторий, закупка оборудования для ликвидации аварийных разливов нефтепродуктов.

- техническое перевооружение по замене подвижного состава, реконструкции инфраструктуры обеспечивает снижение негативного воздействия на окружающую среду.

- развитие программы ресурсосбережения, посадка лесонасаждений [5].

Таким образом, для совершенствования естественнонаучной подготовки студентов необходимо:

- внедрить в качестве основы естественнонаучной подготовки студентов адаптированный курс физики, учитывающий направленность формирования знаний и умений для студента железнодорожного техникума;

- включить в него раздел «Философии осмысления мира и места человека в нем посредством физики» как основы естественнонаучного мировоззрения ;

- учесть необходимость приобретения и использования экологических знаний на уроках физики

Список использованной литературы

1. *Киселев, С.В.* Демонстрация парникового эффекта/ С.В. Киселев //Физика в школе. – 2004. – №8.
2. *Маслов, Н.Н.* Охрана окружающей среды на железнодорожном транспорте / Н.Н. Маслов, Ю.И. Коробов. – М.: Транспорт, 2004г. – 238 с.
3. *Семыкин, Н.П.* Методологические вопросы в курсе физики средней школы: пособие для учителей / Н.П. Семыкин, В.А. Любичанковский. – М. : Просвещение, 1979. – 88 с.
4. *Фадеева, Г.А.* Физика и экология 7-11 классы: материалы для проведения учебной и внеурочной работы по экологическому воспитанию / сост.: Г.А. Фадеева, В.А. Попова. – Волгоград: Учитель, 2005. –74 с.
5. Экологическая стратегия ОАО "РЖД" на период до 2015 года и перспективу до 2030 года (утв. распоряжением ОАО "РЖД" 13.02.2009 г. №293р)
http://doc.rzd.ru/doc/err404/doc?STRUCTURE_ID=704&layer_id=5104&refererLayerId=5103&id=3863

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Е.С. Кубракова

Волгоградский техникум железнодорожного транспорта-филиал Ростовского государственного университета путей сообщения, Россия

KYB_ik@mail.ru

Важнейшей задачей образовательного учреждения, в том числе и преподавания физики, является формирование личности, способной ориентироваться в потоке информации в условиях непрерывного образования. Осознание общечеловеческих ценностей возможно только при соответствующем познавательном, нравственном, этическом и эстетическом воспитании личности. В связи с этим первую цель можно конкретизировать более частными целями: воспитание у школьников в процессе деятельности положительного отношения к науке вообще и к физике в частности; развитие интереса к физическим знаниям, научно-популярным статьям, жизненным проблемам. Физика является основой естествознания и современного научно-технического прогресса, что определяет следующие конкретные цели обучения: осознание учащимися роли физики в науке и производстве, воспитание экологической культуры, понимание нравственных и этических проблем, связанных с физикой.

При обучении физике студентов первого курса преподаватель нередко сталкивается со следующими трудностями, связанными с тем, что обучение в средней школе может производиться в различных типах школ с разной степенью глубины изучения этого предмета:

- учащиеся не могут представить некоторых явлений, таких как явления микромира и мира с астрономическими размерами;
- при изучении некоторых аспектов учащиеся демонстрируют незнание математического аппарата, с помощью которого материал может быть изучен на высоком теоретическом уровне (например, незнание основ дифференциального и интегрального исчисления при изучении механики);
- для изучения ряда явлений в школе не может использоваться какое-либо оборудование по причине его дороговизны, громоздкости или небезопасности (например, явления ядерной и квантовой физики);
- явление вообще нельзя наблюдать (например, демонстрация СРТ-симметрии).

Обычно подобные вещи в школе представлены либо на низком научном уровне, то есть объясняются «на пальцах», либо вообще не изучаются, что, безусловно, сказывается на уровне подготовки учеников.

Многие из преподавателей по-разному решают ряд этих сложившихся проблем. Когда непосредственное изучение каких-либо

явлений оказывается невозможным, изучаемый объект заменяют его моделью, т.е. более простым и доступным для изучения объектом, но находящимся в некотором соответствии с оригиналом. Моделирование может помочь при проведении лабораторных, вычислительных заданий и практикумов. Моделирование возможно производить по следующим направлениям:

- показ модельных демонстраций;
- проведение модельных лабораторных работ;
- организация занятий по моделированию физических явлений с помощью конструктора;
- использование задач нахождение решения численными методами.

Исследование знаковых, в частности, математических, моделей также можно рассматривать как некоторые эксперименты («эксперименты на бумаге», умственные эксперименты). Это становится особенно очевидным в свете возможности их реализации средствами электронной вычислительной техники. Один из видов модельного эксперимента – модельно-кибернетический эксперимент, в ходе которого вместо «реального» экспериментального оперирования с изучаемым объектом находят алгоритм, программу его существования, который и оказывается своеобразной моделью поведения объекта. Вводя этот алгоритм в цифровую ЭВМ и, как говорят, «проигрывая» его, получают информацию о свойствах объекта в определенной среде, о его функциональных связях с меняющейся «окружающей средой».

Именно поэтому при обучении физике большую роль, на наш взгляд, играет технология интерактивного обучения (ТИО).

Применение ТИО позволяет учителю соединить деятельность каждого школьника (возникает целая система взаимодействий: учитель - учащийся, учитель - класс, учащийся - класс, учащийся - учащийся, группа - группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

Каждый учитель может самостоятельно придумать новые формы работы с классом. При этом технологий интерактивного обучения существует большое количество.

С другой стороны, одним из приоритетных направлений информатизации современного общества является информатизация образования, т.е. процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

Компьютер как средство обучения, способствует развитию творческого потенциала обучаемого, способностей к коммуникативным действиям, навыков экспериментально-исследовательской работы; культуры учебной деятельности; повышению эффективности и качества учебно-воспитательного процесса.

Внедрение в технологии компьютерного обучения мультимедийных образов позволяет надеяться на использование всех важнейших способностей восприятия человека: сокращение времени обучения на 40% и повышается эффективность обучения на 30%.

Flash-анимация (применительно к учебному процессу) – это небольшой учебный ролик, в котором с помощью подвижных изображений, схем, подписей и дикторского текста изложен фрагмент изучаемого материала.

Анимации, используются для иллюстрации физических явлений, процессов. Так же встречаются, для применения в учебном процессе анимации, которые имеют синхронизированное дикторское сопровождение, это даёт возможность использовать анимации при объяснении нового материала учителем или проводить учащимся самостоятельное изучение нового материала. Существует целый ряд анимаций, которые можно использовать для закрепления и проверки знаний, например, вызывая ученика прокомментировать происходящее на экране. По ходу проигрывания анимации актуально использование всплывающих подсказок, а также выделение цветом или подсвечиванием частей экрана или рисунков, т.е. тех фрагментов, на которых необходимо сконцентрировать внимание школьников. Для повышения эффективности учебного процесса сюжеты анимации разбиты на части, и предоставлена возможность выбора режима проигрывания сюжета – с остановкой на ключевых кадрах или без остановки. Работа с анимацией в режиме остановки на ключевых кадрах даёт возможность учителю сделать дополнительные комментарии или дать возможность учащимся сделать записи в тетрадях, а также этот режим позволяет несколько раз проигрывать наиболее сложные фрагменты анимации без особых сложностей поиска необходимого фрагмента сюжета. Работа с анимацией в компьютерном классе может быть основой для индивидуальных заданий разной степени сложности. В этом случае могут предлагаться учащимся разные формы работы: описать процесс или явление, ответить на вопросы к анимации, сформулированные учителем перед просмотром, или предложить учащимся составить собственные вопросы или опорные конспекты просматриваемой анимации. Ряд разработанных анимаций интерпретируют лабораторные эксперименты, которые не всегда удаётся провести в аудитории, и тем более в домашних условиях.

Если технологические возможности сопровождаются соответствующей методикой использования, то это делает преподавание предмета более привлекательным как для учителей, так и для учеников, может облегчить труд учителя, освободить его от рутинной работы на всех трех этапах обучения. Так на этапе объяснения нового материала можно использовать следующие анимации:

- анимации короткие (упрощённые) – «ожившие картинки», показывающие короткую динамику процесса. Могут содержать

всплывающие подписи, выделение отдельных частей, сопроводительный текст диктора или быть интуитивно ясными в силу понятности содержания первого кадра и названия объекта.

- анимации сюжетные – аналоги традиционных фрагментов «мультфильмов», включенных в учебные кино- и видеофильмы для иллюстрации механизмов тех или иных физических процессов, в том числе микромира. В подобных анимациях облегчена остановка и переход к нужному фрагменту за счёт синхронизированного звукового сопровождения.

- интерактивные модели – анимация, ход которой зависит от задаваемых начальных условий. К этому типу объектов можно отнести интерактивные таблицы (когда фрагменты могут «оживать» в короткие анимации или укрупняться с появлением новых деталей).

- интерактивные рисунки – упрощённый вариант интерактивных моделей. При подведении курсора к такому рисунку отдельный объект или часть объекта выделяется подсвечиванием или изменением цвета, и всплывает его название.

На этапе закрепления, можно использовать задания с выбором ответа, которые помимо текста могут содержать рисунки, а также фотографии, видео- и анимационные фрагменты. Задания с использованием фото, видео и анимации переводят фото-, видео и анимационные объекты из категории иллюстраций в категорию обучающих материалов.

Все перечисленные интерактивные обучающие программы и методы работы с ними в преподавании физики могут быть использованы для создания заданий, связанных с экспериментом, обработкой экспериментальных данных и для сопоставления информации, представленной в различных видах, т.е. для усвоения методов познания, включённых в образовательный стандарт по физике.

Список используемой литературы

1. *Оспенникова, Е.В.* Работа с компьютерными моделями на занятиях школьного физического практикума /Е.В. Оспенникова, А.В. Худякова // Современный физический практикум: Тез. докл. 8-й конф. стран Содружества. – М., 2004. – С. 246-247.
2. *Чирцов, А. С.* Физико-математическое образование и компьютерные технологии – почти двадцать лет спустя /А.С. Чирцов // Компьютерные инструменты в школе. – Ст-П.: Информатизация образования, 1998. – С. 13-20,

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ
«ЛИНЕЙНОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ»
В РАМКАХ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА**

Л.Е. Марченко

*Волгоградский техникум железнодорожного транспорта –
филиал Ростовского государственного университета путей сообщения,
Россия
radvtgt@mail.ru*

Математизация – это характерная черта современной науки. Знание в области естественных наук делается точным только тогда, когда для его описания удастся использовать математическую модель. Поэтому без математической подготовки невозможна постановка образования современного человека. В средне специальных учебных заведениях математика служит опорным предметом для изучения многих дисциплин. Появляется все больше специальностей, связанных с непосредственным применением математики. Таким образом, возрастает число студентов, для которых математика становится значимым предметом в их будущей профессиональной деятельности. Для жизни в обществе важным становится формирование математического стиля мышления. В процессе математической деятельности в арсенал методов человеческого мышления включаются индукция и дедукция, обобщение и конкретизация, анализ и синтез, классификация и систематизация, абстрагирование и аналогия. Ведущая роль принадлежит математике в формировании алгоритмического мышления, воспитании умений действовать по заданному алгоритму и конструировать новые алгоритмы.

Ценность темы «Линейное программирование» заключается в построении студентами в ходе обучения математических моделей. При этом они переводят практические задачи на математический язык, составляют алгоритмы решения данных задач, учатся интерпретировать результат и оценивать его, проверяя практикой.

Значительную роль в изучении математики играет графический метод решения задач. Поэтому особое внимание уделено графическому методу решения задач линейного программирования. Используя этот метод, студенты приобретают графическую культуру, изображая графики различных функций и считывая данные с построенных графиков.

Процесс изучения данной темы обеспечивает межпредметные связи с дисциплиной «Информационные технологии» и дает возможность решать задачи профессионального цикла (транспортные задачи).

Учитывая вышесказанное, были сформулированы следующие цели изучения данной темы:

- формирование математической культуры студентов;

- изучение взаимодействия дисциплин «Математика», «Информационные технологии» и цикла специальных дисциплин с целью углубления и расширения знаний, умений и навыков студентов;

- создание положительной мотивационной базы для углубленного изучения математики и смежных ей дисциплин;

- профессиональная ориентация студентов.

Поставленные цели подразумевают решение ряда задач, а именно:

- ознакомить студентов с терминологией курса, помочь понять ее и правильно использовать;

- сформировать умения и навыки строить математические модели и решать задачи, сформулированные на базе данной математической модели;

- показать связь математики с практической деятельностью человека через методы математического программирования.

Изучение раздела математики «Линейное программирование» может быть рассчитано на 20 часов занятий в режиме обучения в студенческом научном обществе. Основными формами проведения занятий могут быть как традиционные формы занятий (лекции и семинары), так и индивидуальная, групповая деятельность студентов (учебные игры, дискуссии), защита реферативных работ. Реферативная деятельность позволит удовлетворить индивидуальные потребности обучающихся, выявить их возможности, то есть максимально разнообразить обучение.

В процессе обучения важно, чтобы изученное имело практическое применение, поэтому знакомство с элементами линейного программирования рекомендуется проводить, используя профессиональные задачи, а также задачи с практическим содержанием, близким к жизненным ситуациям. Условием, позволяющим правильно построить учебный процесс, является актуализация знаний, приобретенных на предыдущих занятиях.

Изучение каждой темы должно быть ориентировано, прежде всего, на приобретение опыта решения задач, например, таких, как: задача на нахождение оптимального маршрута перевозок, задача о составлении рациона питания, задача о минимальной стоимости перевозок грузов, задачи, представляющие собой игровые ситуации и другие.

Критерием отслеживания результатов изучения данной темы является защита реферативных работ студентами на итоговой конференции.

Примерное содержание курса (20 ч.)

1. Вводное занятие (1 ч.).

2. Основы линейного программирования (19 ч.).

Построение математических моделей экономических задач [2, с.16].
Общая задача линейного программирования (ЗЛП). Системы m линейных уравнений с n переменными. Выпуклые множества точек. Геометрический смысл решения уравнений, неравенств и их систем. Графическое решение ЗЛП. Учебная игра по теме «Графическое решение ЗЛП». Знакомство с симплекс-методом. Алгоритм симплекс-метода. Метод искусственного

базиса. Учебная игра «Путешествие по городу». Транспортная задача (ТЗ). Методы нахождения опорного плана. Метод потенциалов для решения ТЗ. Открытая ТЗ. Транспортная задача с ограничениями. Решение ЗЛП средствами Microsoft Excel [4, с.45, с.63]. Занятие-конференция на тему «Транспортные задачи». Учебная игра «Презентация услуг фирмы».

В заключении отметим, что автором подготовлено к печати учебное пособие, в котором реализованы все вышеизложенные идеи.

Список использованной литературы

1. *Карташов, В.К.* Линейные неравенства и линейное программирование [Текст]: Учеб. – метод. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. – Волгоград: Перемена, 1997. – 132 с.
2. *Кремер, Н.Ш., Путько, Б.А., Тришин, И.М., Фридман, М.Н.* Исследование операций в экономике: учеб. пособие для вузов; под ред. проф. Н.Ш.Кремера. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 407 с.
3. *Лунгу, К.Н.* Линейное программирование. Руководство к решению задач [Электронный ресурс]. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 128 с.
4. *Орлова, И.В.* Экономико-математические методы и модели. Выполнение расчетов в среде Excel/Практикум [Электронный ресурс]: Учебное пособие для вузов. – М.: ЗАО «Финстатинформ», 2000. – 136 с.
5. *Треплина, О.Ф., Махонина, А.А.* Математическое образование школьников в современных условиях: Учеб-метод. пособие. [Текст]. – Волгоград: Перемена, 2005. – 238 с.
6. *Шикин, Е.В.* От игр к играм. Математическое введение. Изд. 2-е, исправл. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 112 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ХИМИИ

Н.А. Федорова

*Волгоградский техникум железнодорожного транспорта-
филиал федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения», Россия
radvtgt@mail.ru*

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего (полного) общего образования по химии (на базовом уровне) одним из планируемых результатов освоения дисциплины «Химия» является сформированность функциональной грамотности человека для решения практических, в том числе профессиональных, задач.

В Волгоградском техникуме железнодорожного транспорта – филиале РГУПС – в рамках образовательной программы среднего (полного) общего образования реализуется рабочая программа, созданная на основе примерной программы учебной дисциплины «Химия» для профессий НПО и специальностей СПО авторов Габриеляна О.С. и Остроумова И.Г. в объеме 78 часов аудиторной работы. При этом профильные и профессионально-значимые элементы содержания выносятся на самостоятельную (внеаудиторную) работу студентов.

Эффективным видом самостоятельной работы является учебно-исследовательская деятельность студентов. При этом наряду с химическим экспериментом, в таких исследованиях организуется работа по поиску информации в средствах масс-медиа, Интернете, в учебной и специальной литературе, а также на производстве во время экскурсий.

Одной из тем, вынесенных по программе на самостоятельное изучение, является тема «Коррозия металлов». Актуальность этой темы для студентов железнодорожного техникума очень высока, поскольку железнодорожный транспорт имеет свои специфические особенности, которые способствуют ускорению коррозионного износа транспортных сооружений, конструкций, оборудования и подвижного состава. Прежде всего, железнодорожный транспорт работает в сложных природных условиях, подвергаясь постоянному воздействию коррозионных факторов внешней среды. Кроме того, он работает в условиях переменных нагрузок и вибраций различной интенсивности. На электрифицированных железных дорогах в результате утечки блуждающих токов наблюдается интенсивное разрушение металлических и железобетонных конструкций. Усиленные коррозионные процессы происходят также и на других объектах железнодорожного транспорта (локомотивных и вагонных депо, ремонтных заводах, промывочно-пропарочных станциях, гальванических цехах).

Студентам предлагается выбрать форму самостоятельного изучения темы «Коррозия металлов»: написать традиционный реферат или выполнить исследовательскую работу.

Перед студентами, сделавшими выбор в пользу исследования, ставится цель изучить процесс коррозии и способы защиты от нее сооружений, конструкций и подвижного состава железнодорожного транспорта. Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

- 1) изучить процесс коррозии с точки зрения теории окислительно-восстановительных реакций;
- 2) изучить классификацию коррозионных процессов;
- 3) изучить способы защиты металлов и сплавов от коррозии;
- 4) исследовать влияние некоторых факторов на интенсивность коррозии (экспериментальная часть);
- 5) собрать и систематизировать информацию об особенностях коррозионных процессов на объектах железнодорожного транспорта и

способах защиты от коррозии конструкций, сооружений и подвижного состава (практическая часть).

Для решения первых трех задач студентам необходимо изучить тему по учебным пособиям. При этом профессионально-значимым элементом содержания, отсутствующим в учебниках, рекомендованных программой, является вопрос о коррозии под действием блуждающих токов и электродренажной защите. В изучении этого вида коррозии студентам может помочь учебное пособие [1], имеющееся в библиотеке ВТЖТ – филиала РГУПС. Студенты узнают, что блуждающими токами называются электрические токи, протекающие в почве. Источниками возникновения блуждающих токов в почве являются электрифицированные железные дороги постоянного тока, трамваи, метрополитен, линии электропередач постоянного тока. Этот вид коррозии очень опасен, т.к. блуждающие токи нередко распространяются на несколько десятков километров и могут достигать нескольких ампер [1, с 154-155].

В экспериментальной части работы студенты опытным путем изучают влияние на интенсивность коррозии следующих факторов: присутствие в среде солей, в частности хлорида натрия; совместное присутствие в среде хлорида натрия и гидроксида натрия; наличие контакта с более активным металлом; наличие контакта с менее активным металлом; а также интенсивность коррозии в дистиллированной воде. Студенты анализируют полученные результаты и связывают их с изученными способами защиты от коррозии.

В практической части работы студенты собирают и систематизируют информацию об особенностях коррозионных процессов на объектах железнодорожного транспорта и способах защиты от коррозии опор контактной сети, рельсов, подвижного состава. Эту информацию студенты могут получить из учебного пособия [1, с 169-178], а также во время экскурсий на производство.

Еще одна профессионально-значимая тема, вынесенная на самостоятельное обучение, «Химические источники электрического тока и их использование на железнодорожном транспорте». По этой теме студентам также предлагается учебно-исследовательская работа. В дальнейшем знания, приобретенные студентами при выполнении этой работы, будут углублены при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Таким образом, знания и опыт, полученные студентами при проведении учебных исследований по химии, оказываются востребованными при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин, и вносят свой вклад в формирование профессиональных компетенций будущего специалиста.

Список использованной литературы

- 1 *Зубрев, Н.И.* Инженерная химия на железнодорожном транспорте /Н.И. Зубрев. – М.: Желдорпресс, 2009

VI. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

О.А. Дёмина, кандидат педагогических наук, доцент
demia_o@stu.ru

С.В. Чусовлянова, кандидат социальных наук
cl0506@yandex.ru

Сибирский государственный университет путей сообщения, Россия

*«Скажите мне, зачем вам английский язык, и я скажу вам, какой
английский язык вам нужен»*

Т. Хатчинсон, А. Уотерс

Сегодня, в условиях открытого информационного общества система образования должна готовить квалифицированный персонал, способный переключаться с одного вида деятельности на другой и владеющий коммуникативными компетенциями, включающими такой современный ресурс, как иностранный язык. Этот ресурс является ключевым компонентом в подготовке новых поколений к взаимодействию с глобализированным миром. Владение иностранным языком в области профессиональной коммуникации позволяет облегчить социализацию в рыночной среде, т.е. освоить новые социальные роли для адаптации выпускников к перспективным потребностям рынка труда, который сегодня чётко выделяет эффективную коммуникацию на иностранном языке как профессионально значимое качество сотрудников новой формации. Ориентация выпускников на предлагаемое рынком труда «меню профессиональных карьер» невозможна без владения коммуникативными компетенциями, освоенными в вузе.

Востребованность во владении коммуникативной компетенцией на иностранном языке со стороны общества, работодателя и будущих профессионалов нашла отражение в требованиях ФГОС последнего поколения, которые предусматривают его освоение на уровне разговорного с целью использования в профессиональной деятельности. Эта задача заставляет пересмотреть сложившиеся подходы к обучению иностранному языку в высшей школе и предложить методически успешные приёмы, способствующие её решению и обеспечивающие преемственность содержания обучения на всех ступенях образования, включая магистратуру и аспирантуру.

Одним из направлений в преобразовании процесса обучения иностранному языку в вузе может стать обучение с помощью метода языковых учебных проектов, разработанных совместно преподавателями кафедры иностранных языков и специалистами выпускающих кафедр,

владеющих иностранным языком на уровне, не препятствующем коммуникации. Для разработки таких языковых проектов можно опираться на подход, известный в зарубежной методической науке как технология обучения английскому языку, основанная на контексте (Technology in a content-based syllabus for ESP). Этот подход помогает выполнять задачу, поставленную в ФГОС и преодолевать противоречие между упомянутыми требованиями к выпускнику и реальными результатами, полученными на федеральных тестированиях в неязыковых вузах. Совокупно учитывая *понятийную* и *языковую* стороны коммуникации, при разработке проекта следует использовать интеграцию профессионально-ориентированного содержания с языковыми целями обучения.

Положительный опыт использования этого подхода отмечен в работе кафедры «Иностранные языки» Сибирского государственного университета путей сообщения.

В настоящее время большинство студентов железнодорожных вузов осознают значение так называемых «soft skills» и хотят овладеть ими в период обучения. Развитию мотивации студентов в этом направлении способствует интерес компании «Российские железные дороги» к развитию долгосрочных отношений с зарубежным рынком транспортных услуг и участию в международных транспортных проектах. Следовательно, студентов следует обучать практическому взаимодействию с потенциальными партнёрами и работе в международной команде. Для этого был создан учебный языковой проект на основе материалов, подготовленных российскими учёными из Московского университета путей сообщения, Петербургского университета путей сообщения и представителями финского института «Innorail» при Университете Прикладных Наук в Кюменлааксо. Материалы были посвящены проблемам логистики на Транссибирской магистрали «Survey of the Logistic Factors in the TSR-Railway Operation. “What TSR-Station Masters Think about the Trans-Siberian?”».

В течение семестра студенты работали над проектом под руководством преподавателя иностранного языка и профессора кафедры «Системный анализ и управление проектами».

Мы не навязываем студентам никакие «модные» методы обучения иностранному языку, так как, по мнению психологов, механизмы усвоения иностранного языка достаточно индивидуальны и внутри учебной группы могут встречаться студенты, не совпадающие с методами, предлагаемыми преподавателем. Более того, при обучении иностранному языку в условиях искусственной языковой среды, создаваемой на занятии, очень часто не удаётся поддерживать устойчивую мотивацию для замены системы коммуникации на родном языке на иноязычную «чужую» систему, о чём и свидетельствуют результаты федеральных тестов. По этой причине мы опирались на научно-обоснованный подход, который хорошо зарекомендовал себя как в зарубежной, так и в отечественной практике, когда студентам предлагается понятный им способ овладения

профессионально значимой коммуникацией на основе отобранного содержания обучения для конкретных профессиональных ситуаций вместо традиционного выполнения «упражнений для развития навыков устной речи».

Наши преподаватели и студенты уже смогли оценить контекстный подход (СВІ), который преодолевает противоречие между требованиями работодателя к языковой подготовке сотрудника железнодорожной отрасли и многочисленными «инновационными» методами, которые требуют намного больше времени, сил и дорогостоящих средств обучения.

Учебный проект по данной тематике реализовывался в двух группах бакалавров второго года обучения, изучающих логистику. На первом курсе они изучали английский язык традиционными методами и имели достаточно большой разброс в уровне освоения предмета. В течение одного семестра в проекте участвовали 50 студентов, которые были подробно проинформированы о предстоящей работе, сроках контроля и участии профессора для консультаций в области логистики, а также в презентации готового проекта. Затем на занятиях иностранного языка студенты подробно изучили материалы проекта, распределили индивидуальные задания, выбрали модераторов будущей презентации и приступили к работе над материалом, как с точки зрения профессионально-ориентированного содержания, так и с точки зрения совершенствования языковых знаний и навыков.

Так как такой подход к обучению оказался для студентов совершенно новым, на первом этапе они испытывали определённые трудности, так как от них требовалось много независимой самостоятельной работы в подборе и анализе материалов для своего индивидуального задания. Они знали, что их презентации будут оцениваться двумя специалистами, т.е. профессор оценит содержание, а преподаватель иностранного языка проконтролирует коммуникативные достижения и качество предъявляемого языка. Несколько студентов имели проблемы с чтением и говорением, некоторые могли понимать только общий смысл, опираясь на изолированные слова. Но, работая в общей команде, они не могли позволить себе не продвигаться в освоении языкового материала, так как это могло отразиться на качестве групповой презентации.

Работая над содержательной частью своей презентации, студенты консультировались у профессора, а затем на занятиях с преподавателем английского языка осваивали это содержание в монологических и диалогических формах, закрепляя языковые знания и совершенствуя владение языком. Преподаватель английского языка оказывала очень дифференцированную помощь на каждом занятии и постепенно студенты стали справляться со своими заданиями, понимая, что они осваивают готовые речевые модели, необходимые в реальной профессиональной ситуации.

Разработка и выполнение учебного проекта на основе контекстного обучения потребовала от всех участников очень слаженной работы, чтобы найти оптимальный баланс между его двумя составляющими – отбором релевантного профессиональной деятельности содержания и речевых моделей для формирования практико-ориентированной коммуникативной компетенции.

Преподавателю иностранного языка пришлось полностью пересмотреть свой прошлый опыт и разрабатывать задания, как для группы в целом, так и для отдельных студентов с учётом групповой и индивидуальной работы. Задания должны были активизировать учебную деятельность в соответствии с возможностями каждого студента, создавая у него ощущение успеха. Профессионально-ориентированный контекст не должен был конфликтовать с языковым содержанием обучения, а помогать систематизации имеющихся знаний и освоению новых речевых моделей, продвигая студентов к достижению заявленной цели. Студенты должны были серьёзно оценить свою языковую базу и цели, поставленные в проекте, чтобы наметить индивидуальную траекторию освоения материала. Профессор-консультант участвовал в разработке учебных заданий и окончательного сценария презентации. Вместе с заданиями студенты получали подробные инструкции и консультации по их выполнению, и в результате они должны были получить шанс для обсуждения реальных проблем в железнодорожной отрасли.

Работая в течение семестра над проектом, студенты приобрели исследовательские навыки, необходимые для дальнейшего обучения в магистратуре. Они очень ответственно относились к выполнению заданий, так как понимали роль каждого для общего имиджа группы во время окончательной презентации проекта. Это способствовало развитию корпоративного духа и формировало навыки работы в команде. Задания на предъявление профессионально-значимых монологов и диалогов способствовали становлению навыков презентации самостоятельных высказываний и коммуникации на иностранном языке.

На заключительном занятии была сделана подготовленная презентация в присутствии и непосредственном участии профессора-консультанта, что явилось достойным завершением семестра. После презентации была намечена программа работы на следующий семестр, которую студенты приняли очень заинтересованно.

По завершению проекта все студенты сдали преподавателю свои оформленные по правилам ГОСТа материалы для использования в разработке учебного пособия для бакалавров, изучающих логистику. Лучшие работы были рекомендованы для участия в научно-практических студенческих конференциях. В нашем университете проходит ежегодная международная студенческая конференция по проблемам развития железнодорожного транспорта, куда приезжают участники из Кореи, Китая, Японии, Монголии и других стран дальнего и ближнего зарубежья. Студенты, прошедшие языковую подготовку по методу проектной работы

могут быть полноправными участниками таких мероприятий, а в дальнейшем, занять достойное место на современном рынке труда.

Список использованной литературы

1. *Brinton, D. M.* ESP, EAP, and CBI: Charting the boundaries. Paper delivered at the Conference on the Role of English as a Lingua Paedagogicain Teaching and Learning in International Education. Auckland, New Zealand. – 2007. – June.
2. *Hutchinson, T.* Introduction to Project Work. Oxford University Press, 1991.
3. *Hutchinson, T., Waters, A.* English for Specific Purposes. – Cambridge Language Teaching Libraty. Cambridge University Press.1987
4. *Кандаурова, Е. А.* Method of projects in teaching foreign languages. Вестник КАСУ №2 - 2007
5. *Demina, O.A., Chousovlyanova, S.V.* Modern engineer and effective professional communication. Paper delivered at the International Theoretical and Practical Conference on the Information and Education: Borders of Communication, INFO'12. 10.07.2012. Gorno-Altaiisk, Russian Federation
6. Survey of the Logistic Factors in the TSR-Railway Operation “What TSR-Station Masters Think about the Trans-Siberian? Kouvola, Finland, 2007/2.

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К СОСТАВЛЕНИЮ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ВЫЯВЛЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Т.Е. Исаева, доктор педагогических наук, профессор

О.В. Муленко, директор Центра мониторинга качества образования,
кандидат технических наук, доцент

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС ВПО) третьего поколения в качестве основной цели обучения в вузе обозначено формирование совокупности общих и профессиональных компетенций выпускников, наличие которых позволит молодому специалисту не только успешно решать разнообразные профессиональные задачи, но и занять достойное место в постоянно меняющемся социуме, если он обладает передовым мировоззрением, гибкостью мышления и способностью быстро адаптироваться к новым условиям. Для выпускников же технических вузов, т.е. нового поколения инженеров, способность к адаптации в новых социально-экономических условиях представляется актуальным, но явно недостаточным социальным показателем, так как

благодаря инновационной деятельности именно этой группы специалистов должны появляться новые технологии, разрабатываться такие средства взаимодействия человека с окружающим миром, о которых мы сегодня еще не имеем представления, и, соответственно, не знаем, какие компетенции могут потребоваться выпускникам в будущем. Следовательно, компетентность будущих инженеров должна характеризоваться не только умением легко приспосабливаться к изменяющимся условиям, но инновационностью, креативностью, способностью оригинально мыслить и находить нестандартные решения.

Однако перечисленные в каждом ФГОС ВПО виды профессиональной деятельности должны нацелить как преподавателей вузов, так и самих студентов на приобретение последними таких компетенций, которые будут восприниматься как базовые, минимально достаточные для дальнейшего развития специалиста конкретной области производства. В дальнейшем ожидается, что на основе самостоятельно приобретаемого профессионального опыта, постоянного повышения профессиональной квалификации, участия в разных формах обучения и самообучения должен произойти рост уровня сформированных компетенций и создание предпосылок для возникновения новых личностных образований.

Таким образом, Федеральные стандарты определили необходимость не только изменения содержания образования, используемых методов и технологий обучения в связи с переориентацией на фиксирование результатов высшего профессионального образования в терминах компетенций, но и разработки нового поколения оценочных средств, которые позволят определить уровень сформированности компетенций у каждого студента, а также качество образования в вузе в целом.

Естественно, возникает вопрос: можно ли использовать в целях определения сформированности у студентов определенных компетенций те базы компьютерных тестовых материалов, которые были созданы во многих вузах за последние годы?

Для ответа на этот вопрос обратимся к некоторым методологическим аспектам тестового контроля.

Среди многочисленных классификаций тестов существует подход к разделению тестов в зависимости от того, на проверку каких мыслительных операций они ориентированы. Первая группа тестов, по мнению И.А. Плотниковой [4], Е.В. Телеевой [5] и др., предполагает, что обучаемые должны продемонстрировать репродуктивные навыки воспроизведения полученной во время обучения информации. Это тесты на узнавание, распознавание, различение, классификацию объектов, явлений и понятий. Например, из ряда предметов или явлений выделить те, которые будут соответствовать задаваемому параметру, или установить соответствие между терминами и их определениями и т.д. Следовательно, тесты этого типа нацелены на выявление степени информированности обучаемых о конкретном явлении, полученной ими в процессе обучения.

В тестах второй группы явление или предмет уже не называются, и обучаемые должны воспроизвести учебную информацию по памяти, т.е. доказать наличие знаний. Примером этого типа тестовых заданий могут служить вопросы, в которых, скажем, обучаемые должны записать изученные физические, геометрические или алгебраические формулы, значения косинусов и синусов углов, заданных в градусах, и т.д.

Третья группа тестовых заданий ориентирована на проверку базовых умений по дисциплине, приобретенных в процессе обучения в ходе решения аналогичных задач. В этом случае от обучаемых предполагается использование знаний и воспроизведение типовых алгоритмов решения задач, что свидетельствует о продуктивном характере их деятельности.

И, наконец, тесты четвертой группы, обозначаемые исследователями как тесты уровня трансформации или уровня творчества, ориентированы на комплексную проверку знаний, умений и навыков обучаемых, используемых при решении новых, нетипичных задач, когда от обучаемого ожидается творческий подход, оригинальность мышления и другие качества.

В соответствии с приведенной выше классификацией, самый высокий уровень тестовых заданий всё же ограничивался рамками одной дисциплины, хотя для решения особо сложных заданий обучаемым предстояло продемонстрировать свободное владение изученным материалом и основными действиями с ним.

Задания по оценке сформированности компетенций по своей сути отличаются ото всех перечисленных групп тестовых заданий, так как направлены на выявление и фиксацию особых личностных качеств, сложных психических функций, знаний и умений, полученных в ходе изучения разных дисциплин, но сложившихся в сознании обучаемых в единую картину мира, интегративное представление, зачастую имеющее динамический, а не статический характер.

Если мы ставим перед собой цель: разработать контрольно-измерительные материалы для оценки уровня сформированности компетенции – мы должны четко представлять объективную возможность проявления следующих трудностей:

1) Цель высшего профессионально образования, организованного на основе компетентностного подхода, не сводится к фиксации определенных показателей компетенции, выраженных в словесных, цифровых или балльных величинах. Она заключается в оказании педагогической поддержки студенту – будущему специалисту – в организации своей стратегии обучения, саморазвития и самосовершенствования. Поэтому следует понимать, что тот показатель, который может быть получен в итоге тестирования студента после изучения одной дисциплины или блока взаимосвязанных дисциплин, скажем, на 2-3 курсах, будет только промежуточным результатом в цепочке «Федеральный стандарт→Учебная дисциплина→ Самостоятельная работа студента по повышению профессиональной квалификации» и может быть существенно изменен после

освоения новых дисциплин, прохождения производственной практики, написания выпускной квалификационной работы и т.д. Поэтому было бы неверным составлять отчетную документацию о сформированности компетенций студентов сразу после завершения изучения определенных дисциплин, особенно тех, изучение которых, например, гуманитарного цикла, прекращается на младших курсах.

2) Многие определенные в государственных стандартах компетенции – причем как общие, так и профессиональные – формируются в ходе всего процесса учебной, воспитательной и учебно-производственной работы, т.е. в ходе приобретения студентами системных межпредметных знаний и обобщенных личностно-осознанных умений. Поэтому представляется целесообразным организовать контроль сформированности одной и той же компетенции несколько раз на разных этапах обучения. Рост численных показателей выполнения тестового задания в этом случае можно воспринимать как качественно новый этап в сформированности компетенции у студентов, соответствующий более высокому уровню её становления.

3) Одной из характеристик любой компетенции является то, что она становится личностным качеством, а значит, при её демонстрации человек выступает как индивидуальность, обладающая особенностями протекания мыслительных процессов, скоростью реакций, окрашенных личностными качествами, мотивированностью и другими компонентами. Поэтому в техническом плане при разработке и компьютерном оформлении тестовых заданий становится сложно ограничивать время студентов и вводить тесты с открытыми вариантами ответов или с несколькими способами решения задачи, тем более что подход лица, составляющего задание, может не совпадать с мыслительными операциями тестируемых.

Компетентностно-ориентированные тесты не могут быть жесткими, подразумевающими единственный алгоритм решения. Например, одна и та же математическая задача может быть решена методом подстановки, введения одного или нескольких неизвестных или с использованием интегрального уравнения. В такой же степени вопросы по гуманитарным дисциплинам могут подразумевать развернутый ответ или создание делового документа, структуру и полноту содержания которого в большинстве случаев невозможно заранее определить.

4) Определение сформированности той или иной компетенции затрудняется еще и тем, что не все процессы, происходящие в сознании студентов, в ходе их мыслительной деятельности могут быть оценены по результатам их производственной деятельности. Одной из особенностей компетентностно-ориентированного оценивания является то, что оно перестает быть субъектно-объектным процессом, когда преподаватель не только определяет способы оценивания, но и сам создает шкалу замера результатов. Студент должен стать активным участником процесса оценивания, который приобретает в таком случае субъектно-субъектный характер, и быть готовым к самооценке своего продвижения в

соответствии с методиками «портфолио» или развернутого отчета, содержащего не только результаты решения заданий, но и описание способов приобретения новой информации, самосовершенствования умений, самооценки участия в групповой деятельности, мнение о результативности работы своих товарищей, взаимооценку и др.

5) Задания для многих традиционных тестов составлялись именно так, чтобы любой студент мог дать однозначный ответ, независимо от изучаемой специальности и используемых для подготовки методических пособий. Тем более, при этом не принимались во внимание личностные качества студентов, их способности к творчеству, неординарности мышления.

Показатели же многих компетенций превышают возможности традиционной оценки успеваемости студентов, направленной на измерение какого-либо отдельного типа интеллекта: например, логико-математического – при обучении математике, лингвистического – при обучении языку и т.д. Они предполагают необходимость замера не только полученных результатов выполнения задачи, но и учета таких социально-организационных показателей, как умение планировать свою деятельность, организовывать групповую работу, использовать эффективные коммуникативные приемы и др. В связи с этим, тестовый контроль компетенций можно воспринимать только как один из этапов системной оценки достижений выпускников, сопровождаемый наблюдением за их социально-групповой активностью в ходе решения профессионально ориентированных заданий и во время производственной практики.

6) Учитывая междисциплинарный и интегративный по отношению к замеру личностных свойств характер компетентностной оценки достижений студентов, для составления тестовых заданий нового уровня должны привлекаться преподаватели – специалисты разных областей знаний: «узкие предметники», социологи, психологи, преподаватели гуманитарного профиля и т.д. При этом у этой группы «экспертов» должно быть единое мнение по целям проводимого контроля, согласованное с теми задачами, которые определены в соответствующих государственных стандартах образования.

Таким образом, проанализировав возможности использования компьютерного тестирования по отношению к измерению компетенций студентов, мы пришли к следующим выводам:

1) следует расширять базу традиционных тестовых заданий, которые будут использованы для проверки базовых и неотъемлемых компонентов всех компетенций студентов, а именно: знаний, умений и навыков, так как, как известно, компьютерное тестирование обладает большим спектром преимуществ: объективностью, большим банком тестовых заданий, возможностью проконтролировать уровень достижений большого числа студентов за сравнительно короткое время и т.д.;

2) предлагается использовать наряду с тестированием совокупность таких методов, как оценочное наблюдение, оценочная беседа, оценочное

интервью или диалог, а также различные методы самооценки своей деятельности студентами («портфолио», индивидуальный отчет и др.) в целях объективного выявления уровня сформированности компетенций у студентов;

3) следует внедрять в систему компьютерного тестирования, так называемые, кейс-тесты, в целях получения более полной картины о сформированности тех или иных компетенций у студентов;

В последние годы в педагогической литературе все чаще в работах, посвященных способам оценки сформированности компетенций, звучит словосочетание «кейс-тест» [3; 6 и др.]. Кейс-тест (не путать с аналогичным термином в области программирования!) как новый класс психолого-дидактических инструментов возник на базе метода «кейс-стади» или метода кейсов. По мнению Е.Б. Моргунова, «кейс-тест – это методика оценки и развития потенциала профессионала, сочетающая в себе преимущества и преодолевающая недостатки традиционных кейсов и тестов» [3].

Метод кейсов или метод конкретных ситуаций (англ. *case method*, кейс-метод, кейс-стади, *case-study*, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа, метод ситуационного обучения) – это метод обучения, использующий описание реальных деловых или производственных ситуаций и предназначенный для совершенствования навыков анализа и обобщения информации, осмысления значения деталей, описанных в ситуации; работы с предположениями и заключениями; оценки альтернатив и принятия наиболее оптимального решения [1; 2].

Метод кейсов относится к неигровым имитационным активным методам обучения. Впервые он был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 г., однако широкое распространение этого метода в Гарвардской школе бизнеса началось в 1920 г. Сегодня метод *case-study* стал очень популярен в обучении, активно используется в зарубежной практике бизнес-образования и считается одним из самых эффективных способов формирования профессиональных компетенций студентов. Так Гарвардская школа бизнеса выделяет почти 90% учебного времени на разбор конкретных кейсов, сохраняя приоритетное значение метода *case-study* в обучении бизнесу. Ситуационное обучение по гарвардской методике – это интенсивный тренинг слушателей с использованием видеоматериалов, компьютерного и программного обеспечения. Среднестатистический студент Гарварда или любой другой бизнес-школы за время своего обучения «прорабатывает» сотни кейсов, приобретая опыт решения типичных задач [1].

Как показал анализ изученной нами научно-педагогической литературы, на сегодняшний день усилия разработчиков кейс-тестов концентрировались на групповых формах решения задач, сформулированных структурировано, т.е. таким образом, чтобы решение каждого этапа могло продемонстрировать степень сформированности той или иной компетенции студентов [3].

Между содержанием упражнений, разработанных в соответствии с технологией метода кейсов, и требованиями к составлению тестовых заданий, создаваемых на основе аналогичных принципов, существует ряд серьезных противоречий, которые должны быть учтены в процессе работы над тестовыми материалами:

1) *Возможность неоднозначного решения предъявляемого задания.* Такая возможность при анализе конкретных ситуаций не только существует, но и приветствуется, так как она становится поводом для группового обсуждения, что, в свою очередь, развивает способности студентов в области полемики, публичного выступления, аргументации, умения группового взаимодействия и т.д. Для составления тестовых заданий потенциальное существование нескольких правильных ответов связано с определенными техническими трудностями. Однако составители тестов должны принять во внимание все варианты решений и ввести их в компьютерную базу, для того чтобы любой из предложенных студентами верных вариантов решения был засчитан как правильный.

2) *Оценка результатов выполнения кейс-тестов не дает информации о сформированности отдельных знаний и умений студента, на которые он опирался в процессе решения задания.* В процессе обучения на базе анализа конкретных ситуаций преподаватель, если он замечает, что обсуждение зашло в тупик, или студенты выбрали ошибочный путь решения, имеет возможность вмешаться и дать некоторые «подсказки». При выполнении же тестовых заданий ограничение мыслительной деятельности студента только одним правильным вариантом ответа, который становится известным только по завершению работы, «сводит на нет» все усилия разработчиков тестов, предлагающих обычно развернутое задание, для выполнения которого требуется предпринять несколько шагов. И если на каком-то из этапов студент совершил ошибку, и его ответ не будет совпадать с верным вариантом, то невозможно определить, каких конкретно знаний или умений ему не хватило. Как отмечает Е.Б. Моргунов, в этом случае «нет промежуточного контроля и дифференцированной оценки сделанных логических шагов и проявленных умений» [3].

2) *Противоречие между изначально групповым режимом выполнения заданий в процессе обсуждения конкретных ситуаций и индивидуальным характером контроля компетенций студента с помощью кейс-тестов.* Данное противоречие является весьма существенным, так как при выполнении тестовых заданий студенту приходится полагаться только на свои знания и умения, не имея возможности сопоставить свою точку зрения с мнением товарищей. Однако повышенное внимание к росту индивидуальной ответственности специалиста за принятое решение является одной из задач подготовки управленческих кадров в системе высшего образования.

3) Из упомянутого выше противоречия вытекает следующее: *компьютерное кейс-тестирование не даёт возможности оценить*

сформированность целого ряда социально-организационных качеств и компетенций студента, связанных с умениями организовывать и управлять работой группы. Соответственно, для решения этой проблемы компьютерное тестирование должно осуществляться в комплексе с другими формами и методами контроля для определения полной картины сформированности компетенций.

Осознавая всю сложность задачи – составления кейс-тестов, мы, т.е. преподаватели кафедры «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения и сотрудники Центра мониторинга качества образования предприняли попытку разработки тестовых заданий для контроля коммуникативной компетенции студентов, завершивших изучение дисциплины «Иностранный язык» (3-4 семестры).

Сразу же требуется оговориться, что из-за определенных технических ограничений мы не могли контролировать устную речь студентов, например, так, как это делается в процессе ЕГЭ по иностранным языкам. Мы исходили из предположения, что большинство выпускников нашего вуза, особенно технических специальностей, будут чаще сталкиваться с необходимостью чтения, перевода и составления деловой документации в соответствии с избранной профессией, чем с устными формами общения с иностранными специалистами. Поэтому мы посчитали возможным проверять умения устной речи, пересказа, беседы, публичного выступления в форме традиционного экзамена, предполагающего коммуникативное взаимодействие с преподавателем.

Целью кейс-теста мы определили *комплексное выявление знаний и умений студентов*, связанных с восприятием профессионально-ориентированной информации, её анализом в соответствии с предъявляемым заданием и составлением делового документа с использованием полученных данных. Таким образом, кейс-тест был ориентирован на контроль:

- 1) знаний в области лексики и грамматики в соответствии с ФГОС ВПО;
- 2) умений углубленного чтения профессионально-ориентированного текста, понимания информации и последующего её воспроизведения в деловом документе;
- 3) умений выявления искомой информации, сопоставления и анализа аналогичных параметров в соответствии с полученным заданием;
- 4) знаний правил составления делового письма (структура, последовательность, официально-деловой стиль и др.);
- 5) знаний правил делового письменного этикета, используемых при создании делового письма;
- 6) умений составить деловое письмо определенного типа в соответствии с полученным заданием.

В качестве примера мы приводим кейс-тест, составленный для студентов профиля подготовки «Туризм» (бакалавры).

Содержание кейс-теста:

1. Задание для студентов, ориентирующее их на поиск информации и дальнейшее её использование при составлении делового письма.

2. Текст профессионально-ориентированной тематики о двух гостиницах в центре Москвы и предлагаемых в них услугах.

3. Структура делового письма (высвечивается на экране компьютера); каждое поле необходимо заполнить одним из предлагаемых вариантов ответов.

4. Варианты ответов для составления делового письма.

**Кейс-тест по специальности «Иностранный язык»
для профиля подготовки «Туризм» (4 семестр)**

1. ЗАДАНИЕ

Прочитайте текст. На основе содержащейся в нем информации и пользуясь предлагаемым материалом составьте письмо (текст – 3 абзаца) от имени Майкла Брауна, жителя Нью-Йорка, диабетика, желающего забронировать на неделю номер в одной из представленных гостиниц в середине мая, нуждающегося в одноразовом диетическом питании, услугах переводчика и аренде машины и собирающегося расплатиться кредитной карточкой.

2. THE HOTELS IN THE ARBAT AREA

There are several hotels in the area of “Old Arbat”. The “Golden Ring” hotel and “Old Friends” hotel are located in the very heart of Moscow, only some minutes away from the Red Square and the Kremlin museums. They are not far from foreign embassies and foreign companies offices and just across the road from the Ministry of Foreign Affairs.

The “Golden Ring” hotel has 247 spacious comfortably furnished rooms including double and single rooms, 80 suits and 2 luxurious Presidential Suits. If you book any suit you will be suggested an included breakfast: traditional European, Russian cuisine and diet menu.

The “Golden Ring” hotel restaurant located on the 23-s floor offers various dishes of Russian and Mediterranean cuisines. It is an ideal place for birthday parties and banquets. There is a beer bar famous for its hospitality and Germany cuisine. There are also 6 banquet rooms and a theatre-style Conference Hall in the hotel. They provide service for 250 persons and can host at a time up to 500 people.

The “Old Friends” hotel is meant for families with children as its suits consist of two/three/four rooms. Is it especially popular among students and groups of tourists.

Both hotels have hairdresser’s shops, service bureaus, currency-exchange desks, a laundry, shoes repairs and dry cleaning.

The hotels offer 24-hour room service and the most sophisticated security system. The guests are provided with in-room safety-deposit boxes, satellite TV, telephone lines and air conditioning.

At the service bureau you can order a taxi or rent a car, book train and air tickets in advance.

Welcome to the hotels of Moscow!

3. Шаблон письма

1) Адрес отправителя

2) Адрес получателя

3) Обращение

4) 1 абзац

5) 2 абзац

6) 3 абзац

7) Комплементарная фраза

4. Варианты ответов

- 1.1 PETER BORODIN
SADOVAYA ST., 12, FL. 55
MOSCOW, 588095
RUSSIA
- 1.2 MICHAEL BROWN
7-TH AVENUE, 357
DR-512, NEW YORK
U.S.A.
- 1.3 MICHAEL BROWN
OAK ST., 89, APT. 14
SP-223, BOSTON
U.S.A.

- 2.1 HOTEL "GOLDEN EAGLE"
SADOVAYA ST., 12, FL. 55
MOSCOW, 588095
RUSSIA
- 2.2 HOTEL "GOLDEN RING"
SADOVAYA ST., 12, FL. 55
MOSCOW, 588095
RUSSIA
- 2.3 HOTEL "OLD FRIENDS"
STARIY ARBAT ST., 12,
MOSCOW, 588095
RUSSIA

- 3.1 Dear Sirs:
- 3.2 Dear Mr. Manager:
- 3.3 Mr. White:

- 4.1 I'd like to book a double room in the "Golden Ring" hotel for a week period: March, 14-20, 20XX. I need an air-conditioned room with a safety-box, a refrigerator, a Wi-Fi Internet and an individual bath.
- 4.2 I'd like to book a two-roomed suit in the "Gold Ring" hotel for two weeks - period: May, 14-20, 20XX. I need an air-conditioned room with a safety-box, a refrigerator, a Wi-Fi Internet and an individual bath.
- 4.3 I'd like to book a single suit in the "Golden Ring" hotel for a week period: May, 14-20, 20XX. I need an air-conditioned room with a safety-box, a refrigerator, a Wi-Fi Internet and an individual bath.
- 5.1 I would be grateful if you help me to find a skilled guide and to rent a car. Could you give me an indication of your rates per night including half board?
- 5.2 I would be grateful if you help me to find a skilled interpreter and to rent a car. Could you give me an indication of your rates per night including breakfast?
- 5.3 I would be grateful if you help me to find a skilled economist and to buy car. Could you give me an indication of your rates per night including full board?
- 6.1 I suppose that I will pay with my credit card. If you have no rooms for this period could you give me the address of a suitable hotel in your area?
- 6.2 I suppose that I will pay in cash. If you have no rooms for this period could you give me the address of a suitable hotel in your area?
- 6.3 I suppose that I will transfer money in advance. If you have no rooms for this period could you give me the address of a suitable hotel in your area?
- 7.1 Truly yours,
Michael Brown
- 7.2 Best regards,
John Smith
- 7.3 Good-bye,
Michael Brown

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО для профиля подготовки «Туризм» (бакалавры), выпускник должен обладать различными компетенциями, в числе которых общекультурная компетенция (ОК-10): «способен к письменной и устной коммуникации на государственном и иностранных языках, готов к работе в иноязычной среде».

На основании этого нами были сформулированы следующие показатели уровней сформированности коммуникативной компетенции:

Высокий уровень (несколько превышает требования ФГОС ВПО) – студент глубоко знает грамматику, владеет широким лексическим запасом по иностранному языку, а также свободно понимает и использует профессиональную терминологию. Способен читать профессионально-ориентированные тексты, полностью понимая их смысл, а затем использовать полученную информацию в своей профессиональной деятельности. Знает структуру деловых документов и умеет составлять их, принимая во внимание особенности конкретной ситуации. Обладает разносторонними социокультурными и страноведческими знаниями, которые использует в письменной коммуникации.

Достаточный уровень (соответствует требованиям ФГОС ВПО)

– студент знает грамматику в соответствии с требованиями учебной программы, его лексический запас достаточен для составления необходимого делового документа. Владеет базовой профессиональной терминологией. Способен читать профессионально-ориентированный текст, извлекая из них информацию, необходимую для решения конкретной коммуникативной ситуации. Его знания делового речевого этикета позволяют ему составлять деловые документы, используя имеющиеся шаблоны.

Недостаточный уровень (не соответствует требованиям ФГОС ВПО) – студент затрудняется в понимании профессионально-ориентированного текста, так как не обладает прочными знаниями грамматики иностранного языка, а лексический запас не соответствует программным требованиям. Может понять общий смысл письменного документа, но упускает необходимые детали, поэтому не справляется с заданием по составлению делового документа. Не знает структуры делового документа. Имеет поверхностные знания о культуре и речевом этикете ведения деловой переписки.

Завершающей стадией данного исследования является апробация данного кейс-теста в подсистеме «Тестирование», разработанной в РГУПС. Тестирование было проведено в группе студентов гуманитарного факультета. Результаты тестирования представлены на рисунке 1.

По результатам апробации нами предложено следующее соответствие показателя уровней сформированности коммуникативной компетенции и процента правильно выполненных заданий:

Высокий уровень – 85-100%;

Достаточный уровень – 50-84%;

Недостаточный уровень – 0-49%.

Результаты тестирования данной группы студентов показали, что высоким уровнем сформированности коммуникативной компетенции обладают 42,86% студентов, достаточным – 28,57%, недостаточным – 28,57%.

Таким образом, разработка кейс-тестов даст возможность преподавателю высшей школы сформировать фонды оценочных средств, проводить мониторинг и анализ уровней сформированности компетенций у студентов, проверку освоения компетенций по требованиям ФГОС, а также разнообразить образовательный процесс.

п./п.	Ф.И.О. студента	Задания (+верно, - неверно)							Процент правильно выполненных заданий
		1	2	3	4	5	6	7	
1	Студент 1	+	-	+	+	+	+	-	71% (5)
2	Студент 2	+	-	-	+	+	+	-	57% (4)
3	Студент 3	+	+	+	+	+	+	+	100% (7)
4	Студент 4	+	+	+	+	+	+	+	100% (7)
5	Студент 5	+	-	+	-	-	-	+	43% (3)
6	Студент 6	-	+	+	+	+	+	-	71% (5)
7	Студент 7	+	+	+	+	+	+	+	100% (7)
8	Студент 8	+	-	-	+	-	-	+	43% (3)
9	Студент 9	+	-	-	+	-	+	-	43% (3)
10	Студент 10	+	+	+	+	+	+	+	100% (7)
11	Студент 11	-	-	-	-	-	+	+	29% (2)
12	Студент 12	+	-	-	+	-	+	+	57% (4)
13	Студент 13	+	+	+	+	+	+	+	100% (7)
14	Студент 14	+	+	+	+	+	+	-	86% (6)

Рисунок 1. Ведомость результатов кейс-теста по дисциплине «Иностранный язык»

внедрении в качестве самостоятельного элемента современной модели образования системы раннего развития детей (от 0 до 3 лет). С другой стороны, связанное с постоянным внедрением инновационных технологий, быстрое сокращение срока жизни производственных и сервисных технологий потребует каждые 5–7 лет (а, возможно, и чаще) переобучения, повышения или получения новой квалификации или даже смены профессии в любом возрасте, в том числе и далеко от традиционного возраста студентов. Ставится вопрос о непрерывном профессиональном образовании. Учеба в течение всей жизни становится не просто желательной, а обязательной. Так, Элвин Тоффлер в работе «Шок будущего» сказал: «в XXI веке неграмотным будет считаться не тот, кто не умеет читать и писать, а тот, кто не умеет учиться и переучиваться» [6]. В связи с этим все больший интерес исследователей привлекает андрагогика – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога.

Изменения в целях и системе дошкольного образования связаны с формируемым инновационной экономикой запросом на массовость креативных компетентностей. Современные исследования демонстрируют, что такие ключевые для сегодняшнего общества качества как креативность, способность к поиску знаний формируются уже в возрасте 3–6 лет, поэтому проблема творчества, развития креативной личности выдвигается в качестве приоритетной уже в дошкольном образовании. Кроме того, опыт разных стран показывает, что вклад в раннее детское развитие и дошкольное образование является наиболее результативными с точки зрения долгосрочных социальных и образовательных эффектов. Дошкольный возраст все чаще рассматривается не просто как сензитивный период развития воображения, но как сензитивный период развития творческого потенциала личности. Продуктивная деятельность дошкольного возраста (рисование, лепка, конструирование) рассматривается уже не только как движущая сила формирования психологической готовности к школе, но и как условие креативного развития личности. Соответственно, в практику работы дошкольных образовательных учреждений внедряются вариативные и альтернативные программы, а творческая деятельность становится предметом обучения. Проводятся исследования о влиянии обогащенной образовательной среды на интеллектуальное и креативное развитие детей старшего дошкольного возраста. Однако в одном из исследований констатируется факт изменения эмоционально-личностных проявлений у детей при проведении занятий по повышению уровня креативности. В частности, у детей повысилась агрессивность, сензитивность, депрессивность, что позволило исследователям сделать вывод о том, что повышение креативности сопровождается некоторой невротизацией детей. Таким образом, не для всех детей повышение креативности является

целесообразным, так как часть детей реагирует ярко выраженным эмоциональным дискомфортом [5].

Отмечено, что уже к 11 годам у ребенка под влиянием среды закладывается творческий или рутинный стереотип мышления, что приводит к изменению образовательных технологий применяемых на этапе школьного обучения. Творческое мышление нестандартно и нелинейно, оно плохо поддается внешнему контролю, планированию и структурированию, но для осуществления инновационной деятельности должно быть организовано. Поскольку применение средств внешнего контроля в данном случае неэффективно, возникает необходимость развития у учащихся навыков самоорганизации. В связи с тем, что знания и навыки, необходимые для создания инноваций, не могут быть приобретены в процессе прямого следования инструкциям и пассивного усвоения информации, разрабатываются технологии преподавания и обучения, основанные на принципах активного участия, социального взаимодействия и рефлексии. Предполагается, что учащийся должен иметь не просто навыки самостоятельного поиска и анализа необходимой информации, но и навыки самостоятельного конструирования знаний. Эти положения находят свое оформление в так называемой педагогике конструктивизма.

К основным положениям педагогического конструктивизма относят следующие:

- знание конструируется самим учащимся, а не передается обучаемому в готовом виде. Преподаватель может только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся;

- значимое обучение может совершаться, только если обучаемый воспринимает «факты», которые он должен усвоить, как значимые лично для него, каким-либо образом связанные с личным опытом и оцениваемые по критериям, значимым для конкретной личности [6];

- необходимость создания условий, подчеркивающих интеллектуальное достоинство каждого учащегося, особую ценность его точки зрения, персонального подхода к решению проблемы, уникального видения ситуации, индивидуального стиля мышления.

Реализация подобных принципов в процессе обучения способствует, по мнению педагогов-конструктивистов [8], формированию креативной личности, способной к самообучению, и нацеленной на самореализацию и саморазвитие. Однако применение принципов конструктивизма может породить, на наш взгляд несколько проблем.

Как можно заметить, в конструктивистской педагогике знание рассматривается как относительное и различное с точки зрения интерпретаций (а значит в высшей степени субъективное), которое можно конструировать самому, и такому знанию придается особая ценность, поскольку оно выражает точку зрения обучаемого. В некоторых концепциях

постулируется зависимость знаний от уникального для каждого обучающегося образа мира, составляющего внутренний кросс-культурный контекст его жизни и учебной деятельности, поскольку в процессе познания этот внутренний контекст произвольно накладывается на внешний контекст (на содержание образования) и обуславливает личностный смысл воспринимаемого [2]. Тем самым утверждается подвижность и изменчивость знания. Подобное отношение к знанию как к динамичному, постоянно обновляемому, которое возможно создавать и трансформировать самому, безусловно детерминировано требованиями инновационной экономики. Содержание инновационной деятельности составляет создание нового продукта или услуги, а значит, зачастую становится необходимым преодоление стереотипов мышления. Кроме того, общепризнано, что современные инновации часто носят междисциплинарный характер. Соответственно для их производства требуется преодоление не только стереотипов мышления, но и границ научных дисциплин. Адептами педагогического конструктивизма процесс конструктивистского обучения определяется именно как отход от неких традиционных приемов и методов, отклонение от образца, поиск новых решений на основе изучения развивающих методик, которые в свою очередь изменяют схемы деятельности и мысли [6]. Развитию инновационного мышления способствует и то, что в педагогике конструктивизма приветствуется столкновение противоположных точек зрения, постановка контрпримеров, раскрытие противоречий в процессе обсуждения. Предполагается, что учащийся выстраивает аналогии, создает удобные для себя образы и метафоры. Необходимо отметить, что нахождение аналогий и поиск метафор используется во многих техниках развития креативности, таких как синектика, метод бисоциаций, мозговой штурм и другие. Однако, акцент на субъективном характере знания имеет ряд существенных недостатков. В частности, по мнению Е.Я. Режабека, «давление философии конструктивизма, абсолютизация субъективной стороны сознания...открывают дорогу для игнорирования объективной реальности...» [4, с.219]. «Такой (конструктивистский) подход означает согласие, что представление Гомера о диафрагме как центре психической жизни и представления современной нейрофизиологии о деятельности мозга одинаково валидны. Приняв конструктивистскую доктрину, современный человек никогда не сможет отличить науку от научных домыслов, граничащих с шизофреническим маниакальным бредом» [4, с.300].

Другой центральной идеей конструктивистской концепции является представление о том, что значимое обучение может совершаться, только если обучаемый воспринимает «факты», которые он должен усвоить, как значимые лично для него, каким-либо образом связанные с личным опытом и оцениваемые по критериям, значимым для конкретной личности [6]. Однако, получается, что данные фундаментальных наук оказываются

для учащегося незначимыми, поскольку они не могут быть связаны с личным опытом, а значит остаются в стороне от процесса познания.

Особый акцент педагогика конструктивизма делает на гуманистической направленности подобных методов обучения, поскольку их применение позволяет учитывать индивидуальные особенности учащегося, его интересы и потребности, выработать индивидуальный стиль мышления, обеспечить возможности самореализации. По сути, конструктивистская дидактика отражает тактику учебно-воспитательного процесса в рамках реализации стратегических положений личностно-ориентированной парадигмы образования. Это позволяет отнести педагогику конструктивизма к направлениям, развивающимся в **русле** гуманистической педагогики, которая, в свою очередь, является педагогическим воплощением идей гуманистической психологии. К основным положениям гуманистической психологии относятся представления о личности, как уникальной целостной системе, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку. Постулируется открытость человека миру, наличие у него потенций к непрерывному развитию и самореализации, особенно в творчестве, определенная степень свободы от внешней детерминации, в том числе и от общества. Безусловно, подобный акцент на самореализации, которая выступает как единственно адекватная причина креативности, тенденции личностного роста, также способствует формированию инновационной личности, поскольку к основным чертам новаторов относят независимость личностных стандартов от стандартов группы, уверенность в своих творческих способностях, в своей одаренности и силе характера.

Но, по мнению Н.Б. Березанской, «в гуманистических течениях задается утрированно асоциальная модель креативности – абсолютная спонтанность, свобода, ориентация на свои интересы и представления, а также собственные критерии оценки результата» [1]. В связи с этим возникает противоречие между необходимостью выполнения системой образования функции социализация личности, которая состоит в трансляции новым поколениям ценностей господствующей культуры, норм, правил, особенностей функционирования общества, с целью поддержания необходимого уровня сплоченности общества, его стабильности, и реализации конструктивистских установок. Социализация личности обеспечивает формирование групповых качеств, обеспечивающих включение человека в ту или иную социальную группу. Что же касается конструктивистских установок, то, по мнению К.Дж. Джерджена, концепция знания, основанная на субъективизме восприятия окружающей реальности, связана с идеологией самодостаточного или собственнического индивидуализма. В соответствии с подобными установками люди начинают рассматривать себя как центр своих действий, как единственных, кто выбирает, ищет, находит в соответствии с задачей выживания и успеха. Как показывает критика,

подобные верования не только поддерживают нарциссические или «я-центрические» жизненные диспозиции, но и отводят другим (наряду с физическим окружением) вторичную или инструментальную роль. Люди и окружение рассматриваются, прежде всего, в терминах того, что они могут дать индивиду. Кроме того, в силу чувства изначальной изолированности («я одинок»), к которому приводит эта ориентация, человеческие отношения воспринимаются как искусственные изобретения, фактически противостоящие естественному состоянию независимости [3].

Конструктивистская педагогика имеет значительное число последователей и получает все более широкое распространение, в том числе и на уровне среднего профессионального, и высшего образования. Так, в США перерабатываются учебные программы педагогических колледжей с учетом принципов конструктивизма. Принципы конструктивизма внедряются в национальные стандарты по отдельным школьным дисциплинам, разрабатываются и экспериментально апробируются конкретные проекты по различным предметам с опорой на эти принципы. Во многих университетах и колледжах вводятся новые курсы, построенные полностью на идее конструктивизма, регулярно проводятся семинары и конференции по теории конструктивизма для администраторов, руководителей школ и рядовых учителей [5].

В связи с вышесказанным, на наш взгляд, внедрение педагогики конструктивизма может быть оправдано и эффективно в системе послевузовского или непрерывного образования, где обучаемые являются людьми с уже сложившимися ценностными ориентирами, и является достаточно проблематичным на уровне среднего, а возможно, и высшего образования.

Список использованной литературы

1. *Березанская, Н.Б.* Креативность в структуре инновационной деятельности личности /Н.Б. Березанская //Иновации. – 2011. – №1. – С. 99-101.
2. *Вербицкий, А.А.* Кросс-культурный контекст образования и становление новой педагогической парадигмы / А.А. Вербицкий //Высшее образование сегодня. – 2008. – № 8. – С. 28-31.
3. *Джерджен, К.Дж.* Социальное конструирование и педагогическая практика// Образовательные практики: амплификация маргинальности /К. Дж. Джерджен. – Сб.: под ред. А.А. Забирко. – Мн.: Технопринт, 2000.
4. *Когнитивная культурология: Учебное пособие / Е.Я.Режабек, А.А. Филатова. – СПб.: Алетейя, 2010.*
5. *Николаева, Е.И.* Психология детского творчества /Е.И. Николаева. СПб.: Речь, 2006
6. *Тоффлер, Э.* Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2002
7. *Чошанов, М.* Процесс непрерывного реконструирования и реорганизации /М. Чошанов //Директор школы. – 2000. – № 4
8. *Шаталова, Н.П.* Конструктивизм в образовании / Н.П. Шаталова. // <http://portalus.ru> (с) 14 апреля 2010

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ К СОЗДАНИЮ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ

В.А. Осипов, кандидат технических наук, доцент
О.В. Муленко, кандидат технических наук, доцент, директор Центра
мониторинга качества образования
Д.В. Глазунов, заместитель директора Центра мониторинга качества
образования
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

С учетом требований рынка труда и международных тенденций развития высшего образования Министерством образования РФ разработаны и поэтапно внедряются в учебные заведения Федеральные государственные стандарты нового поколения. Главными целевыми установками в реализации ФГОС ВПО третьего поколения являются компетенции, полученные студентами в ходе обучения, при этом под термином компетенция понимается способность применять знания, умения, а также личностные качества для успешной деятельности в определенной области [1].

В настоящее время в нашей стране не существует универсального метода оценки компетенций, поэтому разработка и внедрение новых методов оценки компетенций является весьма актуальной задачей [2].

В ФГБОУ ВПО РГУПС сотрудниками Центра мониторинга качества образования совместно с преподавателями кафедры «Теоретические основы электротехники» разработана структура компетентностно-ориентированного теста и проведена апробация данного теста по дисциплине «Теоретические основы электротехники».

Структура теста включает в себя совокупность оценки знаний и умений, необходимых для решения конкретной задачи, охватывающей раздел или несколько разделов данной дисциплины.

Суть данного метода заключается в пошаговом решении знаний и умений, причем каждое знание и умение может включать несколько заданий (шагов), которые решаются на разных этапах прохождения последовательного решения. Каждому показателю «знания» и «умения» присваивается весовой коэффициент, который учитывает уровень сложности задания при правильном решении его студентом (таблица 1).

Студент, неверно ответивший на тестовое задание на любом этапе, переходит к следующему заданию, при этом программа фиксирует неправильный вариант ответа.

Данный тест апробирован в подсистеме «Тестирование» ФГБОУ ВПО РГУПС в процессе тестирования студентов, обучающихся на Энергетическом факультете.

Технология проведения данного контроля знаний заключается в следующем:

- преподаватель в форме заявления формирует список тем, изученных студентами на данном этапе обучения, и предоставляет в ЦМКО;
- администратор ЦМКО на основании заявления преподавателя формирует пакеты и тесты в подсистеме «Тестирование»;
- студент проходит тестирование по предлагаемым преподавателем темам.

Таблица 1

**Пример распределения весовых коэффициентов
по каждому показателю «знаний» и «умений»
по дисциплине «Теоретические основы электротехники»**

№ п/п	Знание/Умение	Весовой коэффициент	Кол-во вопросов
1	Умение выбирать оптимальный метод расчета	2	1
2	Умение применять метод эквивалентных преобразований	3	2
3	Умение выделять в схеме последовательно соединенные элементы	2	2
4	Знание выражений для преобразований последовательно соединенных элементов	1	3
5	Умение выделять в схеме параллельно соединенные элементы	2	2
6	Знание выражений для преобразования параллельно соединенных элементов	1	2
7	Умение применять основные законы электрических цепей	3	2
8	Знание основных законов электрических цепей	1	2

При проведении апробации студенту в подсистеме «Тестирование» (рис. 1) предлагаются пошаговые задания с графическим изображением (поз.2) и варианты ответов (поз. 3). При выборе варианта ответа в ячейке таблицы автоматически определяется вариант ответа по цветовой гамме (поз. 1) (синий – текущий, зеленый – правильный ответ, красный – неправильный ответ).

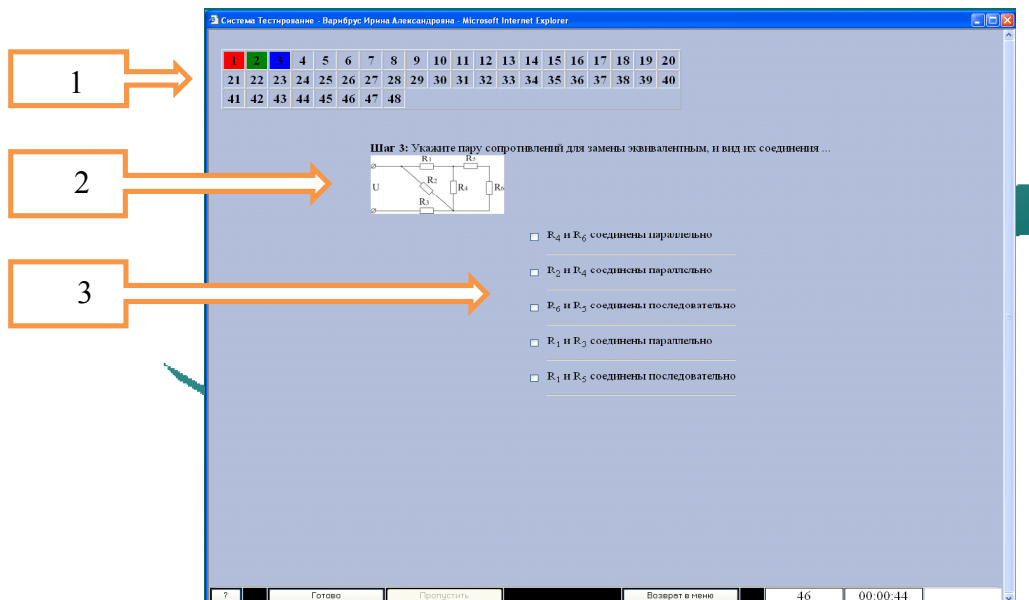


Рис. 1 Пример предъявляемого тестового задания в подсистеме «Тестирование»: 1-таблица ответов студента; 2-формулировка задания с графическим изображением; 3-предлагаемые варианты ответов

На основании результатов апробации определены уровни владения изученным материалом каждого студента (рис. 2).

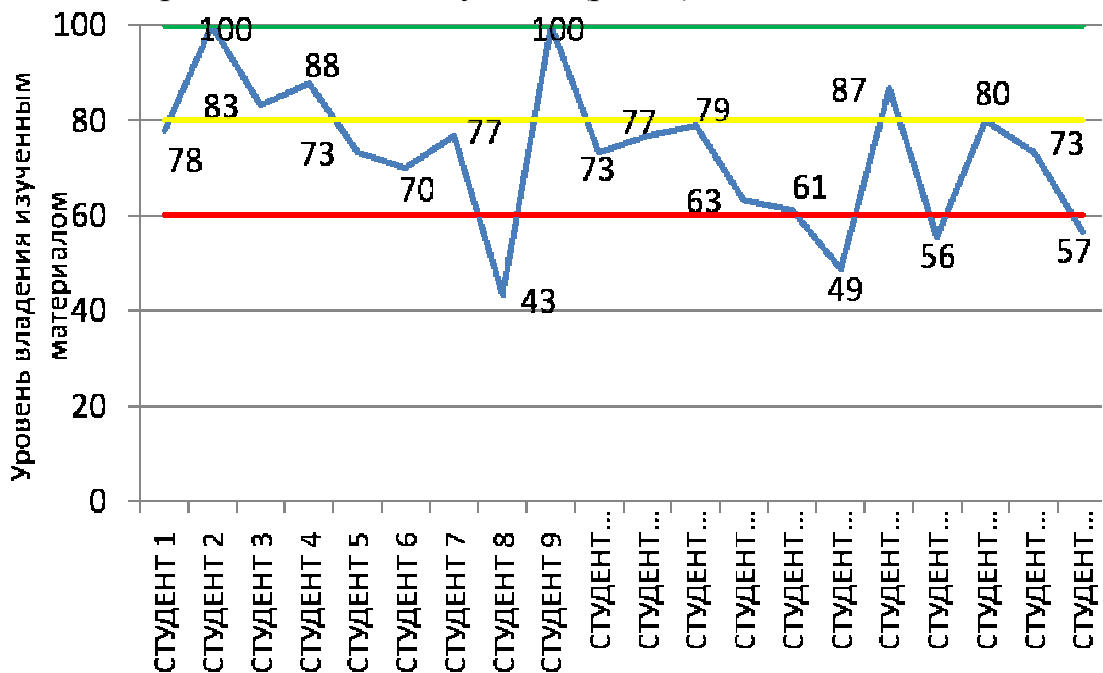


Рис. 2 Уровни владения изученным материалом каждого студента.

В таблице 2 представлен анализ распределение студентов по пороговому значению.

Распределение студентов по уровням владения материала

№	Пороговое значение, %	Количество студентов	Заключение
1	100	2	Владеют материалом полностью
2	80-99	4	Владеют основными методами и приемами, требуется повторение отдельных методов изученного материала
3	60-79	10	Владеют некоторыми методами и приемами, требуется повторение основных методов изученного материала
4	0-59	4	Не владеют, требуется повторное изучение материала полностью

Данный подход при оценивании уровня подготовки студентов высшего профессионального образования позволяет, в отличие от классических тестовых заданий, определить не просто общий уровень знаний, но и отследить те конкретные области, в которых у студента в частности или у группы в целом слабый или не достаточный уровень обученности. Это позволит преподавателю высшей школы оперативно отреагировать и устранить пробелы в образовании, если они возникли при изучении этой дисциплины, либо обратить внимание других преподавателей на недостаточный уровень подготовки по конкретной тематике в случае, если эти знания относятся к другой дисциплине (например: при изучении дисциплины «Теоретические основы электротехники», используются знания полученные студентами при изучении курсов дисциплин «Математика» и «Физика»).

Список использованной литературы

1. Проектирование компетентностно-ориентированных основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Авт. сост. И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – Екатеринбург: РГППУ, 2009. - 100 с.
2. Лисицына, Л. С. Теория и практика компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевых информационных систем / Л. С. Лисицына. – СПб: СПбГУ ИТМО, 2006. – 147 с.

ПРОБЛЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ФОРМЫ ПРОМЕЖУТОЧНОГО И ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В ВУЗЕ

Н.А. Багрова, кандидат исторических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
bagru@ctsnet.ru

Образовательная деятельность современного вуза осуществляется в конкурентных, рыночных условиях, что заставляет особое внимание уделять качеству предоставляемых услуг. При этом изменяется сам подход в управлении качеством высшего образования – от контроля качества в сторону обеспечения качества [1, с.18]. Одним из инструментов оценки качества профессионального образования в вузе является применение технологий тестирования. Тестовая проверка знаний пришла к нам из западных стран, где действует Болонская система образования. Тесты пришли на смену классическим способам контроля знаний студентов и школьников. Новые критерии и методики вызывают массу споров в российском обществе. Говоря о том, что лучше – тестирование или экзаменационные билеты, необходимо помнить, что у любого явления есть как положительные, так и отрицательные стороны. Попробуем разобраться в плюсах и минусах тестовой системы.

В области тестирования в последнее время стали актуальными, по крайней мере, два аспекта:

1. Повсеместно поднимается вопрос объективного оценивания качества подготовки в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов согласно технологии проверки освоения совокупности дидактических единиц при аккредитации высших образовательных учреждений. Вместе с тем использование данной технологии породило определенные проблемы, которые мы рассмотрим ниже.

2. В связи с переходом в ближайшее время отечественной высшей школы на ФГОС ВПО 3-го поколения нередко ставится под сомнение сама возможность использования методической и наработанной тестовой базы по ГОС ВПО 2-го поколения в новой модели обеспечения качества профессионального образования. Причиной, в первую очередь, является конфликт образовательных парадигм – знаниевой (ГОС ВПО-2) и компетентностной (ФГОС ВПО-3).

Опыт использования технологий тестирования, имеющийся в ФГБОУ ВПО РГУПС позволяет конкретизировать имеющиеся проблемы и определить возможные пути их решения в дальнейшем использовании

технологий тестирования при оценке качества образования в вузе. Следует отметить, что разработка конкретной методики использования результатов педагогического контроля для управления качеством образования в конкретном вузе – наиболее актуальная проблема, поскольку сегодня принятие каких-либо управленческих решений невозможно без использования данных педагогических измерений. Однако адекватная оценка качества образовательного процесса в вузе возможна только в том случае, если осуществляется постоянный (а не от случая к случаю) анализ результатов образовательной деятельности по разным технологиям и на разных этапах обучения, что позволяет осуществлять процесс сбора данных о наиболее значимых характеристиках качества образования, наблюдать за ходом образовательного процесса и его результатами.

В последние несколько лет в ФГБОУ ВПО РГУПС сложилась определенная система оценки достижений обучаемых, которая позволяет анализировать сам процесс обучения, его составляющие, выявлять недочеты в преподавании, рассматривать полученные данные с позиций качества обучения, планировать и организовывать процесс обеспечения процедуры оценки качества образования. В этих целях был создан ЦМКО, разработана необходимая нормативно-правовая база.

В вузе осуществляется текущий контроль знаний и умений студентов в форме тестирования. В течение всего учебного семестра активно идет работа по апробации уже готовых банков тестовых заданий, по совершенствованию и исправлению разрабатываемых. Студенты имеют возможность пройти тестирование самостоятельно с целью знакомства со спецификацией теста, с содержанием тестовых материалов, с оболочкой тестирования, получения предварительного результата (промежуточное). Данная работа позволяет выявить слабые места в подготовке, а значит, спрогнозировать направления индивидуальной и коллективной помощи в усвоении учебного материала.

Все результаты тестирования доступны и студентам, и преподавателям: по технологии вуза протоколы тестирования выдаются преподавателю, на кафедры и в деканаты.

Начала складываться система, при которой тестовая база кажется студенту какой-то закрытой, недоступной.

Необходимо кардинально отредактировать тестовую базу на всех кафедрах РГУПС, количественно ее расширить и качественно обновить. Каждый преподаватель в течение последних нескольких лет вместе с учебными группами неоднократно прошел тесты по своему предмету и может четко отделить некорректные, ненаучные, нелогичные вопросы, убрать те, которые ему видятся лишними.

Преподаватели учебных дисциплин, по которым предусмотрено тестирование, каждый раз перед очередной сессией оказываются в двусмысленной ситуации. С одной стороны, они не должны выдавать тестовую базу студентам, поскольку понимают, что уровень объективности при таком подходе снижается. С другой стороны, выдав на руки студентам тестовые вопросы, ничего предосудительного не находят в том, что студенческие группы будут лучше сориентированы и нацелены на конкретные области знаний.

В этой связи нам представляется необходимым сделать тестовую базу открытой и дать возможность студентам ее свободно получать на кафедре.

Рассматривая положительные стороны тестирования, в первую очередь стоит отметить объективность. Дело в том, что при проверке студента в ходе устного экзамена преподаватель может руководствоваться не только объёмом знаний студента, но и своими личными предпочтениями. Такая оценка бывает субъективна, часто зависит от настроения человека, проводящего опрос. В случае же с тестами полностью исключается человеческий фактор – часто проверка проходит вообще без участия преподавателя, с помощью компьютерной техники. Также к положительным моментам тестирования можно отнести и то, что оно позволяет в короткие сроки проверить большой объём знаний студента. В классической системе проверка обычно охватывает лишь небольшое количество тем. А вот тесты могут охватить большое количество тем. В результате преподаватель получает сведения о том, как студент усвоил большой объём информации.

Но есть у тестирования и ряд отрицательных сторон. Сейчас готовые практические задания часто продаются на различных сайтах. То же самое и с тестами. При проведении государственной аттестации каждый год в СМИ появляется информация о том, что задолго до экзамена результаты ответов были опубликованы. Это не даёт преподавателям объективно оценить знания студента. Также тесты отличаются тем, что в них студенту предлагается несколько вариантов ответа, так что особенно везучие молодые люди могут просто угадать правильный. Получить ответы на тест в наше время высоких технологий не так уж и сложно, что сводит на нет главное преимущество этой системы проверки знаний – объективность. К тому же, преподавателям бывает крайне сложно разработать тесты, которые охватывали бы весь предложенный студенту материал, так что им приходится часто использовать только тот материал, который проще укладывается в тестовые задания.

Нам представляется, что тестовая система должна применяться для проверки подготовки студентов в комплексе с классическими способами

оценки знаний, такими, как устный опрос и контрольные работы. Такой комплексный подход позволяет достичь наилучших результатов и установить уровень их подготовки.

В условиях сокращения объема обязательной аудиторной нагрузки с целью предоставления студенту возможности учиться в оптимальном для него режиме, обязательным элементом учебного процесса становится четкая система контроля качества самостоятельной работы путем проверки домашних заданий в виде тестов. В этом случае выполнение тестовых заданий не только помогает реализовать самоконтроль, но и позволяет самостоятельно совершенствоваться и углублять знания по предмету, проводить тренинг мыслительной деятельности в условиях самостоятельной подготовки, что, в свою очередь, способствует развитию интереса к предмету, к использованию полученных знаний в повседневной жизни и на практике.

Однако все хорошо в меру. Современная тенденция полного сведения проверки знаний к прохождению многочисленных тестов можно назвать своеобразной шлягеризацией образования [2,С.27]. В калейдоскопе меняющихся приоритетов, целей, установок больше шансов найти себя в жизни имеет все-таки человек с хорошим базовым образованием, способный критически относиться к себе и к окружающему миру. Чтобы получить полноценное классическое образование надо приложить немало усилий и акцент должен быть сделан не столько на приобретении конкретной информации, сколько на усвоении определённой культуры мысли. Последнее возможно как при интенсивном общении студентов между собой, например, при использовании метода обмена мнениями, ролевых игр, так и при общении студентов с преподавателями при специальном создании проблемных ситуаций на различных видах занятий.

Поскольку обучение не сводится лишь к информационному взаимодействию, а несет в себе также обмен деятельностью, ценностями, смыслами, то при нарушении этого принципа нередко приходится сталкиваться с ситуацией, когда студент утверждает, что понимает «мысль» (идею, способ решения, какой-либо конкретный материал), но «не способен выразить» ее словами, не может грамотно оформить ее с использованием символов, и тем самым передать свои знания другому. Зачастую это иллюзия понимания. Иногда дело заключается в том, что студенту не удается перейти от выражения мысли во внутренней речи к выражению ее во внешней речи. Внутренняя речь отличается от внешней не только тем, что она беззвучна, но и тем, что по своей структуре она сокращенная, отрывочная, поэтому переход к внешней речи требует перестройки речевого выражения мысли. Отсюда и возникает ситуация, что мысль как будто понятна самому человеку, но он не готов выразить ее в форме, понятной другому.

В этом отношении обычная форма тестовых заданий, когда из серии предложенных ответов необходимо выбрать единственно правильный, при котором «навязывается» готовое решение, никак не способствует ни

развитию речи, ни развитию логического мышления, ни умению выражать мысли.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать определенные выводы по использованию технологий тестирования при оценке качества подготовки в современном вузе:

1. В каждом вузе должна быть своя, адаптированная к конкретным условиям система обеспечения процедуры оценки качества профессионального образования, что, с одной стороны, является одним из инструментов обеспечения качества подготовки в вузе вообще, с другой – условием для успешного прохождения аттестационного тестирования.

2. Наряду с технологиями тестирования должны использоваться традиционные методы оценивания подготовки студентов. Отдавая предпочтение тем или иным инновациям, необходимо всегда стремиться к всесторонней оценке качества результатов обучения и пониманию целесообразности использования новшеств в учебном процессе.

3. Использование технологии централизованного тестирования должно совмещаться с внутривузовской оценкой подготовки при наличии их инструментального соответствия.

4. Технология тестирования должна опираться на использование альтернативных форм программного обеспечения.

5. Для обеспечения использования технологий тестирования в учебном процессе в соответствии с требованиями ФГОС 3-го поколения требуются:

- для централизованного тестирования – единые методические подходы;

- для внутреннего тестирования, в первую очередь, для оценки вариативной части программ – наряду со службой вузовских тестологов, повышение квалификации преподавателей по соответствующему направлению, т. к. только они могут обеспечить образовательные программы необходимой базой тестовых заданий.

В заключении хочется отметить, что мы не должны забывать основные позиции классического образования: фундаментальность, научность, стиль изложения и подачу материала, пробуждающих устойчивый интерес и жажду участвовать в решении современных научных и технических задач в угоду даже самым продвинутым образовательным инновационным подходам.

Список использованной литературы

1. Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. Ред. В. И. Байденко. – М., 2009.
2. *Симонова, С.А.* Актуальность духовного / С.А. Симонова // Высшее образование в России. – 2008. – № 7.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Н.А. Ермак, доктор педагогических наук, профессор
*Южно-Российский государственный технический университет
(Новочеркасский политехнический институт), Россия*
women-palitra@mail.ru

В процесс обучения и в саму жизнь современного человека всё активнее внедряются инновационные технологии, поэтому нет ничего удивительного в том, что информационные и коммуникационные технологии начинают использоваться в инновационных направлениях современного образования. Одним из таких направлений является образование пожилых или геронтообразование (gerop – пожилой человек).

Непрерывное образование на протяжении всей жизни является правом каждого человека, которое зафиксировано в документах ООН, а так же в Конституции Российской Федерации. Многоуровневая система российского образования позволяет геронтообразованию занять место одного из структурных завершающих уровней государственного непрерывного образования, в результате чего образование пожилых людей станет централизованной государственно-общественной структурой, которая будет основана на гармоничном сочетании государственной, педагогической, социальной и общественной поддержки людей старшего возраста. Успешный пример такого структурного функционирования представляют: Тюменский государственный нефтегазовый университет, Дальневосточный и Новосибирский государственные технические университеты, где в настоящее время работают специальные факультеты для обучения пожилых слушателей. Не так давно к ним присоединился и Самарский государственный университет. Ассоциацией его выпускников был открыт университет для пожилых людей.

Зарубежная система образования имеет богатый опыт обучения пожилых людей. Во многих западно-европейских странах он начал складываться с середины прошлого века. На наш взгляд, наибольший интерес представляют исследования современных испанских геронтологов П. Эскудера, Р. Эстеллера и В. Кверола, рассказывающих о позитивном опыте использования информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения пожилых сеньоров в Университете пожилых граждан, действующем на базе Университета им. Хауме I в Каstellоне. Вот уже 10 лет в университете обучают пожилых студентов навыкам пользования компьютером и работы в Интернет. Содержание курсов и учебные программы были разработаны с учётом особенностей и потребностей обучаемых, поскольку традиционные подходы на практике оказались не вполне подходящими для обучения людей старшего возраста, большая часть жизни которых прошла вдалеке от достижений современной

цивилизации. Информационные технологии в процессе обучения пожилых, по мнению учёных, выдвигают определённые требования к педагогу и техническим средствам обучения. А именно, он должен понимать и успешно справляться с трудностями и ограничениями, которые пожилые студенты могут испытывать при овладении новыми навыками. Педагог, работающий с пожилыми людьми должен обладать хорошими коммуникативными навыками и уметь мотивировать обучаемых людей, рассказывая им о тех возможностях, которые открываются человеку, владеющему современными информационными технологиями. Технические средства, используемые в процессе обучения должны хорошо действовать, отвечая задачам текущего образовательного момента. Гармоничное сочетание всех этих компонентов даёт хороший результат. П. Эскудера, Р. Эстеллера и В. Кверола видят главную задачу образовательной системы в том, чтобы обеспечить доступ к образованию каждого человека, не смотря на возраст и функциональные ограничения. И тут на помощь приходят информационные технологии. Для пожилых сеньоров, которые по каким-либо причинам не могли посещать занятия в Университете пожилых граждан, сотрудниками вуза был создан виртуальный телекласс. Таким образом, университет пополнился 80-тью студентами, которые благодаря новым технологиям смогли “выйти“ за пределы собственной квартиры и реализовывать свои потребности в познании, обучении и общении [3, с.235].

Ярким примером того, как владение коммуникативными технологиями, наполняет жизнь человека новым позитивным качеством, является 95-летняя сеньора Мария Амелия Лопес. Сегодня она является самым пожилым пользователем Интернет. Она считает его отдушиной для стариков, потому что он даёт им возможность приобщиться к сегодняшней жизни, знакомится и общаться. Испанская сеньора говорит это исходя из собственного опыта – она самый старейший блоггер планеты. Вот уже несколько лет Мария Амелия ведёт электронный дневник в Интернете, благодаря чему общается с большим количеством людей из Чили, Китая, Германии и России. Её познавательные интересы не ограничиваются блоггером. Сеньора Лопес планирует освоить специальную программу, которая при помощи веб-камеры позволит ей общаться с виртуальными собеседниками в режиме видеоконференции. Мария Амелия Лопес говорит, что в молодости у неё было гораздо меньше возможностей, и теперь, когда появился шанс на новую жизнь, она хочет им воспользоваться. Следует отметить, что испанская сеньора не является каким-то феноменом. Это обычная испанская пенсионерка. В молодости она не получила образования, а с информационными технологиями её познакомил внук, открыв тем самым возможности для реализации потребностей в межличностной коммуникации и самоактуализации.

В 90-е гг. XX в. возникла теории продуктивности в старости. С точки зрения психологии развития, продуктивность как особый вид деятельности реализуется на уровнях самораскрытия, формирования позитивного

отношения к себе, преодоления пробелов в опыте и знании, а также означает личную оценку активности. Сознание того, что старость благотворно повлияла на возможности творчески перерабатывать накопленный опыт, способствует укреплению чувства удовлетворённости собой у пожилых людей, которые впервые почувствовали стремление к творческой самореализации на склоне лет. Именно так, и произошло с Марией Амелией Лопес, которая благодаря полученным информационным навыкам, приобрела возможность «рассказывать» миру о своей прошлой и настоящей жизни, делиться мнением о происходящем и воспоминаниями о прошлом. С этой точки зрения становится понятной важность обучения новым видам деятельности. Продуктивная жизнь Марии Лопес в её 95 лет, может служить примером тому, что учиться и получать радость от полученных знаний никогда не поздно.

Среди теорий, отражающих позитивный взгляд на пенсионную жизнь, особое место занимает ролевая концепция П.И. Смирнова. Исходя из неё, можно сказать, что пожилой человек в процессе обучения проявляет активность не только, осваивая различные виды деятельности, но и выступая в различных социальных ролях. Широта ролевого диапазона может напрямую влиять на жизненную удовлетворённость человека. Уйти от традиционной роли наставника молодёжи пожилым людям помогает организация процесса обучения с привлечением к роли педагогов людей молодого возраста. В случае с Марией Лопес в роли опытного наставника выступала не дама почтенных лет, а молодой человек – её внук. Подобный опыт практикуется и в России. Так, в обучении пожилых в орловском университете «золотого» возраста активно участвуют студенты факультета социальной работы орловского государственного института культуры и искусства, а в Москве компьютерной грамотности пожилых людей обучают школьники. Проектируемый процесс обучения, в котором дедушки и бабушки меняются ролями с внуками, выступая уже не в роли мудрецов, а в роли ничего не знающих первоклассников, а дети наоборот – становятся «мудрецами», терпеливо объясняющими старикам как держать «мышку», способен решать многие социальные и педагогические задачи. И хотя, «Центр техногенных искусств и ремёсел», где проходит обучение московских пенсионеров, ставит своей целью решение, при помощи детей глобальной проблемы информационного цифрового неравенства, данный подход позволяет наладить пути для решения другой не менее глобальной проблемы – взаимопонимания и сотрудничества разных поколений. Таким образом, у людей разных возрастов реализуются не только потребности межличностной, но даже и в межпоколенческой коммуникации [1, с.197].

Доктор социологических наук Э.Е. Чеканова пишет о новом подходе, который становится всё более популярный в области медицинских наук. Суть его в том, что продолжение периода профессиональной деятельности улучшает не только благосостояние пожилых людей, но и их здоровье. «Трёхцикловая модель образа жизни, рассматриваемая в русле контекстуального подхода критической геронтологии: образование –

работа – кресло-качалка – на пенсии уступает место новому подходу, когда люди могут воспользоваться возможностями системы непрерывного образования либо переквалификации и работать в любом возрасте» [4, с. 73]. Сторонником данного подхода является молодой учёный кандидат социологических наук Г.Г. Сорокин. В университете третьего возраста, который уже шесть лет работает при Тюменском государственном нефтегазовом университете, тридцатилетний педагог обучает пожилых студентов операционной системе Windows, текстовому редактору Ms. Word, таблицам Excel, навыкам работы в Интернет. Г.Г. Сорокин считает, что обучение пожилых людей работе с компьютером открывает новые возможности для реализации их потребностей, в том числе в трудоустройстве. Он называет интересной педагогической находкой объединение обучающихся, при изучении компьютера, в пары. Молодой педагог и учёный говорил о том, что такой подход создаёт микроклимат, положительно сказывающийся на успехах пожилых студентов. С одной стороны партнёры помогают друг другу, объясняя решение задачи на «доступном языке», а с другой – каждый стремится быть «не хуже другого», что является дополнительным стимулом к мобилизации когнитивных способностей. Если на первых занятиях педагог сам рассаживает студентов, так чтобы «сильный» сидел со «слабым», исходя из имеющегося уровня начальной подготовки, то уже через несколько занятий ситуация меняется. Пожилые студенты сами распределяются в пары, на основе того, с кем каждому из них комфортно учиться. В парах часто складываются дружеские отношения, студенты продолжают общаться и за пределами учебных аудиторий.

О востребованности информационных знаний среди людей старшего возраста говорит тот факт, что на группы желающих осваивать компьютер, комплектуются на факультете информатики, где работает педагог, уже за пол года. Он рассказал, что в связи с большим количеством желающих обучаться, в университете была организована специальная внеочередная сессия факультета информатики. Более того, 40% выпускников факультета обратились с предложением организовать для них группы углублённого изучения информатики за умеренную плату. Мы видим, что российские студенты «третьего возраста», так же как и испанские, проявляют большой интерес к изучению информационных технологий. Многие из них не довольствуются начальными навыками, а желают изучить данный предмет как можно более подробно.

Информационные и коммуникационные технологии могут сделать более эффективным обучение пожилых студентов на любом курсе, в том числе и при обучении изобразительному творчеству. Создание и использование специальных образовательных программ по методике обучения рисунку и живописи, позволит расширить возможности, как обучения, так и участия потенциальных желающих учиться. В 2007 году Автономная некоммерческая организация «Женская палитра», обучающая пожилых жителей г. Новочеркаска навыкам творческой деятельности, взялась за

реализацию проекта «Сам себе художник». Задачи проекта включают создание и распространение видео методики, позволяющей пенсионерам с плохим состоянием здоровья самостоятельно обучиться навыкам изобразительного искусства, и принимать заочное участие в работе художественной студии, где им будут оказываться консультации по телефону. Мы, как и испанские коллеги, стремимся делать шаги для того, чтобы образование на протяжении всей жизни стало доступно и нашим соотечественникам с разным состоянием здоровья.

И хотя, российские университеты ещё не спешат активно следовать примеру Тюменского государственного нефтегазового университета, Дальневосточного и Новосибирского государственных технических университетов, и открывать специальные факультеты для обучения пожилых слушателей информационным технологиям, общество осознало необходимость вовлечения пожилых в информационное образовательное пространство. Ответом на наказ президента В.В. Путина об улучшении качества жизни пожилых людей в 2012 году в Ростовской области стало открытие в городах области компьютерных курсов, где все желающие пенсионеры обучаются навыками использования информационных технологий. Таким образом, геронтообразование приблизилось и к жителям нашего региона.

К современным технологиям обучения пожилых в информационном образовательном пространстве можно отнести: виртуальный телекласс, специальные видео программы, содержащие методику обучения, межпоколенческие коммуникативные формы обучения. К современным методам можно отнести активные методы обучения, такие как диалоговый метод парного обучения, методы коллективной работы в малых группах.

Эффективность данных методов будет во многом зависеть от того насколько удастся педагогу решить задачу по созданию комфортной психо-эмоциональной среды обучения, моделирующей процесс обучения в процесс сотрудничества. А это значит, что какие бы инновационные технологии не входили в жизнь общества, роль педагога и в XXI веке будет обладать первостепенной значимостью в информационном образовательном пространстве.

Список использованной литературы

1. *Ермак, Н.А.* Педагогическая поддержка качества жизни пожилых людей / Н.А. Ермак. – Ростов н/Д:ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – 232с.
2. *Чеканова, Э.Е.* Социальные процессы старения: структуралистско-конструктивистский анализ / Э.Е. Чеканова. – Саратов: Научная книга, 2004. – 312с.
3. *Esteller, R.* Online virtual teaching in senior citizens, a case at the senior citizens university / R. Esteller, P. Escuder, V. Querol // *Advances in gerontology* , vol.20 № 3. – St. Petersburg, 2007. – p.235.

РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В РЕЖИМЕ РЕАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

А.В. Параскевов, старший преподаватель,
Кубанский государственный аграрный университет
О.Б. Шилович, ассистент,
Ростовский государственный университет путей сообщения
Ю.А. Манака, студент,
Кубанский государственный аграрный университет, Россия
paraskevov.alexander@yandex.ru

За последние годы спрос на дистанционное обучение резко возрос, что объясняется реалиями современной жизни: всё большему количеству специалистов необходимо в жёстких условиях нехватки свободного времени получить, во-первых, то или иное специализированное образование, и, во-вторых, определённый багаж дополнительных знаний, удостоверяемый соответствующими документами. Поэтому основополагающей целью дистанционного обучения является организация качественного и доступного образования в удобное для обучаемых время.

С развитием потоковых технологий вещания (потокового аудио- и видео-вещания) и применением широкополосных каналов передачи данных, Интернет превращается в информационную транспортно-вещательную сеть. Именно благодаря этим возможностям современной сети интернет появилась возможность организации качественного, ни чуть не уступающего, а возможно и превосходящего в некоторых вещах, традиционного обучения.

Современное дистанционное обучение является одним из перспективных направлений применения информационных технологий в образовательной сфере. В этом качестве дистанционное обучение использует все разработанные в этом направлении технические средства и педагогические методы.

Цель разрабатываемой системы дистанционного образования – создание удобной, содержательной методической основы; использования данной системы в работе со студентами заочного обучения; возможность получения высшего образования частично дистанционным путем; да и, наконец, это просто интеллектуальное развитие личности обучающегося, формирование творческого мышления, умения работать с информацией и информационными технологиями.

Согласно постановлению Правительства РФ от 31 мая 2011 г. № 436 «О порядке предоставления в 2011-2013 годах субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на модернизацию региональных систем общего образования», Постановлению главы администрации (губернатора) Краснодарского края №718 от 12.07.2011 г. «О комплексе мер по модернизации общего образования Краснодарского

края в 2011 году.», а так же приказу департамента образования и науки Краснодарского края №3892 от 20.07.2011г. «О модернизации общеобразовательных учреждений путем организации в них дистанционного обучения для обучающихся» было принято решение о разработке проекта, предоставляющего возможность частичного дистанционного обучения студентов заочной формы обучения.

Хотелось бы выделить положительные стороны такого вида обучения.

- Дистанционное обучение позволяет студентам осваивать учебный курс каждому в своем темпе.

- Синхронное интерактивное обучение позволяет тут же получить комментарии преподавателя и студентов виртуальной аудитории.

- Позволяет отказаться от командировок служащих компании на курсы в другой город. Это значит, что компании не придется платить за билеты, гостиницу и питание, не нужно оплачивать работу преподавателей, аренду помещения, учебные и вспомогательные материалы.

- Поскольку при дистанционном обучении персоналу не требуется специально ездить в другое место, такое решение помогает также сократить потери рабочего времени сотрудников.

- Все студенты могут общаться между собой в ходе специальной конференции в Интернет или на существующем сайте.

- Можно учиться в престижном университете и получить документ об его окончании, не выезжая за пределы своего места жительства.

Это лишь некоторые преимущества дистанционного обучения, которые хотелось бы осветить.

Но и конечно, как и в любой сфере деятельности, существуют некоторые негативные аспекты.

- Отсутствие очного общения между обучающимися и преподавателем. То есть все моменты, связанные с индивидуальным подходом и воспитанием, исключаются. А когда рядом нет человека, который мог бы эмоционально окрасить знания, это значительный минус.

- Необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий. Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося.

- Необходимость постоянного доступа к источникам информации. Нужна хорошая техническая оснащенность, но не все желающие учиться имеют компьютер и выход в Интернет.

- Как правило, обучающиеся ощущают недостаток практических занятий.

- Отсутствует постоянный контроль учебной деятельности, который для российского человека является мощным побудительным стимулом.

- Обучающие программы и курсы могут быть недостаточно хорошо разработаны из-за того, что квалифицированных специалистов, способных создавать подобные учебные пособия, на сегодняшний день не так много.

- В дистанционном образовании основа обучения только письменная.

Считаю, что представленные минусы дистанционного обучения не везде прослеживаются, некоторые минусы для кого-то могут показаться, наоборот, плюсом.

И так, в этой статье речь идет о новой разрабатываемой платформе дистанционного обучения, основанной на комплексе внедряемых функций:

- Видео конференция на большое количество пользователей;
- Обмен файлами любого типа;
- Предоставление доступа к удаленному рабочему столу;
- Ведение электронного журнала;
- Предоставление виртуальной аудитории для проведения семинарного занятия или лекции;
- Предоставление отображать свой рабочий стол для всех пользователей системы;
- Ведение электронной библиотеки.

Описываемый проект модели заочной формы обучения с применением дистанционно-образовательных технологий наглядно показывает нам, что возможность прямого общения преподавателя со студентами возникает в единственном случае – во время очной встречи, которая проходит один раз в месяц. Посещать очную встречу могут далеко не все студенты. Большинство из них проживают в других городах, расположенных далеко от учебного учреждения. Таким образом, передача выполненных работ, всех возникающих вопросов происходит через менеджера централизованного дистанционного образования, что значительно усложняет процесс изучения дисциплины.

Модель изучения дисциплины в заочной форме обучения с применением дистанционно-образовательных технологий представлена на Рисунке 1.

Чтобы максимально приблизить дистанционное изучение дисциплины к очной схеме, предложена модель семинарского занятия заочной формы обучения с применением дистанционно-образовательных технологий в режиме реального времени (рис. 2). Передача видеоизображения, звука, графической информации, мимики, эмоций от преподавателя к студенту и обратно создаёт в дистанционном обучении эффект очного занятия.

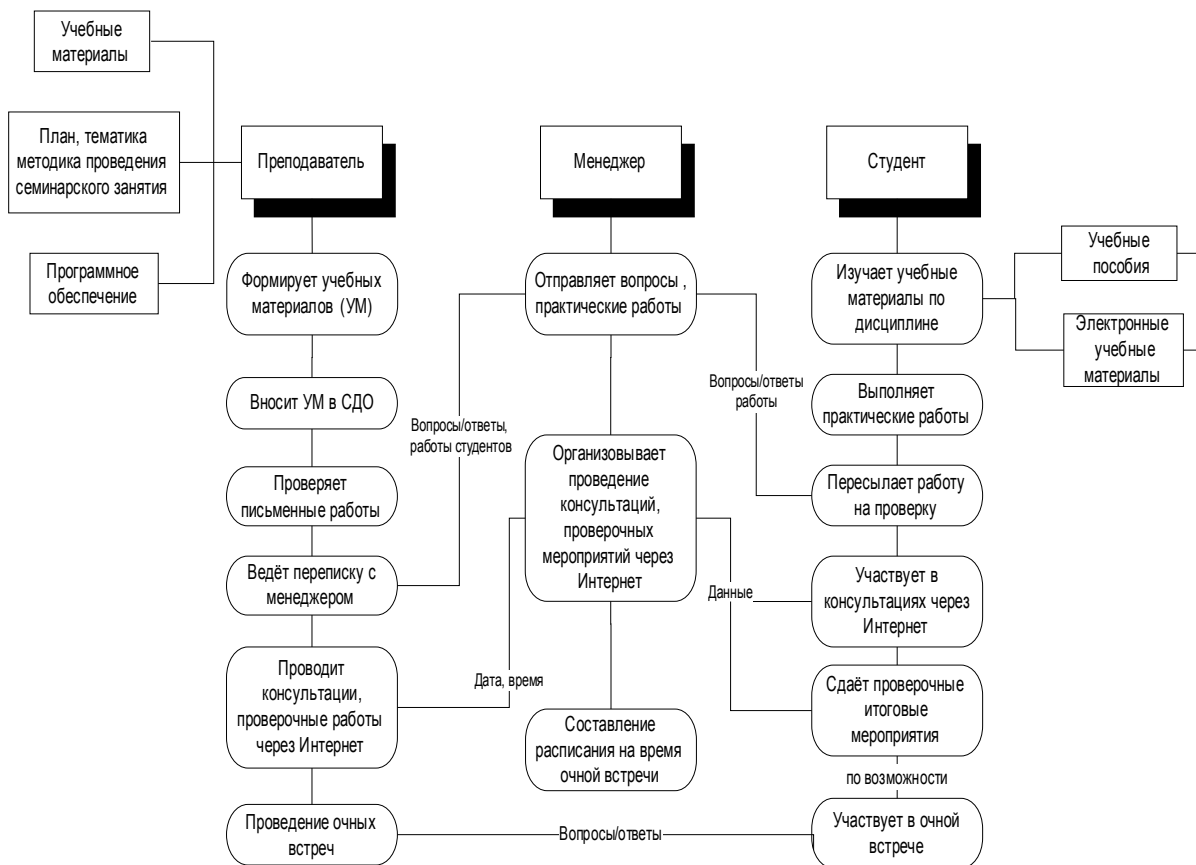


Рисунок 1- Модель изучения дисциплины заочной формы обучения с применением дистанционно-образовательных технологий

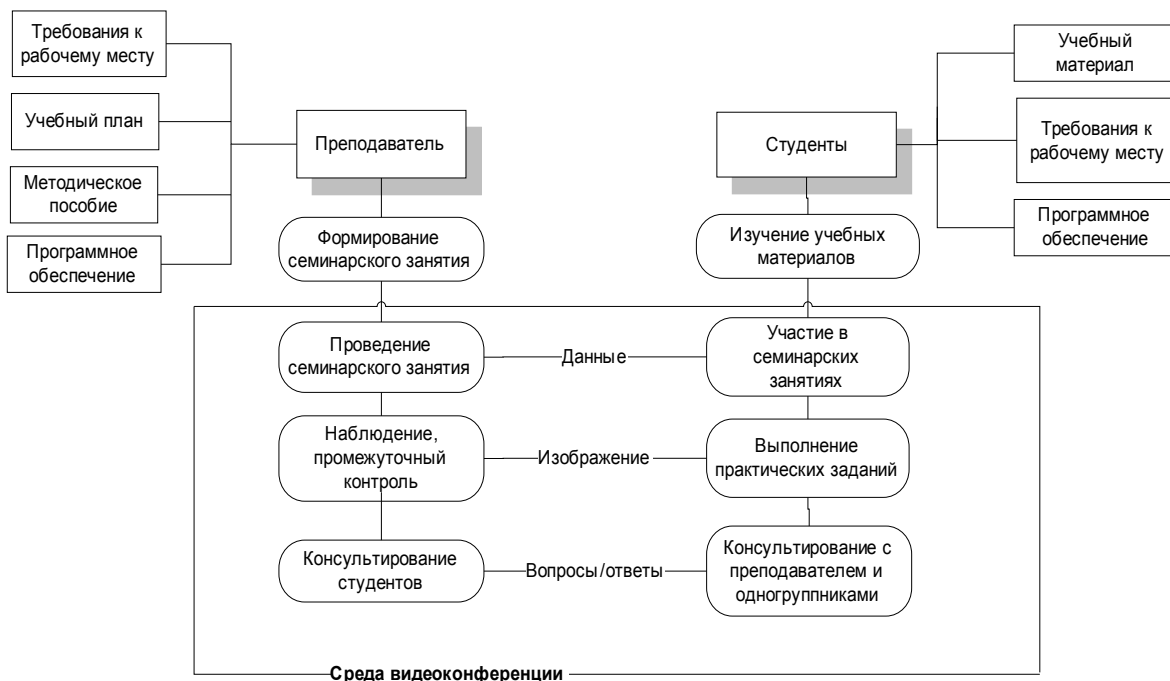


Рисунок 2 - Модель семинарского занятия заочной формы обучения с применением дистанционно образовательных технологий

С помощью дистанционно-образовательных технологий, ориентированных на проведение традиционных, удобных для обучаемого семинарских занятий, проводимых виртуально с помощью среды

видеоконференций, процесс освоения нового учебного материала значительно упрощается. Сокращается время на изучение дисциплины; темы, вызывающие наибольшие трудности, вопросы, разбираются на практике в режиме реального времени. Технологии разработки организации семинарских занятий по дисциплинам в режиме реального времени включают в себя:

- анализ программного продукта для проведения семинарских занятий в режиме реального времени;
- предоставление программного продукта для использования в централизованного дистанционного образования в учебном учреждении;
- построение модели семинарского занятия заочной формы обучения с применением дистанционно-образовательных технологий в режиме реального времени;
- разработка требований к оснащению рабочего места преподавателя и студента для проведения семинарских занятий в режиме реального времени.

На данный момент, процесс разработки проекта централизованного дистанционного образования стремительно набирает свои обороты, и наиболее важными его критериями являются простота и доступность установки ПП без дальнейшего технического сопровождения. Исходя из этого, можно сделать вывод, что данный продукт будет иметь огромные перспективы по внедрению.

Далее представим примерную модель семинарского занятия с использованием централизованного дистанционного образования.

Основными этапами проведения семинарского занятия в режиме реального времени с использованием средств видеоконференций, файлового менеджера и удаленного рабочего стола, являются:

- *Установка программного продукта;*
- *Подготовка к проведению семинарского занятия в режиме реального времени;*
- *Проведение семинарского занятия в режиме реального времени;*
- *Подведение итогов и обсуждение вопросов, задаваемых студентами;*
- *Выставление соответствующих отметок в журнале успеваемости.*

Роли участников семинара с использованием функциональных возможностей программы видеосвязи показаны на модели семинарского занятия (рисунок 3)

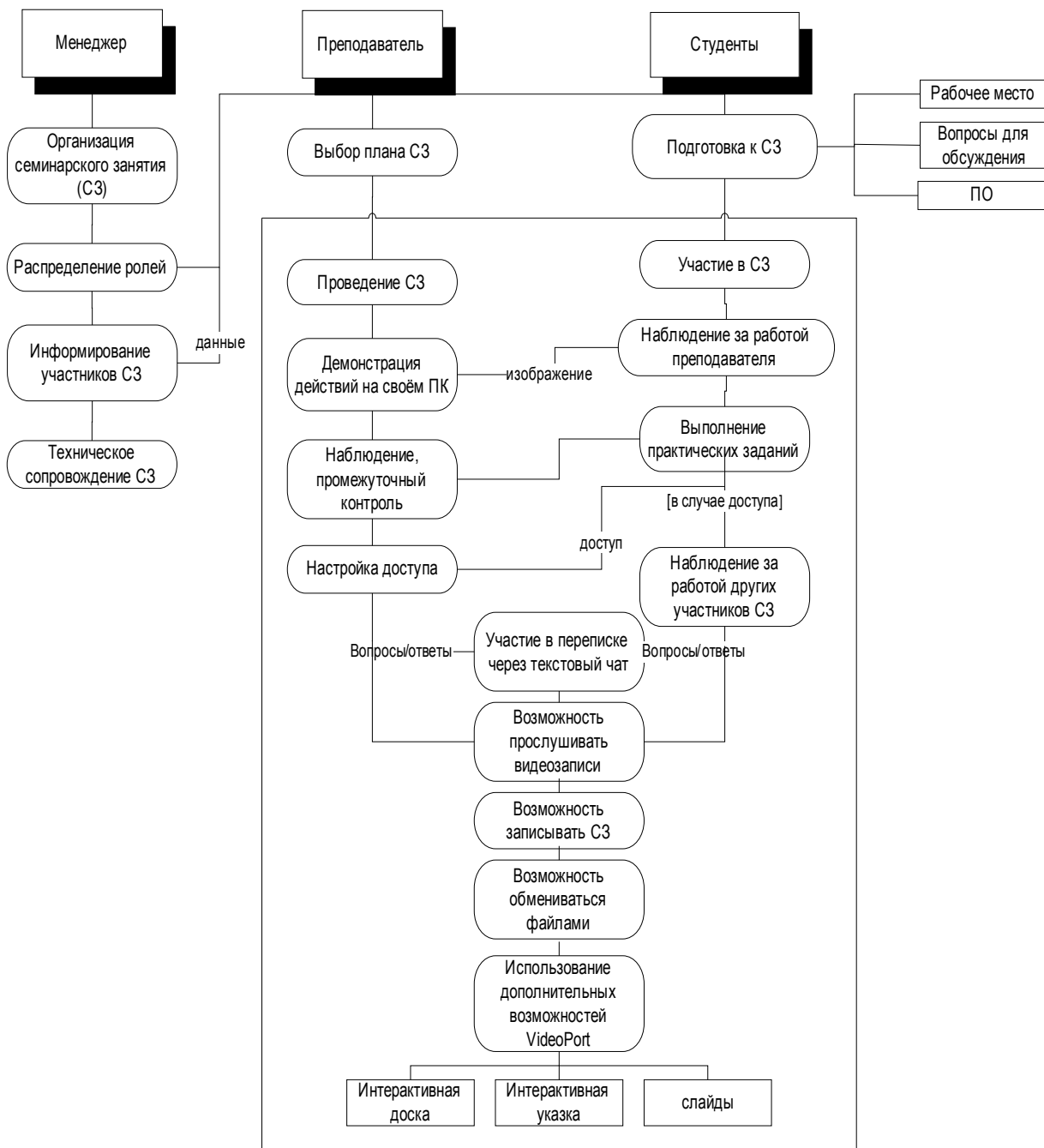


Рисунок 3 - Модель семинарского занятия с использованием функциональных возможностей системы видеоконференции

Требования к рабочему месту преподавателя и обучающегося для проведения семинара в режиме реального времени

Для достижения наилучшего качества и успешной работы во время семинарского занятия рекомендуется использовать компьютер следующей конфигурации:

- процессор Pentium IV — 1800 МГц;
- 256 МБ оперативной памяти;
- Windows XP;
- полнодуплексная звуковая карта;

- Direct X версия 7.0 и выше;
- графический адаптер от 16 МБ виртуальной оперативной памяти;
- подключение к Интернет со скоростью не менее 128 кбит/с в обоих направлениях;
- микрофон и динамики или наушники (гарнитура);
- вебкамера.

Таким образом, главной задачей данного проекта является – разработка способа организации процесса обучения, основанного на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся. Данное обучение можно использовать как для непрерывного повышения квалификации и переподготовки специалистов, так и в вузе. Такая форма обучения предполагает увеличение числа нетрадиционных учащихся, например, пожилых или уже работающих людей, инвалидов, беременных женщин, а также студентов, живущих в отдаленных районах, но желающих получить (очное или заочное) образование именно в нашем вузе.

Данный проект способен организовать интерактивное дистанционное обучение, т.е. студенты, будут иметь возможность общаться с преподавателями. Микропроцессорные средства помогут учащимся и их преподавателям в развитии индивидуальных курсов дистанционного обучения, состоящих из определенной последовательности «обучающих» и «контролирующих» модулей.

Список использованной литературы

1. Сайт Центра дистанционного обучения [Электронный ресурс]. — <http://sdo.uni-dubna.ru>
2. WebSoft — IT-решения для управления эффективностью персонала [Электронный ресурс]. — <http://www.websoft.ru>.
3. Lotus Sametime wiki [Электронный ресурс]. — <http://www-10.lotus.com/ldd/stwiki.nsf>.
4. Полное руководство по Citrix MetaFrame XP [Электронный ресурс]. — <http://citrix.pp.ru/book/index.html>, свободный.

ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ К ТРЕНАЖЕРАМ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СПЕЦИАЛИСТОВ

Д.В. Швалов, кандидат технических наук, доцент,
К.С. Айзинбуд, кандидат технических наук, доцент,
В.Н. Прокопец, кандидат технических наук, доцент

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
atrwt@rgups.ru

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 190901 Системы обеспечения движения поездов [3] в учебном процессе необходимо использовать активные и интерактивные формы проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций и др.) для формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Согласно определению, приведенному в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова [2], «навык – это умение, выработанное упражнениями, привычкой». Следовательно, процесс формирования профессиональных навыков должен основываться на изучении правил выполнения и многократном повторении некоторого множества действий в различных производственных ситуациях. Реализация этого процесса предполагает использование тренажеров, как обязательных компонентов образовательной среды, позволяющих проводить индивидуальные и групповые практические занятия.

Общие принципы построения тренажеров и требования к реализуемым ими функциям описаны в ряде статей [4, 5]. Создание тренажера начинается с составления технического задания, в котором определяются перечень навыков, для формирования которых будет использоваться тренажер, и перечень эксплуатационных ситуаций, в которых эти навыки будут применяться.

Рассмотрим основные, по мнению авторов, принципы разработки технического задания на тренажер, который предполагается использовать в процессе подготовки специалистов в такой области профессиональной деятельности, как техническая эксплуатация устройств сигнализации, централизации и блокировки (СЦБ) железнодорожного транспорта.

Дадим следующие определения:

«эксплуатационная ситуация» – состояние объекта трудовой деятельности, характеризующее совокупностью значений его управляемых параметров и внешних условий;

«технологический процесс» – часть трудовой (производственной) деятельности, выполняемая с конкретной целью, например, техническое обслуживание, ремонт, контроль технического состояния, восстановление нормальной работы при отказах, планирование работ, контроль действий

подчиненных, анализ информации, разработка технической документации, ввод в эксплуатацию и др.;

«технологическая работа» («работа») – часть трудовой (производственной) деятельности, представляющая собой выполнение конкретной функции (задачи), например, проверка состояния или функционирования, измерение и регулировка значений параметров, смена приборов, разборка-сборка приборов и т.п.;

«технологическая операция» – отдельное действие.

Пользуясь приведенными выше определениями, опишем в общем виде структуру рассматриваемой трудовой деятельности, субъектом которой является специалист, а объектом – устройства СЦБ. Субъект по сути является оператором, функции которого заключаются в управлении параметрами объекта с целью обеспечения соответствия их значений установленным требованиям. Как показано в [1], деятельность оператора можно разделить на три этапа, выполняемых последовательно по замкнутому циклу: идентификация эксплуатационной ситуации; принятие решения о необходимых действиях; реализация принятого решения (рисунок 1).

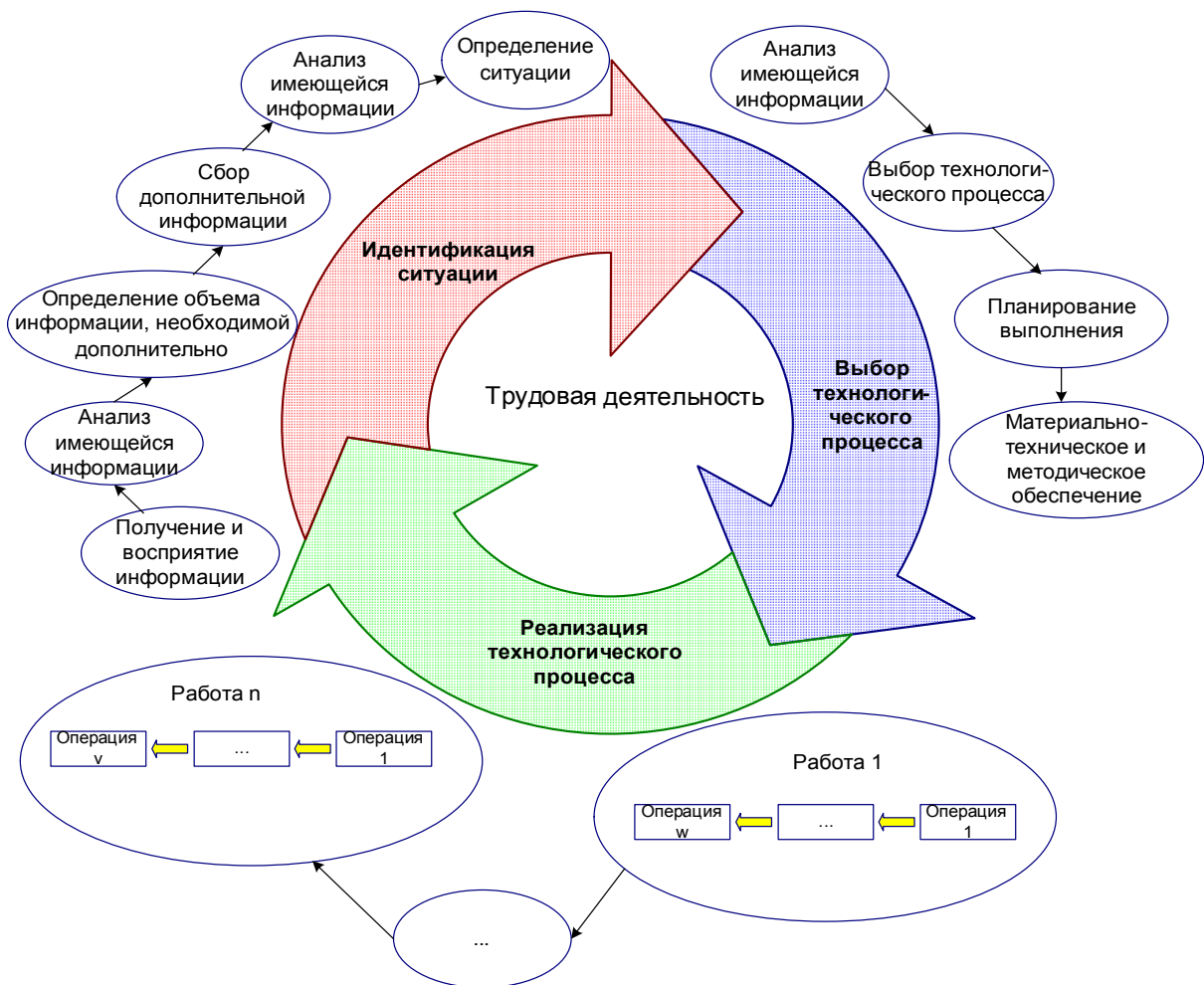


Рисунок 1. Структура трудовой деятельности

Идентификация ситуации осуществляется следующим образом: специалист воспринимает информацию об объекте, определяет необходимость получения дополнительной информации, анализирует полученную информацию и принимает решение об отнесении фактической эксплуатационной ситуации к одному из известных типов.

В зависимости от принятого решения о типе эксплуатационной ситуации специалист выбирает технологический процесс, который необходимо выполнять в конкретный момент времени, планирует и организует выполнение.

Технологический процесс реализуется путем выполнения разнообразных работ. Объем и периодичность выполнения работ либо регламентируется, либо назначается в зависимости от фактического состояния управляемого объекта. Каждая работа представляет собой совокупность операций, выполняемых в определенной последовательности.

Таким образом, все профессиональные навыки, необходимые для трудовой деятельности специалиста, можно разделить на две категории – технологические и логические (мыслительные). К технологическим будем относить навыки, необходимые непосредственно для реализации какого-либо технологического процесса, к логическим – навыки, необходимые для анализа и принятия какого-либо решения.

Перечень навыков, формируемых у специалиста, удобно представить в виде иерархической структуры (рисунок 2). Как видно, навык выполнения технологического процесса в целом представляет собой совокупность навыков выполнения отдельных работ, а навык выполнения каждой работы, в свою очередь, – совокупность навыков выполнения отдельных операций. Проведя аналогию между технологической работой и логической задачей, можно сказать, что навык выполнения процесса идентификации ситуации в целом, как и навык принятия решения по выбору технологического процесса, представляет собой совокупность навыков выполнения отдельных логических задач, а навык выполнения задачи – совокупность навыков выполнения отдельных логических операций.

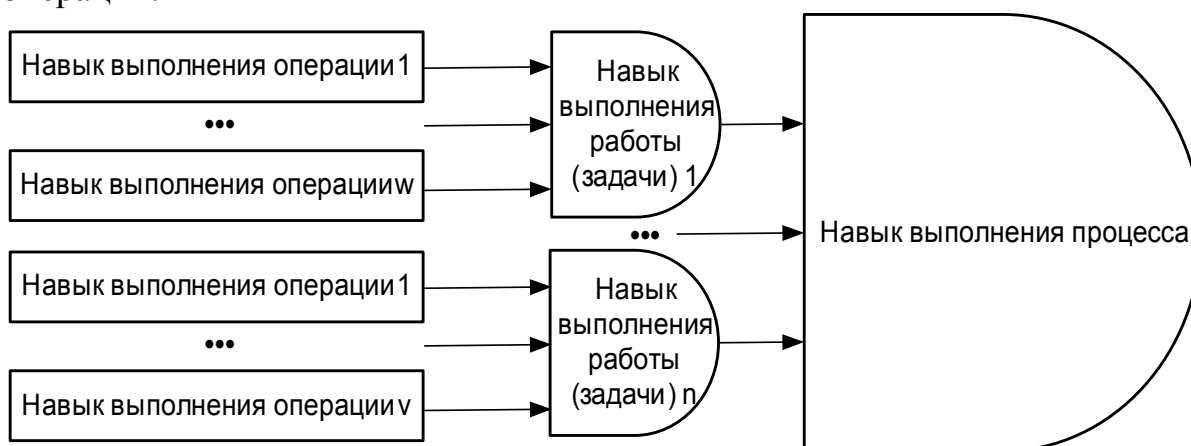


Рисунок 2. Иерархия навыков, формируемых у специалиста

Эксплуатационные ситуации также можно разделить на две категории – штатные и нештатные. К штатным отнесем ситуации, соответствующие исправному состоянию объектов трудовой деятельности при допустимых внешних условиях. Нарушение нормальной работы объектов независимо от причин или отклонение значений параметров внешних условий от допустимых будем относить к нештатным эксплуатационным ситуациям. Трудовая деятельность как в штатных, так в нештатных ситуациях осуществляется в соответствии со схемой, показанной на рисунке 1. Поэтому в общем случае техническое задание на тренажер должно содержать перечень формируемых навыков и перечень эксплуатационных ситуаций, в которых отрабатываются эти навыки.

При этом, по мнению авторов, обязательной функцией тренажера должна быть возможность формирования логических навыков, при отсутствии которых специалист не в состоянии безошибочно осуществлять свою трудовую деятельность.

Список использованной литературы

- 1 *Котик, М.А.* Природа ошибок человека-оператора (на примерах управления транспортными средствами) / М.А. Котик, А.М. Емельянов. – М.: Транспорт, 1993. – 252 с.
- 2 *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Российская Академия Наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. – 944 с.
- 3 Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 190901 Системы обеспечения движения поездов (квалификация – «специалист») ; утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.12.2010 г. № 2025.
- 4 *Швалов, Д.В.* Особенности разработки и использования компьютерных макетов-тренажеров в системе технической учебы специалистов дистанций сигнализации и связи железнодорожного транспорта / Д.В. Швалов // Новые информационные технологии. Разработка и аспекты применения : Тр. VI Всеросс. науч. конф. с междунар. участием. – Таганрог : ООО «Антон», 2003. – С. 296–297.
- 5 *Швалов, Д.В.* О создании учебно-лабораторных комплексов для изучения систем и устройств железнодорожной автоматики и телемеханики / Д.В. Швалов, Е.И. Кравченко // Труды Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сб. 3. – Ростов н/Д : РГУПС, 2005. – С. 146–149.

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

Е.С. Быкадорова

Сибирский государственный университет путей сообщения, Россия
bykadorova_es@mail.ru

В настоящее время в сфере высшего профессионального образования используются следующие комплексные технологии: педагогические, информационные, телекоммуникационные (сетевые), интеллектуальные и инновационные. В реальной педагогической практике эти технологии переплетаются, используются как дополняющие и взаимопроникающие. Сегодня в образовательной практике применяется более 50 технологий, созданных педагогами-новаторами. Все они основаны на методах активного обучения и называются интенсивными образовательными технологиями. Понятие педагогической технологии пришло в дидактику из технологии производственной деятельности. [3, 4 и др.].

Исторически понятие «технология» возникло в связи с техническим прогрессом. Дефиниция «технология» состоит из двух слов: «*techne*» – искусство, ремесло, наука и «*logos*» – понятие, учение. Согласно словарным толкованиям технология означает совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы, сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции [6].

В настоящее время технологию рассматривают как сложную систему, включающую в себя научные принципы, материалы, оборудование и разнообразные производственные процессы для достижения намеченных целей по новой технологичной схеме: идея – проект – сырье – продукт [1, 2 и др.].

В своем исследовании мы педагогическую технологию реализации мультимедийного учебно-методического комплекса (УМК) будем рассматривать как системную целостность методов и средств, направленных на гарантированное достижение дидактических целей, развитие личности студента, и через это – на формирование его профессиональной иноязычной культуры.

Основной целью технологии реализации мультимедийного УМК мы определили формирование профессиональной иноязычной культуры как основы речевого поведения при профессиональном межличностном взаимодействии.

При разработке педагогической технологии реализации мультимедийного УМК формирования профессиональной иноязычной культуры мы использовали комплексный подход, в состав которого входят

системно-деятельностный, индивидуально-дифференцированный и интегративно-развивающий подходы.

Базовыми *принципами* при разработке педагогической технологии реализации мультимедийного УМК являются: принцип иерархичности, принцип адаптивности, принцип объективности и принцип открытости системы.

Педагогическая технология реализации мультимедийного УМК неразрывно связана с соблюдением взаимосвязанных этапов ее разработки: прогнозирование, моделирование, проектирование, конструирование, апробация и внедрение (рис. 1). Рассмотрим кратко содержание этапов ее разработки.

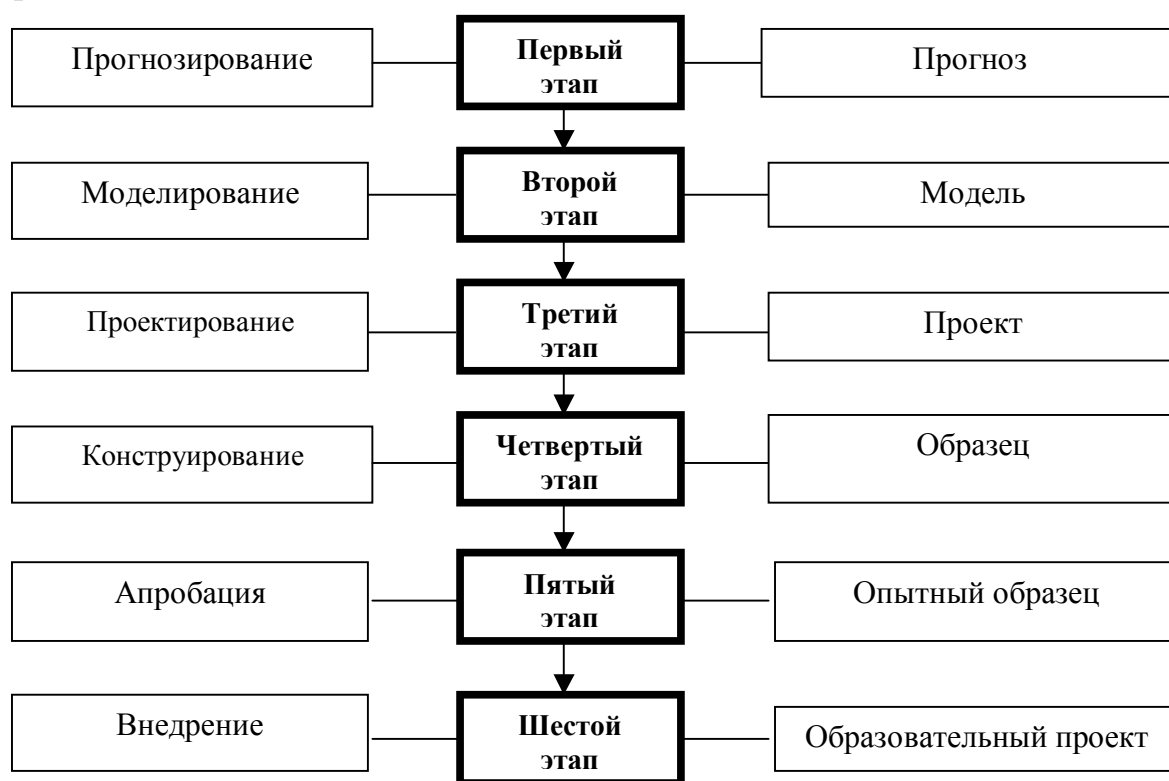


Рисунок 1. Этапы разработки педагогической технологии

Первый этап связан с изучением литературных источников, научных подходов и оценки эффективности электронных инструментальных оболочек, таких как Book Maker, Adobe Dreamweaver CS4, Moodle. Здесь же выделяются цели и система принципов, определяется теоретическая база. На основе результатов, полученных на первом этапе, делается вывод о целесообразности формирования профессиональной иноязычной культуры студентов технического вуза с использованием мультимедийного УМК, педагогической технологии его реализации, осуществляется прогноз ее применения, рассматривается документация (требования, техническое задание). Определяется содержание этапов. Делается вывод, что инструментальная оболочка Moodle, как образовательная среда для организации электронного

обучения, может быть использована для решения профессионально-ориентированных задач в нашем исследовании.

На **втором этапе** проходит педагогическое моделирование – разрабатывается общая идея создания педагогической технологии реализации мультимедийного УМК и основные пути ее реализации. На данном этапе создавалась модель предстоящего эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и студентов, направленная на теоретические основы создания модели сценария педагогической технологии реализации комплекса (мультимедийный УМК, педагогическая технология его реализации и их научно-методическое и эргономическое сопровождение).

На основе созданной модели **на третьем этапе** осуществляется педагогическое проектирование – целенаправленная деятельность по созданию проекта технологии реализации мультимедийного УМК и доведение ее до уровня возможного практического применения. Проектирование педагогической технологии реализуется через выполнение следующих профессионально-ориентированных задач:

- анализ целей обучения и воспитания и определение на их основе содержания учебной информации. В основу данной педагогической технологии реализации мультимедийного УМК положены основы специальности «Подъемно-транспортные, строительные и дорожные машины» и дисциплина «Английский язык»;

- подбор и структурирование содержания учебной дисциплины, выбор форм его представления;

- определение исходного уровня обученности студентов. Проводится входная контрольная работа с элементом теста на определение уровня знания по английскому языку.

- установление уровня усвоения содержания учебной информации студентами, на котором базируется содержание учебной дисциплины.

Данный этап завершается созданием проекта технологии реализации мультимедийного УМК, который становится инструментом решения задач профессионально-ориентированного обучения будущих специалистов в машиностроении.

Четвертый этап связан с педагогическим конструированием – детализацией созданного проекта технологии реализации мультимедийного УМК; реализация спрогнозированного комплекса педагогических условий (обеспечение вуза современными техническими средствами информатизации образования; наличие педагогически полезного мультимедийного учебно-методического УМК; готовность участников педагогического процесса к эффективному использованию мультимедийного УМК; мониторинг педагогической полезности мультимедийного УМК). Данный этап завершается созданием образца, который проходит апробацию в реальной образовательной практике.

Реализация **пятого этапа** проходила путем проверки результатов с целью установления эффективности педагогической технологии

реализации мультимедийного УМК. Она проходила в Новосибирском государственном архитектурно-строительном университете, Сибирском государственном университете путей сообщения и Новосибирской государственной академии водного транспорта. Здесь решались следующие задачи: а) подготовка педагога к использованию технологии; б) разработка дидактических материалов для проведения объективного контроля; в) создание дидактического обеспечения процесса обучения.

В процессе апробации проводились мастер-классы, консультации, семинары с учетом специфики технического вуза, уровнем компетентности педагогов и подготовленности студентов, их индивидуально-типологических особенностей. По результатам, полученным на пятом этапе, делается вывод об эффективности применения педагогической технологии реализации мультимедийного УМК в реальной образовательной практике.

Шестой этап связан с введением экспериментально проверенного опытного образца педагогической технологии реализации мультимедийного УМК в обучении студентов технического вуза, подготовкой участников процесса обучения, психолого-педагогическим сопровождением[5].

В связи с тем, что формирование профессиональной иноязычной культуры является сложным и многогранным процессом, в котором участвует педагог, студент и средство обучения структуру педагогической технологии реализации мультимедийного УМК можно представить мотивационно-целевым, предметно-содержательным, когнитивно-операциональным, контрольно-коррекционным, рефлексивно-прогностическим и организационно-инструментальным взаимосвязанными компонентами (рис. 2). Рассмотрим кратко их содержание.

Мотивационно-целевой компонент обеспечивает развитие устойчивого познавательного интереса и постоянной мотивации у студентов к формированию профессиональной иноязычной культуры. Это побуждает их к интеллектуальной активности, сознательному изучению английского языка с использованием мультимедийного УМК. Педагогическая процедура включает разработку инструкции для студента и проведение беседы о важности иностранного языка для будущего специалиста в машиностроении, методах самоорганизации при аудиторной и автономной учебной деятельности для успешного формирования профессиональной иноязычной культуры, ознакомление с методами организации отчетности о качестве учебной деятельности студента.

Предметно-содержательный компонент представляет собой информационно-образовательную среду. Он включает в себя различного вида содержательную учебную информацию (теоретический, справочный, глоссарный и практический материалы). Практический материал представляют разного вида задания (тексты, упражнения, обучающие тесты, контролирующие тесты, мультимедийные учебные материалы). Для

обеспечения наглядности и доступности представления учебного материала мы использовали структурно-логические схемы, таблицы графики, диаграммы, рисунки и др. Они позволяют формировать у студентов наглядно-образное мышление, зрительную память и др. Процедуры включают ознакомление студентов с содержанием и структурой мультимедийного УМК, разъяснение назначения и применения комплекса в процессе обучения, обеспечение учебными материалами и компьютерной поддержкой.



Рисунок 2. Структура педагогической технологии реализации мультимедийного учебно-методического комплекса

Когнитивно-операциональный компонент содержит описание использования мультимедийного УМК формирования профессиональной иноязычной культуры студентов. Он включает в себя модели преподавания, учения и эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и студента. Кроме того, в него входит педагогический мониторинг, на основе которого создается база данных результативности учебной деятельности студентов. Анализ информации, находящейся в базе данных, позволяет педагогу вносить изменения в структурные компоненты

технологии реализации мультимедийного УМК и прогнозировать их развитие. Процедура включает изучение рекомендаций по использованию мультимедийного УМК, разработку критериев оценки уровней, разработку контрольных работ и анкет, доведение до студента правил взаимодействия с преподавателем и анализа своей учебной деятельности.

Контрольно-коррекционный компонент обеспечивает постоянный контроль результатов учебной деятельности студентов и ее коррекцию с учетом допущенных ошибок при выполнении различного вида заданий. Он построен на основе самостоятельного самоанализа и самооценки учебной деятельности студентов. Результаты контроля фиксируются в виде самоотчета студента (мониторинг). Самоотчет дает информацию студенту о результатах формирования профессиональной иноязычной культуры.

Для отслеживания мониторинга применяются предварительный (входной), промежуточный (контрольные работы с элементами теста) и итоговый контроль. С целью оценки уровня формирования профессиональной иноязычной культуры студентов разработана система критериев, позволяющая на качественном и количественном уровне оценивать эффективность разработанного мультимедийного УМК. Процедуры включают составление самоотчетов, анализ данных, разработку коррекционных мероприятий.

Рефлексивно-прогностический компонент осуществляет осознанную оценку процессов преподавания и учения. На основе полученной информации о ходе эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и студента и ее анализа намечаются пути дальнейшего совершенствования формирования профессиональной иноязычной культуры, а также модернизация компонентов, входящих в структуру педагогической технологии. Процедуры включают заполнение и анализ преподавателем анкет самооценки своей педагогической деятельности, анализ результатов учебной деятельности студентов, планирование коррекционных мероприятий для преподавателя и студента.

Организационно-инструментальный компонент представляет собой электронную инструментальную оболочку Moodle, на базе которой разрабатывался мультимедийный УМК. Благодаря большому количеству возможностей, которые предоставляет данная оболочка, использование мультимедийного УМК улучшает эффективность воспитательно-образовательного процесса, делает его интерактивным, доступным и обеспечивает более качественное образование будущих специалистов в машиностроении.

На основе мотивационно-целевого, предметно-содержательного, когнитивно-операционального, контрольно-коррекционного, рефлексивно-прогностического и организационно-инструментального компонентов педагогической технологии реализации мультимедийного УМК разрабатывается алгоритм управления процессом обучения.

Таким образом, в реальной образовательной практике определено, что разработанная педагогическая технология реализации

мультимедийного УМК обеспечивает возможность формирования профессиональной иноязычной культуры студентов технического вуза.

Список использованной литературы:

1. *Борисова, Н.В.* Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособие / Н.В. Борисова. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки спец-тов, 2000. – 146 с. /31
2. *Буланова-Топоркова, М. В.* Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. спец-тей / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушкин, Г.В. Сучков / под общей ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2002. – 320 с./32
3. *Левина, М.М.* Технология профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с. /91
4. *Левитис, Д.Г.* Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитис. – М.: Изд-во Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с./92
5. *Скибицкий Э.Г.* Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. пособие / Э.Г. Скибицкий. – Новосибирск, САФБД, 2010. – 210 с./162
6. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с./166

VII. СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТРАНСПОРТА: ОТ ИНТУИТИВНЫХ ПОИСКОВ – К СИСТЕМНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

И.Е. Булатников, кандидат педагогических наук, доцент,
член-корреспондент АПСН
*Московский государственный университет
железнодорожного транспорта – Курский филиал МИИТ*
bulatnikov-IE@mail.ru

Развитие социально-нравственной культуры личности будущего специалиста, формирования его ответственного отношения к профессиональной деятельности во многом зависит от окружающей социокультурной среды, и прежде всего – от уровня развития первичного студенческого коллектива. Проблема развития контактной группы, включенной в социально значимую деятельность, для психологии и педагогики не нова. В 70-80-е гг. ею активно и успешно занимались А.И. Донцов, Е.С. Кузьмин, А.Н. Лутошкин, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, Л.И. Уманский и др. В частности, Л.И. Уманский многое сделал для реализации возможностей коллективного воспитания, развития социальной активности юношества. Однако разрушение системы коллективного воспитания в 90-е годы породило опасные явления и тенденции в формировании нравственного облика молодежи, подготовки ее к профессиональной деятельности.

В ряду воспитательных возможностей первичного студенческого коллектива особое значение имеет его потенциально высокая способность влиять на формирование широкого комплекса социально-нравственных качеств личности, и, прежде всего, – ответственности за выполняемую деятельность. Это чрезвычайно важно, когда речь идет о формировании специалистов для работы в техногенной сфере, в системе железнодорожного транспорта, – здесь особенно высока степень ответственности личности за качество труда, за добросовестное выполнение порученных человеку заданий, – от ответственности работников в этой сфере зависят жизнь и здоровье огромного количества людей. Высокая степень профессиональной ответственности транспортников сопряжена с такими качествами как точность, оперативность, исполнительность, выдержка, воля, нравственная устойчивость и др. Степень их сформированности, укорененность в личности будущего специалиста во многом определяется эффективностью взаимодействия в рамках первичного коллектива, обеспечением условий для практического включения студентов в производственную

деятельность, в реальные социально-трудовые отношения, в профессиональную среду транспортников.

Как показывает практика профессионального воспитания, ответственность личности не формируется сама по себе, по мере роста общеобразовательного, культурного уровня и даже социальной активности личности (А.С. Вершков, Л.А. Диментий, Н.Н. Зарубина, К.Муздыбаев, А.П. Трубников и др.). Анализ феномена ответственности и его толкования в науке подчеркивает социальный генезис этого качества личности. Изучение ответственности в рамках реальной трудовой деятельности дает возможность раскрыть эмоциональные, когнитивные, поведенческо-волевые аспекты исследуемого феномена. Эффективность процесса формирования ответственного отношения зависит – с одной стороны – от исходных личностных качеств будущего специалиста, его способностей, а с другой – от уровня развития воспитательного коллектива, степени включенности будущего специалиста в его жизнедеятельность. Как же сами студенты оценивают наиболее типичные для них проявления и черты?

Наши эмпирические материалы свидетельствуют о том, что в среде молодежи (в опросе участвовали более 2500 студентов курских и вологодских ВУЗов) заметно растет количество респондентов, которые выбирают «стремление красиво жить» как неотъемлемую характеристику современного студенчества (от 26,2 % на первом курсе до 52,4 % на пятом). Такие характеристики, как инфантилизм, социальная апатия, инертность, злость, зависть, агрессивность, раздражительность, романтизм, поверхностное восприятие жизни не отмечены респондентами как доминирующие и находятся приблизительно на одном уровне от курса к курсу (не более 10 % от числа опрошенных). На вопрос «Является ли честность, прямота и принципиальность неотъемлемыми качествами будущего специалиста» была получена обратная зависимость количества утвердительно ответивших респондентов от курса к курсу: на первом курсе так считают 11,5 % опрошенных, на пятом – ни одного! Очень интересный результат был получен нами в характеристике студентами проявлений бескорыстия и альтруизма. Ни один респондент, ни на одном курсе не определил эту категорию как основополагающую, а интерес к будущей профессии планомерно «снижает планку» от курса к курсу (29,5 % на первом до 3,0 % на пятом!). Приблизительно на том же уровне находятся стремления студентов «больше знать», «больше отдавать, чем брать от жизни»...

Примечательна динамика *жизненных девизов* студенчества (2002-2012), фиксирующих процессы нарастания социального эгоизма, аномии, обособления, отторжения межпоколенческих связей, выражающих социальную позицию, жизненное кредо молодежи: «Куй, пока горячо!», «После меня – хоть потоп», «Веселись – живем один раз!», «Не имей сто друзей, а имей сто рублей», «У кого деньги – у того и сила!», «Живи для себя!», «Кто не работает – тот ест!», «Работой сыт не будешь», «Не в

деньгах счастье, а в их количестве», «Работа дураков любит», «Красиво жить не запретишь», «Своя рубашка ближе к телу», «Скупость – не глупость», «Кто смел – тот и съел», «Ни на кого не надейся!», «Никому не верь!», «Все люди – звери!», «Живем один раз!», «Никогда ни о чем не жалея!», «Жизнь коротка – надо успеть получить от жизни все!», «Все средства хороши», «Моя хата с краю», «Прежде всего – ты, а потом уже – все остальные», «Живи одним днем», «Мне хорошо – и это главное!», «Надо жить легко и беззаботно!», «Не парься!», «Наслаждайся, пока молод!»... Этот ряд девизов можно было бы продолжить, но общий вектор эволюции морального сознания юношества очевиден – в нем явно просматривается акцент на собственном Я, нарастание индивидуализма, доминирование индивидуального над социальным, ощутимая утрата внешних, регламентирующих рамок общественно одобряемого поведения, растущая власть денег, грубой физической силы, стремление к обособлению от внешней среды, ориентация на «красивую жизнь» без выраженного стремления достичь такую «красоту» собственным трудом, установка на социальный эгоизм, индивидуализм, отчуждение, обособленное существование молодых людей в социальном пространстве, легковесное, беззаботное отношение к жизни.

Анализ эмпирических материалов и статистических данных, реальная жизнь («правда жизни» – как часто говорит А.В. Репринцев) убедительно свидетельствуют о наличии целого ряда негативных тенденций в развитии нравственной культуры современной российской молодежи. Среди таких тенденций можно назвать: тенденцию социального отчуждения, индивидуализации человеческого бытия, сокращения межпоколенного, межвозрастного взаимодействия (Б.З. Вульф, О.В. Долженко, И.М. Ильинский, С.Г. Кара-Мурза, В.А. Разумный, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.М. Розин, Э. Тоффлер и др.); тенденцию «варваризации» культуры, гедонизации сознания молодежи, иллюзорности восприятия мира молодыми людьми (А.С. Ахиезер, В.С. Библер, М.С. Каган, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин, Е.А. Репринцева, В.М. Розин); тенденцию сокращения коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднения тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов (А.П. Бредихин, С.Л. Герасименко, М.А. Ларина, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.А. Слостенин и др.); тенденция «омассовления» социального воспитания школьников и студентов, камуфлирования множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасного снижения качества нравственной воспитанности молодежи (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.А. Слостенин, А.Н. Ходусов); тенденция размывания социально-нравственных норм, порождающих социальную дезориентацию юношества, выхолащивающих представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, О.В. Долженко, А.С. Запесоцкий, С.Н. Иконникова, В.В.

Краевский, В.М. Меньшиков, И.Ф. Исаев, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.М. Розин и др.) и др. Необходимость преодоления этих тенденций, их минимизации может и должна составлять важный аспект деятельности образовательных учреждений, социального и профессионального воспитания будущих граждан России.

Озабоченность и тревогу в нравственном облике современного юношества вызывают тенденция доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации духовных интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности, сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия, обеднение содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм этноса, выхолащивание тематики и содержания межличностного общения – все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия личности в сознании молодого человека. Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной, эмоциональной отзывчивости студентов, опыта рефлексии своих поступков, способности молодых людей к эмоционально волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, способности к волевому напряжению, сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности. Эти тенденции объективно осложняют эффективность процесса социального воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию личностного и профессионального роста, снижают интерес молодежи к осуществляемым в стране процессам социально-экономической модернизации.

Наши эмпирические данные позволяют констатировать существенное снижение степени моральной ответственности будущих специалистов, готовящихся к труду в различных сферах профессиональной деятельности, прежде всего – связанных с технически-сложными устройствами и механизмами. Это позволяет прогнозировать уже в обозримом будущем нарастание новых техногенных аварий и катастроф, сложных происшествий на транспорте, создание аварийных ситуаций, связанных с «человеческим фактором», усиление проявлений безответственности специалистов, занятых в этой отрасли. Эти тенденции приведут к новым человеческим жертвам, значительным финансовым ущербам, потере доверия общества к представителям техногенной сферы. Этот прогноз уже получает свои убедительные подтверждения: речь не только об аварии на Саяно-Шушенской ГЭС, не только о прокурорах, увязших в игорном бизнесе, но и о ряде крупных транспортных происшествий, вызвавших широкий общественный резонанс (падение самолетов с польским президентом и хоккейной командой, взрыв в аэропорту «Домодедово», крушение теплохода «Булгария» и др.). Сравнительный анализ данных, полученных по итогам опросов студентов, показывает, что с разной степенью выраженности этот процесс характерен

как для гуманитариев (будущие педагоги, врачи, фармацевты, юристы, экономисты), так и для представителей техногенной сферы (будущие специалисты железнодорожного транспорта, инженеры-строители, специалисты горно-металлургической отрасли).

Необходимость преодоления негативных тенденций требуют активизации потенциала первичного коллектива группы, включения студентов в энергичную социально-значимую и профессионально-трудовую деятельность. Но для этого нужен грамотный старт, импульс. В этом плане весьма полезны оказались диспуты. Стремясь изменить социальную и профессиональную позицию студентов, их отношение к будущей профессии в Курском филиале МИИТа преподаватели и студенческий актив обратились к диспутам: «Можно ли, живя в обществе, быть свободным от общества?», «Я для коллектива или коллектив для меня?», «Что такое Я и что такое Мы?», «Организация удесятерит силы?», «Считаете ли вы себя гражданами Родины?», «Долг, Честь и Совесть – связаны ли между собой?», «Что важнее – дружба или правда?», «Человек горд своим трудом?», «Что такое принципиальность?», «Интересы личные и интересы дела: что общего?», «Ответственный человек: какой он?», «Актуально ли сегодня толстовское «непротивление злу силою»?», «В чем истинные ценности православия?», «Честь и честность – синонимы?», «Гордым легче в жизни?», «Целеустремленность и жизненный успех». Главным итогом дискуссий стало столкновение двух принципиальных позиций – «коллективистской» и «индивидуалистической» – сторонников общественного и индивидуального бытия. Диспуты заметно изменили жизненные девизы студентов (2012 г.), – отличие от прежних оказалось разительным: «Кто, если не я?», «Спешите творить добро», «Для Родины и для друзей – ни сил, ни жизни не жалею», «Если будет Россия, – значит, буду и я», «Вместе мы – сила», «Один в поле – не воин», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Нет уз святее товарищества», «Мы ответственны за тех, кого приручили», «Дал слово – сдержи!», «Береги честь смолоду!», «Живи так, чтобы не стыдно было смотреть в глаза людям» и др. В жизненных девизах оказалось ощутимо больше социально ответственных позиций, отражающих установки студентов на социальную пользу, товарищество, долг, честь, достоинство, взаимопомощь, высокую гражданскую и профессиональную ответственность.

В процессе социального воспитания молодежи необходимо как можно чаще обращаться к выявлению вечного и временного, национального и общечеловеческого в общественной морали, (шире – в человеческой культуре!), к анализу нравственных констант, определяющих человеческое в человеке. Тогда моральное сознание (как одна из форм бытия общественного сознания) не останется для входящего в самостоятельную взрослую жизнь человека чем-то непознанным, неосвоенным, некоей «terra incognita», не переведенным во внутреннее достояние личности, не интернализированным ею, а станет прочным внутренним регулятором поведения и отношений гражданина, основой

мотивации его поступков, фундаментом реализации его стремлений и жизненных целей, выбора средств их достижения, оценки окружающих людей и себя самого, интерпретации социальных процессов и явлений. Проблема ответственности – это, в конечном счете, вопрос о реальной социально-нравственной свободе человека, об отношении его к требованиям и нормам, принятым в конкретной социальной и профессиональной среде. Такие требования преломляются в особых личностных формах морального отношения (долг, ответственность, честь, достоинство, совесть, стыд, вина), в каждой из которых проявляется степень и способ самоконтроля человека в его нравственной и профессиональной деятельности. Наконец, в процессе совместной деятельности люди вступают друг с другом в различные связи (отношения), подчиняются дисциплине, следуют установившимся обычаям, традициям, нормам, привычкам, взаимно оценивают поступки, проявляют инициативы, подают пример, воздействуют на поступки окружающих силой своего морального авторитета, вступают между собой в соревнование, участвуют в движениях, починах... Чем выше сознательность человека, чем в большей степени он способен самостоятельно контролировать и направлять свои действия, тем в большей мере он является самодеятельным субъектом, проявляющим меру своей ответственности, отношение к выполняемой деятельности.

Известно, что большинство аварий на транспорте происходит из-за «человеческого фактора», по вине недостаточно квалифицированных или ответственных работников. Именно эти обстоятельства побудили педагогов Курского филиала МИИТа обратиться к решению важной научной и практической проблемы педагогики профессионального образования – формированию социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов. В этом плане вполне оправданной выглядит логика социального и профессионального воспитания студентов: первичны – нравственные нормы, которые, как закон, определяют содержание и характер отношений между людьми. Далее в этой логике – чувства, позволяющие переживать студентам состояния комфорта, удовлетворения, радости от совершения морально-ценных поступков, добротворчества, милосердия, сострадания. Наконец, завершающий элемент системы – поведенческий, позволяющий перевести освоенные и интериоризированные (прочувствованные!) нормы и правила в устойчивые стереотипы и алгоритмы поведения и отношений. Только тогда, когда важные социальные идеи и смыслы станут внутренним, неотъемлемым достоянием личности будущего специалиста, когда они перейдут в устойчивые идеальные представления о должном (в том числе – и в себе самом!), – тогда возможно практическое закрепление в повседневном опыте, в привычках и поведенческих стереотипах освоенных и ставших личностным достоянием социокультурных и профессиональных норм.

Развитие профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе вуза осуществляется через культивирование в студентах готовности к условиям труда на транспорте, реальными проблемами и способами их решения в сложных и

напряженных условиях работы современного транспортного конвейера. С этой целью в вузе регулярно проводятся мероприятия по ознакомлению студентов с их нелегкой будущей работой; встречи с ветеранами труда на транспорте, которые рассказывают о сложностях своей профессиональной судьбы, о реальных ситуациях, возникавших за время их работы. В Курском филиале Московского университета железнодорожного транспорта есть музей железнодорожной славы, через который обязательно проходит каждый первокурсник, осваивающий азы будущей профессии. Основная масса студентов достаточно серьезно относится к учебе, понимая, что основные профессиональные навыки они разовьют в себе на практике, лучше узнают тяготы колесной жизни – морально-психологическую и физическую нагрузки, которые испытывают их старшие коллеги по цеху.

Каждое из направлений профессионального воспитания студентов включает специфические виды и формы деятельности, использование эффективных для достижения заявленных ориентиров методик и технологий воспитания социальной и профессиональной ответственности студентов. В частности, реализуя *первое из направлений* – обогащение духовных интересов студентов, ориентацию их на подлинно гражданские, социально-нравственные ценности, формирование социальной и профессиональной позиции будущего специалиста-транспортника – преподаватели вуза, кураторы, студенческий актив чаще всего используют диспуты, дискуссии, конференции, встречи, экскурсии, поездки, беседы, рефлексию собственного профессионального опыта, личный пример работников железной дороги, посещение конкурсов лучший в профессии, презентаций, коллективные просмотры, встречи. Реализация *второго направления* – развитие у будущих специалистов способности к эмоционально-волевой саморегуляции, обогащение опыта восприятия и понимания других людей, навыков перцепции, эмпатии, социально-ценных эмоций студентов – осуществляется через встречи с ветеранами труда транспортной сферы, посещения музеев истории транспорта, походы в театры, на концерты, посещение фестивалей, конкурсов, организацию тематических вечеров, путешествий, поездок, туристических походов и т.п. В рамках *третьего направления* профессионального воспитания – включение студентов в общественно-полезную и профессиональную деятельность – используются упражнения в применении социальных и профессиональных норм, приучение, закрепление стереотипов профессиональных действий, выработка профессиональных привычек, жизненного кредо, участие в конкурсах, выставках, презентациях, просьбы, поручения, советы, творческие задания, пример жизни и деятельности старших коллег, экскурсии на производство.

В ходе реализации потенциала воспитательной системы вуза нам удалось зафиксировать *устойчивую зависимость между этапами развития воспитательной системы и сформированностью ценностного ядра самосознания будущих специалистов-транспортников*. Так с развитием субъектности воспитательной системы вуза, ростом самостоятельности студенческих групп в определении целей, содержания и организации

жизнедеятельности собственного коллектива в орбиту их внимания и осмысления все более активно стали вовлекаться истинно гражданские ценности, идеи высокой социальности, профессиональной чести, установки на *добротворчество, ответственность, справедливость, правдивость, уважение человеческого достоинства, гуманизм.*

Анализ деятельности воспитательной системы вуза и полученных эмпирических материалов позволил определить *педагогические условия*, влияющие на эффективность профессионального воспитания будущих специалистов транспорта. *Психолого-педагогические условия* обеспечивают благоприятную атмосферу психологического самочувствия и комфорта студентов – это гуманизация отношений в воспитательной системе вуза; обеспечение социально-ценной мотивации профессионально-личностного развития студентов; учет возрастных и индивидуальных особенностей будущих специалистов; профессионализм, педагогическое мастерство, личный пример преподавателей вуза, мастеров; эффективная диагностика профессионального воспитания студентов и др. *Организационно-педагогические условия* предусматривают определение и применение наиболее эффективных путей и способов влияния воспитательной системы вуза на социальное и профессиональное становление будущих специалистов – это развитие коллективных форм деятельности, опыта совместного восприятия и оценки окружающей действительности; налаживание «вертикального», межвозрастного взаимодействия; освоение ценностей, традиций, норм профессионального сообщества транспортников, обеспечение органического единства учебной и внеучебной деятельности студентов; обращение к ретроспективному анализу субъективных эмоциональных состояний студентов в проводимых совместных акциях и делах; освоение студентами достижений культуры; сотрудничество кураторов, студентов, органов студенческого самоуправления в организации воспитывающей среды вуза, его этоса, насыщении ее социально и профессионально значимыми ценностями, смыслами, нормами; создание и поддержание традиций коллектива вуза, внедрение профессиональных традиций и обычаев, обогащение опыта организации совместного досуга и др. *Социально-педагогические условия* способствуют конструированию преподавателями и органами студенческого самоуправления воспитывающей среды университета, активно влияющей на становление ответственного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, к реалиям социального и профессионального бытия работников транспорта, внедрение в воспитательную систему ВУЗа коллективно-творческих дел социально-значимой и профессиональной направленности; учет индивидуальных особенностей студентов, уровня их личностного, профессионального развития; обеспечение дифференциации и индивидуализации личностного развития студентов; пробуждение мотивов самосовершенствования; развитие инициативности, социальной активности, ответственности; обеспечение участия студентов в реальном самоуправлении; эффективная диагностика личностного развития будущих инженеров-железнодорожников и др.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

О.В. Мартынов, кандидат педагогических наук
*Российский государственный социальный университет,
филиал в г. Пятигорске, Россия*
oleg.vadimovich@gmail.com

В условиях перехода российского государства в постиндустриальную информационную фазу цивилизации научным сообществом все более четко осознается необходимость инновационного развития высшей школы. Методологическими ориентирами такого развития многими отечественными учеными правомерно признаются деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный подходы [1, с.3-13; 4; 5].

Большинство российских ученых не подвергают сомнению достижения высшей школы России в советский период развития. К числу признанных в нашей стране и за рубежом достоинств отечественного высшего образования относятся высокий уровень фундаментальной подготовки специалистов, особенно по естественнонаучным дисциплинам, тесная связь науки и практики, масштабность и многоаспектность направлений специализации, профессиональная компетентность преподавательских кадров. Вместе с тем, ряд исследователей и педагогов-практиков в качестве недостатков развития высшей школы в советский период выделяют то, что основной целью образования в вузе были глубокие и прочные знания, а не сам человек. Педагог формировал личность с заранее заданными свойствами, руководствуясь при этом идеологическими установками государства. Образовательный процесс ориентировался на среднего студента, нивелировались индивидуальные особенности личности. В воспитании не были заложены механизмы развития у молодежи инициативности, стремления к личному успеху [6, с. 126-134]. Поэтому многие ученые и педагоги-практики говорят о кризисе воспитания, выход из которого осуществляется в рамках новой, гуманистической парадигмы образования [2, с. 3-14].

Студенты являются одной из наиболее многочисленных социальных групп в современной России. Студенчество формируется из различных слоев общества, представляет различные этносы, ориентируется на разнообразные культурные ценности. От социальных установок, культурных и нравственных ориентиров будущих дипломированных специалистов во многом зависит характер настроений в обществе, уровень культуры межнациональных отношений, направленность культурных контактов в международной сфере.

Основную массу студентов составляют молодые люди в возрасте от 17 лет до 21 года. Данный возраст определяется отечественными психологами как этап завершения юности и начала взрослой жизни. В этот

период завершается половое созревание, формирование основных черт и особенностей характера, складывается определенное мировоззрение. Особенности людей данной возрастной группы является то, что наступление физической, гражданской и умственной зрелости у них не совпадает по времени. Отсюда возникают сложности в определении ценностных ориентаций и противоречивость в поведении молодых людей. Это связано также с противоречием между социокультурным опытом, сложившимся в семье, в ходе обучения в школе и новым, приобретаемым в студенческой среде. Формирование ценностных ориентаций, интересов, образа жизни происходит в этот период в большей степени самостоятельно, т.к. молодые люди меньше подвержены влиянию родителей, родительскому контролю [3].

В таких условиях особую значимость приобретает оказание помощи студентам со стороны преподавателей не только в овладении профессиональными знаниями, но и в осознанном выборе нравственных ценностей, развитии нравственных качеств, коммуникативных умений, в формировании субъектных свойств. Новые социальные и культурные реалии выдвигают перед высшей школой необходимость повышения роли воспитательных функций преподавателя в подготовке студенческой молодежи к жизни и профессиональной деятельности.

С середины XX столетия российская школа постепенно и с большими трудностями переходит на гуманистическую парадигму образования. В качестве базовых идей современной парадигмы можно выделить следующие: стремление педагога превратить обучающегося в единомышленника, равноправного участника и соавтора собственного образования. Важная роль в образовательном процессе отводится воспитанию. Воспитатель создает условия для развития субъектных свойств личности, руководствуясь интересами студента и запросами общества. Образовательный процесс строится на основе сотрудничества, доверия и взаимоуважения. В обучении и воспитании широко применяются интерактивные методы.

В.А. Попков, А.В. Коржув правомерно подчеркивают, что современная высшая школа не должна ограничивать свои функции подготовкой будущих специалистов к решению профессиональных задач в определенной области деятельности. Она призвана формировать у студентов умения целостного восприятия окружающего мира и ощущения единства с ним, создавать условия для овладения технологиями принятия оптимальных решений, развития толерантности в суждениях и деятельности [7].

А.П. Горбунов не менее резонно утверждает, что в перечне ключевых компетенций выпускника инновационного университета не меньшую, а сегодня скорее и большую долю, чем предметные должны, занимать социальные: способность участвовать в принятии совместных решений, отвечать за свои действия и поступки, умело и конструктивно разрешать конфликты, взаимодействовать с представителями других

культур и религий, быть способным к самоорганизации, обладать правовой культурой [8].

Под влиянием новых социокультурных и собственно педагогических реалий в отечественной высшей школе реализуются новые подходы к воспитанию студентов. Они базируются на таких новых для преподавателей и студентов понятиях, как ценности и личные смыслы, субъектность, личностное развитие, поликультурное образовательное пространство, индивидуальная траектория обучения, психолого-педагогическое сопровождение, интерактивные технологии и многих других, свидетельствующих о гуманизации, информатизации, глобализации, поликультурности, коммуникативности, корпоративности как признаках педагогической реальности [2, с. 3-14].

Однако на практике ситуация представляется намного сложнее. По нашим наблюдениям и результатам интервьюирования более 60% вузовских преподавателей до сих пор ограничивают свою профессиональную деятельность ознакомлением студентов с основами определенной науки и не используют весь арсенал педагогических средств для развития субъективных качеств личности. А ведь решение этой задачи позволяет существенно повысить уровень подготовки будущих специалистов. Некоторые преподаватели пытаются реализовать в образовательном процессе идеи гуманизации, но не владеют соответствующими педагогическими механизмами. Все большее количество педагогов начинают осознавать, что гуманизация высшей школы это не просто красивой лозунг, но и достаточно трудная проблема, которую надо решать, опираясь на новые концептуальные подходы и используя современные образовательные технологии.

Сегодня стратегической целью вуза становится воспитание современного человека, стремящегося интегрироваться в постиндустриальное общество и обладающего потребностями к духовным, ценностно-смысловым аспектам жизни, владеющего гуманитарными и специальными компетентностями, духовно-нравственной культурой, творческими способностями и личностными качествами, необходимыми для участия в социально-преобразующей деятельности и культурном обустройстве личной и общественной жизни. «Эта цель воплощается в образе гражданина, человека культуры и нравственности, компетентного профессионала с развитыми инновационными способностями» [2, с.11].

Такой студент отличается прогностическим подходом к жизни и профессиональной деятельности, он ориентирован на инновационные решения проблем, продуктивное взаимодействие с окружающими, креативен, охотно занимается самообразованием и самовоспитанием. У молодых людей, воплощающих в себе новое качество целостного человека, гармонично сочетаются: свойства человека культуры с навыками исследователя, открытого к экспериментированию; способность производить новое знание со способностью использовать и создавать новые технологии его применения; глобальность мышления и умение

мыслить и действовать на личностном уровне; личная свобода и социальная ответственность [1, с. 3-13].

Реализация данной цели требует перехода от информационно-знаниевого к личностно-развивающему образованию на основе деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Деятельностный подход ориентирует преподавателя на то, что целенаправленная деятельность, включающая этапы целеполагания, планирования и организации, реализацию цели и рефлексивный анализ результатов своей работы, также обеспечивает условия для полноценного и поэтапного развития субъектности, нравственных качеств студентов не только в учебно-познавательной, но и во всех других сферах жизнедеятельности при психолого-педагогическом сопровождении взрослых.

Личностно-ориентированный подход служит ориентиром для создания психолого-педагогических условий, при которых студент в учебной и внеурочной деятельности включается в ситуации, требующие проявления личностных свойств: смыслополагания, нравственного выбора, рефлексии, реальной ответственности, соотнесения своих интересов с интересами других людей. Личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя и студентов создает благоприятные предпосылки для самовоспитания. В свою очередь самовоспитание свидетельствует о новом, более высоком уровне самостоятельности субъекта образования и выражается в стремлении студентов к самосовершенствованию на основе самовоспитания. Опора на компетентностный подход в воспитании студентов позволяет рассматривать социальные компетенции как важную составляющую ключевых компетенций студентов.

Знакомство с нормативными документами современных российских университетов и анализ воспитательной практики позволяют считать, что основными задачами воспитания студентов в русле деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов являются следующие:

формирование самосознания гражданина, ответственного за судьбу Родины, а вместе с тем и за будущее всего человечества;

приобщение молодого человека к общечеловеческим и национальным ценностям, формирование у него адекватного этим ценностям поведения;

формирование культуры межнациональных отношений, воспитание толерантности;

формирование у студента творчества как черты личности;

формирование самосознания, осознания собственного «Я», помощь каждому в его самореализации;

овладение обучающимися знаниями этических и правовых норм, регулирующих отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде;

подготовка профессионала, ориентированного на деятельность как теоретического, так и прикладного характера;

овладение студентом знаниями о сущности и социальной значимости своей будущей профессии;

развитие способностей продолжить обучение и вести профессиональную деятельность по специальности;

вооружение научными представлениями о здоровом образе жизни, умениями и навыками физического самосовершенствования;

развитие способности поставить цель и сформулировать задачи, связанные с решением профессиональных и общественных функций;

овладение умениями и навыками работы в коллективе, знаниями о технологии управления деятельностью [8].

Эти задачи решаются в вузах не всегда последовательно и эффективно, т.к. не все преподаватели осознают важность воспитания и готовы реализовать воспитательные задачи в своей профессиональной деятельности. Нужна систематическая и кропотливая работа всего профессорско-преподавательского состава с тем, чтобы воспитательная деятельность способствовала самореализации и личностному росту студентов на основе согласования личностных и социально значимых ценностей.

Список использованной литературы

1. *Бондаревская, Е.В.* Гуманитарная методология науки о воспитании /Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 3-13.
2. *Бондаревская, Е.В.* Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – №6. – С. 3-14, С.11
3. *Давыдов, Ю.С.* Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации / Ю.С. Давыдов, Л.Л. Супрунова. - Пятигорск: ПГЛУ, 2003. - 42 с.
4. *Исаева, Т.Е.* Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания / Т.Е. Исаева. – Ростов-на-Дону, 2010.
5. *Супрунова, Л.Л.* Компетентностный подход как методологическая основа модернизации образования в России /Л.Л. Супрунова // Современные тенденции развития образования в Украине и за рубежом. Международная науч. -практич. конференция 28-29 октября 2010 г.
6. *Супрунова, Л.Л.* Российская высшая школа на этапе перехода к современной парадигме образования / Л.Л. Супрунова // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М.: 2008. – №12. – С. 126-134
7. *Попков, В.А.* Теория и практика высшего профессионального образования / В.А. Попков, А.В. Коржув.- М., 2004
8. От традиционного университета к формирующемуся креативному инновационному университету (управление развитием ПГЛУ в 2006-2010 гг.).Сб. докладов, статей, материалов, документов / Автор-составитель А.П. Горбунов. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – 550 с.

О НРАВСТВЕННОСТИ И ДУХОВНОСТИ В РУССКОМ ВОСПИТАНИИ

Л.В. Уманцева, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
Chen-vik@mail.ru

Русский методист, педагог К.Д. Ушинский 153 года тому назад написал статью «О нравственном элементе в русском воспитании», выход которой предопределил дальнейшую судьбу отечественной дидактики и педагогики: в воспитании детей придерживаться российской национальной идеи. В чём суть её? Ушинский К.Д. видел её прежде всего в русском православии, в духовности.

Воспитание – это родство душ. Это процесс эзотерический, процесс длительный, процесс тайный, индивидуальный, ведомый. Родство душ обеспечивается, в первую очередь, любовью. Во вторую очередь, взаимопониманием, желанием общаться друг с другом. В третью очередь, свободой мыслить, свободой верить в себя, в людей, в общество, в государство, в бога, свободой выбирать свой жизненный путь. Всё перечисленное составляет неотъемлемую часть общественного воспитания, т.е. воспитания в школе, в вузе и в обществе. Не может быть воспитания без любви, без веры, без самоотверженности, без совести. Без основ православия, патриотизма и народности нельзя представить российскую национальную идею.

О православии сказано много. Так, Ф.М. Достоевский (1821-1881 гг.) считал: «Православие, то есть форма исповедания Христа, есть начало нравственности и совести нашей, а стало быть, общественной силы, науки, всего»; «Христианство есть доказательство того, что в человеке может вместиться Бог. Это величайшая идея и величайшая слава человека, до которой он мог достигнуть» [2, с. 189]; «Христианство есть единственное убежище Русской земли ото всех её зол»; «Христианство одно только заключает в себе живую воду и может привести человека на живые источники вод и спасти его от разложения. Без христианства же человечество разложится и сгниёт» [2, с. 275]. И далее писатель заключает: «Я верую в полное Царство Христа. Как оно сделается, трудно предугадать, но оно будет. Я верую, что это Царство совершится» [2, с. 316]. Царство для него свершилось в тот момент, когда он услышал оправдательный приговор – смертная казнь была заменена на каторгу. Первой книгой в ссылке для него стала священная книга – Евангелие. Для героев Ф.М. Достоевского мерилom в отношении к жизни, к людям, к обществу всегда была нравственность, совесть, осознание своих поступков, раскаяние и покаяние. А это всё атрибуты православия, христианства. Вот поэтому до сих пор повести и романы Ф.М. Достоевского являются примером воспитания человека с большой буквы, личности.

Жизнь человека, без сомнения, должна быть осмысленной, наполненной разумом, сочувствием, состраданием, заботой о себе, о своей душе, о близких, о мире и дружбе между людьми, о гармонии души и тела. У русского человека есть вера. Это христианская вера. Православная вера. Творческая вера. Вера собственного разума.

Современник Ф.М. Достоевского, русский учёный, врач Н.И. Пирогов (1810-1881 гг.), верил в человека, в его возможности и в существование Верховного Разума. Обратимся к его мыслям: «Я не могу слышать без отвращения ни малейшего намёка об отсутствии творческого плана и творческой целесообразности в мироздании, а посему существование Верховного Разума, а следовательно и Верховной Творческой Воли, я считаю необходимым и неминуемым роковым требованием моего собственного разума. Так, если бы я и хотел теперь не признавать существование Бога, то не мог бы этого сделать, не сойдя с ума» [2, с. 277]. Пирогов Н.И. был не только выдающимся хирургом-практиком (впервые применил в России анестезию при операциях), но и смелым человеком, не побоялся быть верующим в трудные годы неверия на Руси. Евангелие, по его мнению, делает людей добрыми, правдивыми, чистыми сердцем, бескорыстными и милосердными. Свою жизнь Н.И. Пирогов строил на евангельских основах: «Смело и несмотря ни на какие исторические исследования, всякий христианин должен утверждать, что никому из смертных невозможно было додуматься и ещё менее дойти до той высоты и чистоты нравственного чувства и жизни, которые содержатся в учении Христа; нельзя не почувствовать, что они не от мира сего. Веруя, что основной идеал учения Христа по своей недостижимости остаётся вечным и вечно будет влиять на души, ищущие мира через внутреннюю связь с Божеством, мы ни минуты не можем сомневаться в том, что этому учению суждено быть неугасимым маяком на извилистом пути нашего прогресса» [2, с. 242-243]. Как истинный христианин, он считал, что в мировой истории путь прогресса извилист и в нравственном совершенствовании человечества нет прямой линии. Люди, уклоняясь от правды Христовой, впадают в ярость, идут на преступления. Только внутренняя связь с Божеством поможет таким людям изменить своё отношение к миру, к людям.

Глубокое религиозное отношение к жизни характерно для творческого пути всех великих учёных, истинных слуг человечества. Обратимся ещё к таким прославленным именам, как А.С. Попов, Д.И. Менделеев, И.П. Павлов, С.П. Королёв и др. Все они исповедовали православную веру. Так, А.С. Попов (1859-1905 гг.), изобретатель радио, создатель первого в мире радиоприёмника, закончил духовную семинарию, а И.П. Павлов (1849-1936 гг.) был прихожанином Знаменской церкви в Ленинграде. Вера в человека, в его душевные качества помогли ему сделать открытия в области высшей нервной деятельности. Вот что сказал о бессмертной человеческой душе И.П. Павлов: «Я изучаю высшую нервную деятельность и знаю, что все человеческие чувства... связаны,

каждое из них, с особой клеткой человеческого мозга и её нервами. А когда тело перестаёт жить, тогда все эти чувства и мысли человека, как бы оторвавшись от мозговых клеток, уже умерших, в силу общего закона о том, что ничто – ни энергия, ни материя – не исчезает бесследно, и составляют ту душу, бессмертную душу, которую исповедует христианская вера» [2, с. 247]. Ценное в размышлениях великого физиолога ещё то, что необходимо воспитывать в человеке рефлекс «свободы», стремление к свободе и рефлекс «цели»: «И познаете истину, и истина сделает вас свободными», – говорит Евангелие (Ин. 8, 32).

Вся жизнь человека должна состоять из добродетелей, то есть нравственных и духовных ценностей, задач и свершений. Великий химик Д.И. Менделеев (1834-1907 гг.), разработавший в XIX веке периодическую систему элементов, был глубоко верующим человеком, христианином. Верил в несметные богатства природы, созданной Мудрецом жизни. Русский учёный, ракетостроитель и создатель космических спутников и кораблей С.П. Королёв (1907-1966 гг.), верующий человек, тайно посещал церковь и жертвовал немалые средства на монастыри. Заметим, что в среде космонавтов много верующих. Покорять небесные просторы без Веры христианина невозможно. Здесь есть реализация павловского рефлекса «цели»: «Вся жизнь, все её улучшения, вся её культура делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели» [2, с. 229]. Это апофеоз христианского учения о конечной цели, вложенной в творение. В этом живая спасительная сила. Здесь уместно вспомнить высказывание первого русского учёного-естествоиспытателя М.В. Ломоносова (1711-1765 гг.): «Создатель дал роду человеческому две книги. В одной показал Своё величество, в другой – Свою волю. Первая – видимый этот мир, Им созданный, чтобы человек, видя огромность, красоту и стройность Его созданий, признал Божественное всемогущество... Вторая книга – Священное Писание. В ней показано Создательво благословение к нашему спасению» [2, с. 272].

Таким образом, российская национальная идея воспитания изначально вмещает в себя такие понятия, как любовь, свобода, мудрость, широта помыслов, милосердие, доброта, сила, воля, смелость в поступках, верность в достижении намеченной цели.

В наши дни реализация российской национальной идеи воспитания тесно связана со школьным и вузовским образованием. Цель школьного и вузовского образования состоит не только в передаче суммы знаний, понятий о мире и окружающей нас действительности, но и в передаче педагогами навыков, умений, представлений применить эти знания учащимися, студентами на практике, в жизни; помочь сформировать личность, профессионала; воспитать человека, способного найти своё место в обществе и способного отстоять свою точку зрения, защитить себя, своих родных и свою страну, быть нравственным и духовно богатым.

Современная политическая ситуация в мире показывает, что не всегда человек может справиться со своими инстинктами, чаще чувство (низменные страсти) побеждает разум, доброту, смирение, христианство. Существует глобальная проблема потери нравственного начала. Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, общаясь с ректорами вузов, сказал: «Если мы подразумеваем нравственность как условие выживания современной человеческой цивилизации, то должны понимать, что нравственное воспитание – это не то, на что следует обращать внимание по остаточному принципу, а то, что сегодня должно быть в центре нашей жизни... Вуз должен стать местом совершенно особой духовно-нравственной интеллектуальной атмосферы, возвышающей личность человека. И здесь огромное значение имеет личный пример. Ни профессор, ни педагог не могут снять с себя ответственности быть интеллектуальным и нравственным примером для молодёжи». Слова патриарха гармоничны в своём звучании с основными посылами народной педагогики: педагогу / воспитаннику необходимо быть гражданином, хранителем национальных традиций своего народа, смело защищать свой дом, своё отечество, свой язык и культуру своего народа; уважать людей, с которыми живёшь рядом, уважать их нравы, их традиции, их язык и культуру для того, чтобы был мир и покой на земле.

Воспитание доброты, честности, любви к родной земле, взаимопонимания, сочувствия, толерантности в многонациональной России – важная составляющая кросскультурной грамотности в решении проблем народной педагогики. Российская национальная идея вбирает в себя и коммуникативную толерантность, и опыт разных народов в воспитании детей, и систему ценностей в определении национального идеала, человеческого совершенства, их специфику и отличия. Ср. понятия «добрый молодец» у русского народа и «настоящий джигит» у башкир, татар, народов Кавказа и Средней Азии. У каждого народа есть своя система нравственного совершенства: у русских – 10 заповедей, у чувашей – 7 благ, у бурят – 9 доблестей. Из этого видно, что во всех этих системах прослеживается связь с русским православием. Роль русского православия здесь самая конструктивная. Известный просветитель чувашского народа И.Я. Яковлев (1848-1930) в своём «Духовном завещании», основной идеей которого была «семижды любовь»: любовь к Богу, к России, к родному народу, к родному языку, к родителям и детям, к труду, к правде и справедливости, особое внимание уделил русскому народу и русскому языку и призывал чтить и любить «великий, добрый и умный русский народ, таящий в себе неисчерпаемые силы ума и воли. Верьте в Россию и любите её, и она будет вам матерью» [3, с. 14]. Такими словами любви к России и её языку завершает своё напутствие и благопожелание чувашскому народу народный учитель И.Я. Яковлев. Эти слова можно и нужно отнести ко всем, кто говорит, обучается и думает на русском языке - и к русским, и к бурятам, и к калмыкам, и к татарам, и к армянам, и к грузинам, и к белорусам и др.: «Верьте в Россию и любите её,

и она будет вам матерью». Язык и народ, язык и человек неразделимы. Это главная составляющая российской национальной идеи. Язык не существует вне человека, и человек как *homo sapiens* не существует без языка. Это соотносительные понятия. Воспитать уважение к своему народу, к языку, на котором говорили предки, сформировать культуру межнационального общения, научить видеть перспективу дальнейшего сотрудничества разных народов, научить слышать друг друга ради общего блага – жить в мире и согласии – вот что лежит в основе школьной и вузовской педагогики. В этом есть божественная сила и правда Верховного Разума. И нравственное начало. И духовное обогащение. И патриотизм, и гражданственность. Русский язык способствует сближению, взаимопониманию всех проживающих в РФ и за её пределами. Людей, для которых русский язык является одним из основных средств общения, по неточным подсчётам, примерно 250 миллионов в мире. Число говорящих на русском языке и число желающих изучать русский язык с каждым годом увеличивается. Примером могут служить и Молдавия, и Украина, и Литва. Здесь за последние 10-15 лет изменилась языковая ситуация: от нигилизма и ярого отрицания всего русского наблюдается переход к объективному, здравому взгляду на отношения между людьми, для которых «русская культура – это прежде всего духовность, а духовность – это устремлённость ввысь, к небу. Русская культура – это величие духа... Русскую культуру можно постичь только целостно: сердцем и головой одновременно. Это не лёгкое дело...» [1, с. 6]. Прочитанные здесь слова принадлежат мыслителю, учёному 20-21 вв. Жданову Ю.А. Его всегда интересовали вопросы нравственности, духовности русского общества, русской культуры. На наш взгляд, ему удалось ярко выразить суть российской национальной идеи – «отдай себя духу», Верховному Разуму, устремляйся ввысь. «Выше неба нет ничего. Небо рождает богов. Боги определяют наше мировоззрение. Небо – это дух созидающий, придающий смысл человеческому существованию» [1, с. 6].

Российская национальная идея, построенная на православных понятиях «дух», «душа», «разум», «кротость», «сострадание», «любовь», «вера», «ум», «честь», «добро», «совесть», «великодушие», «достоинство», «гордость», помогает и будет всегда помогать нам выжить, не дойти до смертельной черты вседозволенности. Нравственность и духовность для каждого из нас должны стать спутниками жизни.

Список использованной литературы

1. Жданов, Ю.А. Отдай себя духу (из поэтических тетрадей) / Ю.А. Жданов. – Ростов н /Д.: ИППК ЮФУ. – 2007. – С.6.
2. Непознанный мир веры. По благословию Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. – Изд-во Сретенского монастыря. – 2009. – С.189, 229, 242-243; 247, 272, 275, 277, 316.
3. Отечественное образование: тенденции и перспективы развития. – М.: Педагогика. – 1998. – С.14.

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Н.А. Мелющенко, зам. декана строительного факультета по
воспитательной работе и социальным вопросам
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
stroit@rgups.ru

В новых социально-экономических условиях необходимость формирования личности конкурентоспособного специалиста-профессионала выдвигает в качестве приоритетного направления воспитательного процесса в вузе профессионально-трудовое воспитание.

Основные стратегические цели и задачи профессионально-трудового воспитания определяются «Концепцией воспитания студентов РГУПС». «Выпускники вузов призваны выполнять роли руководителей трудовых коллективов как первичных (бригадир, мастер), так и более крупных (начальник смены, участка, заведующий лабораторией, отделом и т.п.). Важным элементом подготовки специалистов к управленческой деятельности является обязательная управленческая практика студентов как в условиях стажировки в производственном коллективе, учебной практики в иностранных фирмах, так и в стенах вуза» [1]. В этом же документе дана модель личности специалиста, в которой определены основные общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза.

На основе концепции разработана «Комплексная программа на цикл обучения». В соответствии с программой строится работа со студентами разных курсов с учетом психологопедагогических особенностей и профессиональных навыков. Так основными направлениями со студентами 1 курса для развития интереса и любви к избранной профессии являются: торжественное посвящение в студенты, ознакомление с историей и традициями университета, проведение анкет «О выборе профессии», «Что я знаю о будущей профессии?», встречи с выпускниками университета, участие в праздновании Дня университета, посещение музея железнодорожного транспорта СКЖД. Для студентов 2 курса основу составляют предметные олимпиады, подготовка докладов и рефератов, встречи с руководителями дорог, работа в ССО, знакомство с учебно-лабораторными тренажерами комплекса «Виртуальная железная дорога», геологическим музеем кафедры «Изыскание, проектирование и строительство железных дорог». Программа для студентов 3 курса включает в себя работу в кружках СНТО, разработку и выступление с докладами на студенческих конференциях, участие в подготовке и проведении олимпиад, конкурсов по профильным предметам, работу в ССО в летний период, отработку навыков коллективного процесса в ходе освоения лабораторного комплекса «ВЖД», освоение навыков профессии во время производственной практики.

В процессе приобщения студентов к профессиональному труду ФГБОУ ВПО РГУПС тесно взаимодействует со структурными подразделениями ОАО «РЖД», различными предприятиями города Ростова-на-Дону и Ростовской области. Неоднократно в течение учебного года для студентов-целевиков проходят открытые лекции руководителей и ведущих специалистов Северо-Кавказской, Приволжской и Юго-Восточной железных дорог. Особо отличившиеся студенты поощряются грамотами, ценными подарками и именными стипендиями.

Сотрудничество с ОАО «РЖД» осуществляется с учетом целевой программы «Молодежь холдинга «Российские железные дороги»(2011-2015гг.). Внимание со стороны работодателей к студентам вуза определяется тем, что в ближайшем будущем они будут включены в модернизационные и инновационные процессы, происходящие в отрасли. Молодые работники, обладающие необходимыми профессиональными и корпоративными компетенциями, в будущем должны быть способны выступать носителями и проводниками изменений, новой корпоративной культуры и ценностей, должны знать историю российских железных дорог, понимать и ценить опыт и традиции, накопленные в холдинге, содействовать их укреплению и распространению. Во многом решению этих задач способствует участие студентов в таких молодежных проектах ОАО «РЖД» как «Новое звено», «Команда-2030», «Открытые двери компании» и др.

В процессе становления и воспитания личности будущих специалистов-профессионалов особая роль отводится студенческим строительным отрядам. Набор студентов для работы в ССО ведется на постоянной основе и по разным направлениям: отряды проводников, машинистов, работа в педагогических отрядах. В учебное время студенты могут проявить себя в отрядах по благоустройству территории университета и отрядах по строительству Храма Святого Праведного Иоанна Кронштадского.

Исторически трудовая биография разных поколений студентов нашего вуза связана с различными регионами и республиками бывшего Советского Союза: Казахстан (освоение целинных земель), Армения (спасательные работы после землетрясения в г.Спитак), Волгодонск (Атоммаш), строительство Байкало-Амурской магистрали, Ставропольский край (ликвидация последствий стихийных бедствий). Нынешнему поколению выпала честь принять участие в работе ССО на строительстве Олимпийских объектов в г. Сочи. Пятый год подряд студенты нашего университета выезжают на стройку века. За этот период бойцами ССО стали более пятисот студентов. Для профессионального становления будущих специалистов сотрудничество на строительстве олимпийских объектов особенно актуально для студентов обучающихся на строительных специальностях университета (строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей; промышленное и гражданское строительство). Ребята освоили укрепление автомобильной и

железнодорожной насыпи габионно сетчатыми конструкциями и матрасами «рено» и «джамбо», ознакомились с новейшими видами современной горнопроходческой техники, приняли участие в строительстве современных зданий на основе новых технологий и строительных материалов, в том числе строительство нового железнодорожного вокзала в г. Адлер. В процессе строительства Олимпийских объектов студенты университета приобрели не только профессионально-практические навыки строительства самых сложных участков олимпийской трассы и инфраструктуры, но и получили огромный опыт управленческой работы, делового решения производственных вопросов и взаимодействия внутри трудового коллектива, становления лидерских качеств будущих руководителей.

Плечом к плечу вместе с нашими ребятами трудились бойцы из Прибалтики, республики Беларусь, Казахстана, Кыргызстана, что позволило ежедневно приобретать опыт коммуникативной толерантности, постигать основы корпоративной этики. В свободное от трудовой деятельности время студенты состязались в спортивных достижениях, художественной самодеятельности, литературных и других творческих конкурсах. Не случайно за авторскую песню на областном фестивале «Мы – отрядные таланты» сводный отряд университета завоевал гран-при фестиваля.

Во время трагедии в г.Крымске Краснодарского края на помощь жителям был направлен сводный строительный отряд, в рядах которого находились и ребята нашего университета. За помощь в ликвидации последствий наводнения студенты университета были отмечены благодарностью министра транспорта РФ М.Ю. Соколова и благодарностью президента ОАО «РЖД» В.И.Якунина.

В 2010 г. сводный отряд университета был награжден переходящим знаменем как лучший отряд на строительстве объектов XXII Олимпийских зимних игр. За время трудового семестра бойцы ССО университета отмечены благодарностью министра транспорта РФ, благодарностью президента ОАО «РЖД», благодарственными письмами и почетными грамотами главы г.Сочи, руководства строительных компаний и организаций: УК «Трансюзстрой», ООО «Спецстроймонтаж», ОАО «Строй-трест», ООО «КубаньДонстрой», ООО НПО «Мостовик».

Свой трудовой опыт бойцы-старшекурсники передают студентам младших курсов. Итоги ежегодного трудового семестра наглядно представлены на информационных стендах строительного факультета. Так как знакомство абитуриентов с университетом начинается с экспозиции истории университета, то не случайно здесь отдельная выставочная экспозиция посвящена бойцам ССО на Олимпийских объектах в г.Сочи. Наши студенты внесли свой вклад в историю университета и достойно продолжили его традиции.

Список использованной литературы

1. Из опыта организации воспитательной работы в университетском комплексе РГУПС: сборник статей, нормативных документов, методических разработок и информационных материалов. – Ростов-н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2009. – 314 с.
2. Студенческие отряды: вчера, сегодня, завтра. По материалам слета-конкурса студенческих отрядов вузов МПС России, 6-11 октября 2003 г. –Ростов-н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2004, 180 с
3. Целевая программа «Молодежь холдинга «Российские железные дороги» (2011-2015гг.)

ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В ДУХЕ КУЛЬТУРЫ МИРА

В.Г. Литвинович, кандидат педагогических наук, доцент
Минский государственный лингвистический университет,
Республика Беларусь
litvyn@yandex.ru

Анализ современной практики показывает, что сегодня ощутим приоритет толерантной, гуманистически ориентированной, демократической, миролюбивой личности, открытой к общению с людьми различных национальностей, что находит подтверждение в документах ООН и ЮНЕСКО, в законах Российской Федерации и Республики Беларусь «Об образовании» принципах государственной политики в этой сфере. Индивид, не делящий мир на своих и чужих, друзей и врагов на основании национальности и культуры будет иметь большую возможность участвовать в созидательных глобальных процессах, сотрудничать с людьми различных национальностей во имя мира и прогресса, сопричастно относиться к проблемам других людей.

Воспитание в духе культуры мира направлено на формирование «Я-концепции», соответствующего отношения человека к самому себе, к внутреннему «Я», к окружающим людям, к существующему миру, культуры совместной деятельности взрослых и молодёжи через разнообразие форм и методов деятельности, через приобретённый опыт и социализацию личности; развития миротворчества, т.е. создание условий для реализации молодёжи себя как «граждан мира».

Воспитание студентов в духе культуры мира есть процесс формирования личности воспитателя – проводника идей мира, характеризующейся убеждениями в единстве и целостности мира, осознанием данной категории в условиях глобализации, обладающей устойчивыми умениями осуществлять воспитание на основе педагогических отечественных и зарубежных педагогических теорий и опыта.

Воспитание в духе культуры мира предполагает единство целевого, содержательного, процессуального аспектов обучения и воспитания, что находит отражение в модели и содержании образовательного комплекса, включающего инвариантную и вариативную части. Первая отражает обязательные для студентов содержание и формы работы по культуре мира, предусматривает изучение проблемы в процессе освоения обществоведческих, культурологических, лингвистических и психолого-педагогических дисциплин, педагогической практики, внеаудиторной работы. Вторая ориентируется на интересы, способности, возможности и потребности студентов, их уровень образования, специфику получаемой специальности и предполагает дополнительное освоение проблемы культуры мира в процессе изучения курсов по выбору, участия в научно-исследовательской работе, конкурсах, проектах, выполнения индивидуальных творческих заданий в период практики.

Задачами воспитания культуры мира являются: формирование миролюбия, толерантности, демократичности, социальной ответственности, культуры мышления, уважительного отношения к другим национальностям, свободе и достоинству каждой личности, правам человека. Результатом воспитания культуры мира должен стать определенный уровень миротворческой воспитанности учащейся молодёжи который проявляется в когнитивном компоненте (глубине и осознанности знаний, самостоятельности и устойчивости суждений, наличии твердых убеждений); эмоционально-оценочном компоненте (оценочных суждениях и силе эмоциональных переживаний); в поведенческом (умении руководствоваться знаниями в поведении, устойчивости поведения в конкретных ситуациях). В качестве принципов воспитания культуры мира выступают толерантность, плюрализм, демократичность, справедливость, уважение к представителям иных национальностей и культур, равноправие.

Суммировав и переосмыслив педагогико-правовую основу воспитания культуры мира, мы определяем его содержание как знание о других культурах, их общих и особенных проявлениях, общечеловеческих и национальных ценностях, знание сущности и механизма межэтнического восприятия, сущности гуманизма, проявляемого в различных сферах деятельности и поведения. То есть суть содержания воспитания культуры мира составляют знания о мире как целостной системе, ее философско-психологических основах, коррелирующие с содержанием «педагогике мира», которая более широко трактует отдельные философские, гендерные, культурологические проблемы. «Педагогика мира» нацелена на осознание всеми слоями общества глобальных проблем человечества и подготовку ныне живущих и будущих поколений к их решению. Она носит международный характер, оказывает благоприятное воздействие на формирование общественного климата в пользу нового миропорядка в интересах народов. Изменения в политике и обществе, в экономике и социокультурной сфере в XXI столетии в Беларуси, так же как и в других странах СНГ отразились на ценностных ориентациях, нормах и

правилах поведения, осложнили процесс воспитания детей и учащейся молодежи. Вместе с тем стали зарождаться новые положительные тенденции в воспитании детей и учащейся молодёжи, которые необходимо закрепить и поддержать.

В их числе: отказ от моноидеологии и декларативных ценностей; возврат к общечеловеческим нравственным качествам и традициям народа; возрождение интереса к белорусской культуре. Расширились возможности ознакомления с педагогическими идеями, культурой и бытом других стран; стало востребованным знание иностранных языков, владение компьютером, что является признаком роста общей культуры, в том числе и профессиональной; возросло внимание к проблемам детей и молодёжи, к соблюдению их прав со стороны государства (реализация государственной молодёжной политики, поддержки детских и молодёжных организаций и их инициатив). Существенно изменяется характер социального познания, принимающего такие качественные характеристики, как диалоговость, проблемность, альтернативность; осмысливается мировой опыт образования и воспитания утверждается гуманистический принцип в деятельности институтов воспитания

Глобализация вызывает перемены не только в экономической, политической или правовой сфере жизни общества, но и самым непосредственным образом отражается на тех процессах, которые протекают в сфере культуры, в таких ее отраслях, как искусство, науки, образование, воспитание. В информационном обществе, обществе всеобщих связей, всеобщего обмена информацией нужны новые общечеловеческие ценности. Образование молодежи на этих ценностях представляет ту альтернативу, которой так не хватает современной педагогической аксиологии. Реализация идеи ориентации молодежи на общечеловеческие ценности создает гуманистическую базу профессиональной подготовки и воспитания студенчества.

Исследование показывает, что современному обществу свойственны новые образовательные парадигмы. Одной из них является культура мира, выступающая как процесс, базирующийся на конкретных общечеловеческих ценностях, в том числе, гражданственности, патриотизме, интернационализме, при отрицании шовинизма, национализма, космополитизма, классового подхода к воспитанию и развитию личности. Культура мира рассматривается нами как педагогика выживания социума в широком смысле.

Педагогика культуры мира – это парадигма XXI века, выступающая в форме педагогической стратегии, инновационной педагогики и имеет свои социально-педагогические основы и предпосылки:

- социокультурные, связанные с диалогом культур, сближением народов, экономической интеграцией, утверждением межсоциальных ценностей, преемственным развитием человечества;

- этносоциальные и этнопедагогические, выраженные в общих ценностях, трудовой деятельности, среде обитания, взаимодействии людей, в размывании национальной замкнутости.

Однако признание общих образовательных ценностей и мировых стандартов не исключает необходимости сохранения специфических национальных черт, особенностей, свойственных Республике Беларусь в силу исторически сложившихся культурных традиций, обычаев, норм жизни.

Применительно к белорусскому государству, можно, пожалуй, утверждать, что, занимаясь проблемами образования, оно решает по сути три взаимосвязанные задачи. Первая состоит в целеполагании и средствах развития образования как общенационального достояния. Вторая задача – обеспечить посредством образовательной политики достоинство всех граждан и народов, проживающих в стране. И третья задача – создать условия для органического вхождения общенационального образования при сохранении его особенностей в мировое образовательное пространство на основе идей культуры мира.

На основании проведённого анализа теории и практики, зарубежного и отечественного опыта воспитания подрастающих поколений термин **«культура мира»** может быть определен как приобретённое, принятое, стереотипизированное гуманное, миролюбивое и толерантное поведение, отражённое в технологии, социальных организациях (экономические, политические, социальные, религиозные, образовательные, воспитательные, семейные и другие организации) и в идеях и верованиях. В этой связи **«воспитание в духе культуры мира»** можно трактовать как воспитание человека на общечеловеческих ценностях, в духе гуманизма и демократии, прав человека и его достоинства в сочетании с особенностями социокультурной среды общностей людей, народов и наций, цивилизаций с целью международного взаимопонимания и сотрудничества, в интересах устойчивого мира и общественного прогресса.

В связи с этим встала задача определения новых теоретико-методологических и практических подходов к современному воспитанию, которые определены в «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь» (2006 г.). Основополагающими документами, из которых исходит Концепция, являются Конституция Республики Беларусь, и Законы «Об образовании в Республике Беларусь», «О правах ребёнка», «Об общих началах государственной молодёжной политики в Республике Беларусь», «О культуре в Республике Беларусь» и др.

В каждом социуме и культуре воспитание обретает свою специфическую предметность и объект, предполагает особые методы и средства. Уже в силу поликультурной ситуации в обществе оно не может быть раз и навсегда однозначно определённым и единым. В одном случае ставка делается на усвоение групповых образцов и норм коллективной деятельности, стиля мышления той или иной общности.; в другом – на духовное развитие личности в соответствии с теми или иными идеалами; в

третьем – на развитие структуры потребностей и способностей в зависимости от стадии развития личности, имеющих биологическую, психологическую и социальную основу. Современная ситуация подсказывает, что воспитание должно иметь поликультурную основу. Социальная обусловленность воспитания позволяет говорить о социальном воспитании как важнейшей функции социальной педагогики. Новая воспитательная парадигма предполагает сохранение естественного характера и порядка социализации индивида, освоения им культурных форм поведения, начиная от своей повседневной культуры, непосредственного социального окружения, естественной среды, формирующих структуру потребностей и интересов личности и развиваясь посредством постепенного наполнения этих потребностей соответствующим духовным содержанием, нравственным и научным смыслом, приобщением к более широким социокультурным горизонтам. При этом в государстве воспитание выступает первоочередной гражданской общегуманной заботой, которая проявляется в интеграции усилий всех субъектов культурно-образовательного пространства (учреждений образования, семьи, политических партий, структур производства и бизнеса, конфессий, государственных, общественных организаций и объединений).

Новая воспитательная парадигма предполагает:

- установку на равенство различных видов социально-приемлемого воспитательного опыта (воспитание на народных традициях, светское воспитание, религиозное воспитание);
- направленность педагогических усилий на построении самим воспитанником социально приемлемых ценностных ориентаций;
- терпимое отношение к инакомыслию, которое не пропагандирует жестокость, насилие, агрессивность к другим;
- диалогизм культурных позиций, их продуктивную кооперацию;
- освоение педагогами позиции посредника между воспитанником и культурой;
- ориентация на формирование научного мышления;
- рассмотрения культуры как поликультурного образования, аккумулирующего в себе разноголосие эпох, народов, различных подходов к миру;
- использование в воспитании народной педагогики белорусов;
- обеспечение прав ребёнка и человека;
- предоставление ребёнку (учащемуся, студенту) свободы выбора и принятия ответственности и самостоятельности;
- единство индивидуального и коллективного опыта.

Стержневой идеей новой педагогической технологии должно выступать управление инициативой самого воспитанника в процессе педагогического взаимодействия.

Воспитание в духе культуры мира будет эффективным, если:

- осуществляется в контексте формирования базовой культуры личности;

- выстроена система воспитательной работы в учреждениях образования (школах, гимназиях, лицеях, учреждениях дополнительного образования), в университетском образовательном пространстве, базирующаяся на идеях и принципах культуры мира;

- дети и подростки, учащаяся молодёжь и студенты включены в реальную миротворческую деятельность.

Список использованной литературы

1. *Кабатченко, В.М.* Педагогика мира: постановка проблемы, её обоснование / В.М.Кабатченко // Советская педагогика. – 1989. – № 1. – С.132-137
2. *Литвинович, В.Г.* Организационно-педагогические условия воспитания студентов университета в духе культуры мира: дис...канд. пед.наук / В.Г. Литвинович. – Кострома, 2010. – 200 с.
3. *Калачёва, И.И.* Молодёжь и поликультурное образование в высшей школе Беларуси / И.И. Калачёва. – Минск.: Тесей, 2003. – 160 с.

КЛУБНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

А.П. Трубников, кандидат педагогических наук, доцент,
Курский государственный университет, Россия
ap.trubnikov@mail.ru

Масштабные процессы социокультурной и экономической модернизации российского общества заставляют по-новому взглянуть на проблемы нравственного развития молодежи, подготовки ее к жизни и труду, ее социализации. в новых реалиях изменяющейся России. Важное место в системе факторов развития социальной активности молодежи занимают профильные молодежные клубы по интересам. Возрастающее значение общественных объединений молодежи, в том числе и студентов; растущая степень их влияния на социально-нравственное развитие юношества, формирование основных социальных, психологических и личностных свойств молодых граждан страны, придают осуществлению социально-педагогической поддержки таких молодежных объединений, координации их деятельности, актуализации личностного и группового потенциала клубов и их членов характер насущной государственной задачи, вписываются в логику стратегической молодежной политики государства. Клубный коллектив позволяет решать широкий спектр вопросов социализации и профессионального воспитания молодежи, развивать опыт социального взаимодействия, партнерства, отстаивания своего мнения, но и уважения мнения других; формирует устойчивые навыки социально одобряемого поведения и отношений, учит принимать на себя ответственность, но и быть ответственным перед своим коллективом. Коллективизм при этом не выглядит традиционным

способом «стандартизации» личности, ее нивелировки, не ведет к утрате человеческой индивидуальности, – наоборот, – при правильной инструментровке и грамотной позиции руководителя он становится важным фактором личностного роста студента, обретения им ощущения принадлежности к социальной и профессиональной общности, формирует в личности будущего специалиста чувство защищенности в коллективе, признания референтным сообществом способностей каждого, его заслуг перед «своим» коллективом.

Среди множества нынешних молодежных течений и группировок, в многообразии юношеских субкультур и способов самовыражения система клубов занимает особое место: молодой человек, стремясь доказать свою «взрослость», делая свой социальный выбор, становится членом какого-либо сообщества, чувствует свою причастность к нему и это становится основанием для выработки общих целей, включенности в совместную деятельность, строительства разнообразных отношений. Иными словами, стихийно происходит процесс рождения социальной общности, в основе которой лежат общие интересы, общие цели и ценности, общие переживания, совместная деятельность и ее продукт – отношения. Тем самым все традиционные признаки коллектива вполне выразительно обнаруживаются в таких сообществах, приобретая со временем черты устойчивости, сплоченности, организованности. Если обозначить социально-психологические признаки клуба как специфической формы молодежного сообщества, то в первую очередь следует отметить характерную для состава клуба социальную однородность его членов. Можно считать, что клуб – это, прежде всего, форма социальной и профессиональной кооперации, это своеобразная статусная, референтная группа. Предпосылкой объединения является типичность социальных статусов, социальных ролей определенной группы молодых людей, что находит оформление в соответствующем стиле, форме и образе совместной клубной жизни, мотивации поведения и отношений отдельных членов клуба, поиске и определении эталонов социально-нравственного и профессионального развития, понимании членами клубного сообщества важнейших, экзистенциальных основ повседневного человеческого бытия. Студенты и старшеклассники идентифицируют себя с определенной и субъективно значимой для них социальной группой, накладывая тем самым на себя определенные ограничения, но принимая при этом и определенные обязанности. Так возникает основа для формирования «отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности» (А.С. Макаренко).

Важной отличительной чертой клуба является преобладание «горизонтальных» связей внутри сообщества и отсутствие жесткой иерархической структуры «лидерство – подчинение». Отсюда следует такая особенность клубного коллектива как низкая выраженность инструментальной направленности и доминирование межличностных, экспрессивных отношений. Следовательно, мотивы вступления в клуб

связаны не столько с получением, каких-либо благ, сколько продиктованы дефицитом познания и самовыражения. Для клубной общности характерно осознанное самоопределение членов клуба, их отождествление с ценностями, целями, задачами клуба. Это предполагает определенное единство ценностных ориентаций членов и наличие идеологии, которая фиксирует и оформляет эти ценности. При этом для сформировавшейся клубной общности характерна социально-психологическая оппозиционность, то есть разделение социума на «мы – клуб» и «они», – все остальные. Члены клуба всегда воспринимают себя как лучших, отличных от других, противопоставляют себя всем, кто не является «их» по духу.

Не менее важным признаком клуба можно считать наличие внутренних норм, регулирующих отношения внутри сообщества. Такие нормы во многом являются продуктом жизнедеятельности самого клубного коллектива, они возникают как следствие неких «синергетических» процессов, порождаемых внутренней фильтрацией рамок и границ социально и профессионально одобряемого поведения, принятых сообществом традиций и правил строительства отношений в общности. При этом авторство в продуцировании этих норм, их селекции и воспроизводстве принадлежит самим членам клубного коллектива, его организационному ядру. Мудрость позиции руководителя клуба состоит в том, чтобы помочь членам клуба в осуществлении такой селекции нравственных норм, в отборе тех рамок и границ, которые помогут выстроить поле нормативного поведения, обозначат границы пространства клубного бытия всех его членов. Следует отметить то обстоятельство, что такие нормы регламентируют социальное и профессиональное поведение членов клуба вне зависимости от места их нахождения: клубный коллектив как бы постоянно держит в поле зрения своего члена, «контролируя» его «внеклубное» поведение, его поступки, задавая внутренние регулятивы его деятельности и отношений. Дорожа принадлежностью к референтной для него группе, член клубного коллектива ориентируется на сложившееся в нем общественное мнение, отражающее наиболее устойчивые и признаваемые большинством нравственные нормы, которые, словно «нравственный императив», «нравственный закон во мне» детерминируют все социальные проявления личности. Понятно, что обретение коллективом клуба такой степени развития общественного мнения сопряжено с мощным процессом коллективообразования, когда коллектив проходит в своем развитии все стадии общности: от «песчаной россыпи» и «мягкой глины» – до «алого паруса» и «горящего факела» (А.Н. Лутошкин). Движение коллектива клуба, его развитие предстает как процесс его сплочения, организованности, обретения ценностно-ориентационного единства, как процесс интеграции разрозненных и разобщенных молодых людей в целостную, консолидированную общность. Без этих важных характеристик коллектива достичь ценного социально-педагогического эффекта – постоянной саморегуляции каждым студентом

своего поведения за пределами клуба – невозможно. Это вовсе не означает, что внедрение нравственных норм должно стать некой самоцелью, – отнюдь, – коллектив должен «дорости», достичь в своем развитии такого уровня, когда все его члены дорожат своей принадлежностью к нему, когда оценочное мнение коллектива значимо для каждого, когда оно предопределяет все социальные проявления членов клуба.

Предрасположенность к клубным формам поведения возникает в важные периоды жизни, например, в период кризиса возраста, у молодежи – на этапе острого желания реализовать свои творческие притязания. В связи с этим можно утверждать, что природа клубной общности – компенсаторная. Человек не просто идет в клуб – он временно «уходит» из общества, от напряженных иерархических отношений, от семьи, от проблем и т.д. Клубная среда способна в этом плане выступать вполне комфортной формой «социально-психологического оазиса» (Э. Фромм), минимизирующей негативные влияния внешней среды, обеспечивающей личности эмоциональное благополучие в сочетании с защищенностью, пространством для творческой и общественно-значимой самореализации.

Реализация возможностей клубного коллектива в истории отечественной педагогики всегда привлекала внимание исследователей и педагогов-практиков. Пристальное внимание к клубным формам социального воспитания в начале XX века обращал С.Т. Шацкий. Не в меньшей степени клубными формами социального воспитания интересовались и педагоги второй половины XX – начала XXI века, среди которых – Б.З. Вульф, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, В.А. Каракровский, Е.Б. Евладова, М.М. Плоткин, В.Д. Иванов, А.Г. Кирпичник, В.П. Ижицкий, М.Б. Коваль, А.А. Остапец-Свешников, Н.А. Соколова, А.В. Золотарева, А.И. Щетинская, В.А. Березина, Б.В. Куприянов, М.И. Рожков, А.Т. Куракин, В.В. Полукаров, А.М. Сидоркин, Т.В. Цырлина и др. Общей теоретической посылкой во многих подходах к пониманию социализирующих, воспитательных возможностей клуба является положение о приоритете социального контекста в психическом развитии личности, согласно которому, как считает А.Г. Асмолов, Д.И. Фельдштейн, В.И. Панов, Н.П. Фетискин и др., реформы педагогических методов и технологий вряд ли приведут к успеху, если не реформирована организация жизни личности. Ведущей стратегией поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред с высокими социальными характеристиками.

Успешность влияния клубной деятельности и клубного коллектива обусловлена тем, что способы реализации потенциала клуба зиждутся не на основе прямого воздействия педагогов на личность воспитанника, а на основе создания специально структурированной социальной среды, условий совместной деятельности, стимулирующих внутригрупповые и межгрупповые механизмы социализации личности. Здесь вполне уместно вспомнить положения о системной детерминации психических явлений,

сформулированные Б.Ф. Ломовым. Многоплановость, многоуровневость, многомерность личности, находящейся в постоянном развитии и включающей в себя явления разных порядков, требуют построения системы психологических воздействий и выбора интегральной личностной характеристики в качестве предмета социализации или реабилитации. Наиболее адекватно целостность личности описывается понятием «социальное самочувствие личности». В нем отражаются два основных пласта отношений: отношение к образу «Я» и отношение к социальному окружению. Главным социально-психологическим механизмом является восстановление (формирование) благоприятного социального самочувствия личности, т.е. положительного Я-образа и личностной позиции социального оптимизма и созидания. Оптимизация отношений личности с социумом (как исторически начальной ступени ее социализации) есть главное условие формирования положительного отношения к себе. Социально-психологическим механизмом оптимизации взаимодействия личности и общества выступает осознание личностью характера и динамики этого взаимодействия через призму собственного статуса в первичном коллективе, статуса первичного коллектива (группы членства) в основном коллективе и статуса основного коллектива в обществе в целом. Для успешной социализации необходимо обеспечить личностную удовлетворенность статусно-позиционной структурой. Социально-психологическая социализация и реабилитация членов клубных коллективов основывается на структурировании социальной среды с высокими характеристиками совместной жизнедеятельности, главными субъектами которой являются сами члены клубного коллектива и сам первичный коллектив, то есть создается особый микросоциум, отличающийся по ряду существенных показателей от обычной среды – своего рода «социальный оазис» (Э. Фромм).

Таковыми показателями являются: высокий уровень общественного признания социальной общности в регионе; содержательная совместная деятельность, ориентированная на высокие социальные ценности; значительная автономия личности, первичных коллективов и стимулирование их инициативы (субъектности); взаимозависимый характер совместной деятельности, осуществляемой в едином физическом и психологическом пространстве; стимулирование кооперативных форм межгруппового взаимодействия; паритетность взаимоотношений педагога и клубного коллективов. Значительный контраст, существующий между клубным коллективом и традиционными учебно-воспитательными организациями, создает дополнительный эффект психологического воздействия на личность. Не случайно, многие коллективы клубного типа неизбежно начинают интересоваться профессиональными успехами своих товарищей, ставят членство в коллективе в зависимость от таких успехов.

Именно такой подход реализован в Курском областном молодежном центре «Монолит». Смысл его деятельности состоит в обеспечении возможности для социальных и профессиональных проб студентов

различных университетов, включенных в профессиональную педагогическую деятельность со старшеклассниками. Особую сложность и ответственность для студентов вызывает включение в жизнь клубных юношеских коллективов и осуществление профессиональных проб в условиях уже сложившегося, сформированного коллектива, в котором неизбежно возникает необходимость выдержать жесткую конкуренцию с уже имеющимся в каждом клубе руководителем... Значит, молодой педагог, внедряясь в клубный коллектив, должен обладать уже таким опытом социального и профессионального взаимодействия, когда ему есть, ЧТО предложить своим подопечным, когда ему есть, ЧЕМ их увлечь. Главным средством воздействия являются названные условия совместной жизнедеятельности, которые обеспечивают высокий уровень мотивации достижения успеха и раскрытия творческого потенциала личности молодого педагога, актуализируют его лучшие стороны, дают простор для позитивного самоутверждения. Атмосфера деловой активности, уважительного отношения к каждому, эстетическая насыщенность повседневной жизнедеятельности и совместные переживания успехов и неудач в ОМЦ «Монолит» создают особое эмоциональное родство молодых людей, формируют их нравственное и эстетическое сознание. Паритетное направление психологического воздействия заключается в формировании в каждой группе свойств как субъекта деятельности, так и субъекта общения. Это придает конструктивный характер гуманистическим новообразованиям личности.

Каковы же методики построения развивающей среды клубных коллективов? Что может предложить практике социального и профессионального воспитания опыт курского «Монолита»? Каковы основные результаты его деятельности? Базовыми теоретическими основаниями методик явились принципы формирования личности и коллектива посредством организации совместной деятельности, сформулированные Л.И. Уманским, А.Н. Лутошкиным и их последователями [8, 9, 11]. Многолетняя практика психологической помощи молодежи привела организаторов «Монолита» к необходимости создания комплекса психолого-педагогических приемов эффективного и крупномасштабного воздействия на личность (технологии) с целью ее социализации и реабилитации, повышения социально-адаптивных возможностей. Данная технология должна быть универсальной с точки зрения ее воспроизводства в новых социальных условиях (прежде всего в различных учебно-воспитательных организациях).

Таковыми методиками в опыте социально-педагогической работы с клубными коллективами стали методики создания ситуации успеха (методика направлена на формирование позитивной социальной мотивации, «социального оптимизма» личности); методика регуляции эмоционального настроения (ориентирована на оптимизацию коллективного эмоционального настроения, является одним из фундаментов эффективных психологических изменений личности); методика развития способности

личности к социальной интеграции (ориентирована на развитие индивидуальности в сочетании с усвоением социально-типичного, интеграцию личности в коллектив, групповое единство, обеспечение групповых интеракций); методика формирования способности к гибкой групповой идентификации личности (ориентирована на обеспечение статуса личности и группы, межгрупповое сотрудничество, социальную и персональную идентификацию, интеграцию личности в коллектив, устранение дискриминации, достижение паритета межгруппового различия); методика формирования мотивации достижения успеха (ориентирована на развитие мотивов достижения успеха, обеспечение удовлетворенности клубной жизнедеятельностью, развитие самостоятельности подростков и всего коллектива, формирование позитивного эмоционального настроения членов клуба); методика моделирования совместной деятельности (направлена на актуализацию групповых и межгрупповых механизмов самоопределения личности и всего сообщества); методика актуализации надежности группы (связана с диагностикой основных характеристик группы в нормальном режиме работы); методика формирования межгруппового сотрудничества и др.

Какие же результаты дает применение подобных методик? Есть ли ощутимые изменения в студентах, прошедших через работу в «Монолите»? Да, такие изменения есть, и они существенны. Приведем лишь некоторые из полученных нами эмпирических результатов. Заметно отличается структура ценностных ориентаций студентов – здесь явно просматривается крен в пользу ценностей клуба. Впечатляют отличия в интересах студентов – диапазон общекультурных интересов, духовного кругозора несоизмеримо шире, глубже, устойчивее... Не случайно постоянными гостями «Монолита» оказываются известные композиторы, музыканты, певцы, художники, писатели, поэты, барды, зодчие, общественные деятели, политики, ученые – общение с ними значительно расширяет понимание молодежью реалий жизни, обогащает духовно, заставляет обратиться к своему собственному Я, выстраивать программу самовоспитания, саморазвития. Очень заметны различия в мотивах включения в деятельность – у студентов в них гораздо больше альтруизма, ориентаций на милосердие, добротворчество, подлинное товарищество, взаимопомощь и взаимовыручку. Но самые значительные отличия обнаруживаются в жизненных девизах. Мы воспользовались методикой И.Е. Булатникова [2, 3, 4, 5, 6] и проанализировали жизненные девизы членов клуба и старших школьников. Наши результаты полностью подтверждают выводы И.Е. Булатникова о нарастании в *жизненных девизах* современного юношества социального эгоизма, аномии, обособления, отторжения межпоколенческих связей. В течение 2005 – 2012 гг. мы проводили анализ жизненных девизов юношества, выражающих социальную позицию, жизненное кредо молодежи: «Куй, пока горячо!», «После меня – хоть потоп...», «Веселись – живем один раз!», «Не имей сто друзей, а имей сто рублей», «У кого деньги – у того и

сила!», «Живи для себя!», «Кто не работает – тот ест!», «Работой сыт не будешь», «Не в деньгах счастье, а в их количестве», «Работа дураков любит», «Красиво жить не запретишь», «Своя рубашка ближе к телу», «Скупость – не глупость», «Кто смел – тот и съел», «Ни на кого не надейся!», «Никому не верь!», «Все люди – звери!», «Живем один раз!», «Никогда ни о чем не жалеи!», «Жизнь коротка – надо успеть получить от жизни все!», «Все средства хороши», «Моя хата с краю...», «Прежде всего – ты, а потом уже – все остальные», «Живи одним днем», «Мне хорошо – и это главное!», «Надо жить легко и беззаботно!», «Не парься!», «Наслаждайся, пока молод!»... И.Е. Булатников справедливо отмечает, что «общий вектор эволюции морального сознания юношества очевиден – в нем явно просматривается акцент на собственном Я, нарастание индивидуализма, доминирование индивидуального над социальным, ощутимая утрата внешних, регламентирующих рамок общественно одобряемого поведения, растущая власть денег, грубой физической силы, стремление к обособлению от внешней среды, ориентация на «красивую жизнь» без выраженного стремления достичь такую «красоту» собственным трудом, установка на социальный эгоизм, индивидуализм, отчуждение, обособленное существование молодых людей в социальном пространстве, легковесное, беззаботное отношение к жизни» [4]...

Разумеется, И.Е. Булатников прав, говоря о том, что в процессе социального воспитания молодежи сегодня необходимо как можно чаще обращаться к экзистенциальным основам человеческого бытия, к выявлению вечного и временного, национального и общечеловеческого в общественной морали, (шире – в человеческой культуре!), к анализу нравственных констант, определяющих человеческое в человеке. Тогда моральное сознание (как одна из форм бытия общественного сознания) не останется для входящего в самостоятельную взрослую (нравственную!) жизнь человека чем-то непознанным, неосвоенным, некоей «terra incognita», не переведенным во внутреннее достояние личности, не интернализированным ею, а станет прочным внутренним регулятором поведения и отношений юноши, основой мотивации его поступков, фундаментом реализации его стремлений и жизненных целей, выбора средств их достижения, оценки окружающих людей и себя самого, интерпретации социальных процессов и явлений [4].

Как же на этом фоне выглядят жизненные девизы тех, кто прошел через клуб и систему социально-нравственного воспитания? В опыте «Монолита» оказались продуктивны диспуты, позволившие изменить социальную позицию студентов, их отношение к реалиям социальной действительности: «Можно ли, живя в обществе, быть свободным от общества?», «Я для коллектива или коллектив для меня?», «Что такое Я и что такое Мы?», «Организация удесятерит силы?», «Считаете ли вы себя гражданами Родины?», «Долг, Честь и Совесть – связаны ли между собой?», «Что важнее – дружба или правда?», «Человек горд своим трудом?», «Что такое принципиальность?», «Интересы личные и интересы

дела: что общего?», «Ответственный человек: какой он?», «Актуально ли сегодня толстовское «непротивление злу силою»?», «В чем истинные ценности православия?», «Честь и честность – синонимы?», «Гордым легче в жизни?», «Целеустремленность и жизненный успех». Главным итогом дискуссий стало столкновение двух позиций – «коллективистской» и «индивидуалистической» – сторонников общественного и индивидуального бытия. Диспуты заметно изменили жизненные девизы студентов (2012 г.), – отличие от прежних девизов оказалось разительным: «Кто, если не я?», «Спешите творить добро», «Для Родины и для друзей – ни сил, ни жизни не жалею», «Если будет Россия, – значит, буду и я», «Вместе мы – сила», «Один в поле – не воин», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Нет уз святее товарищества», «Мы ответственны за тех, кого приручили», «Дал слово – сдержи!», «Береги честь смолоду!», «Живи так, чтобы не стыдно было смотреть в глаза людям» и др. В жизненных девизах оказалось ощутимо больше социально ответственных позиций, отражающих установки юношей на социальную пользу, товарищество, долг, честь, достоинство, взаимопомощь, высокую социальную и профессиональную ответственность.

Апробированный многолетней педагогической практикой опыт социального и профессионального воспитания студенчества через клубную деятельность убеждает в том, что психологически комфортная, личностно и социально значимая деятельность, возможность реализовать себя и найти единомышленников делают клуб и клубный коллектив незаменимым и продуктивным средством социализации студенческой молодежи, профессиональной адаптации, приобщения ее к высоким достижениям культуры, обеспечения условий обретения индивидуальности, социального и профессионального самоопределения в жизни.

Список использованной литературы

1. Бодалев, А.А. Личность и общение. – М., 1983.
2. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности. Монография. – Курск: Мечта, 2011.
3. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 48-65.
4. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №4 (24). – С.23-35.
5. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17).
6. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №3 (23). – С.60-72.

7. Вульф, Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. – М.: УРАО, 1999.
8. Лутошкин, А.Н. Как вести за собой. – М.: Просвещение, 1979.
9. Лутошкин, А.Н., Уманский Л.И. Психология и педагогика работы комсорга. – М., 1979.
10. Рожков, М.И. Юногогика. – М., 2009.
11. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности. – М., 1980.

ЭВОЛЮЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ КОНФЛИКТА

Г.К. Калинина, кандидат исторических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Появившись с первыми человеческими сообществами, конфликты представляли собой повседневные явления и длительное время не были объектом научного исследования, хотя отдельные гениальные мысли о них имеются в самых древних источниках, дошедших до нас. Со временем менялись условия жизни, видоизменялись и конфликты. Иными становились их физические, экономические и социальные последствия. Не оставалось неизменным и отношение к ним общественной мысли [2, с. 14].

Проблема социального конфликта всегда была в той или иной степени актуальна для любого общества. Однако в России на всех этапах развития конфликты оказывали не просто заметное, а, как правило, решающее влияние на ее историю. *Войны, революции, борьба за власть, борьба за собственность, межличностные и межгрупповые конфликты в организациях, убийства, бытовые и семейные конфликты, самоубийства как способы разрешения внутриличностных конфликтов – основные причины гибели людей в нашей стране.* Конфликт был, есть и в обозримом будущем будет решающим фактором, влияющим на безопасность России и ее граждан [2, с. 84].

Эволюция конфликтов – это их постепенное, непрерывное, достаточно длительное развитие во времени.

Этот феномен может быть исследован на основе результатов изучения эволюции психики человека как центрального звена конфликтных ситуаций и эволюции социального взаимодействия. Выявление тенденций в эволюции конфликтов – одна из основных задач системно-генетического анализа конфликтного взаимодействия.

Используя наиболее общий вариант классификации, можно выделить три уровня эволюции психики: *межвидовой, внутривидовой, онтогенетический.*

1. *Межвидовой уровень* эволюции психики заключается в постепенном ее изменении от простых форм к более сложным по мере развития видов животных от первых рыб к земноводным, рептилиям, птицам, млекопитающим и человеку. Это эволюция психики как явления жизни на Земле.

2. *Внутривидовой* уровень эволюции психики состоит в постепенном ее изменении по мере развития человека или животного как вида. Человек как вид млекопитающих существует примерно 1,5 млн лет. В течение этого периода психика непрерывно изменялась. Эти изменения составляют нашу внутривидовую эволюцию психики.

3. *Развитие психики в онтогенезе*, то есть в процессе жизни человека (животного) от рождения до старости и смерти.

Помимо эволюции психики, для понимания конфликтов важно иметь представление об эволюции конкретных психических процессов, свойств, состояний и образований. Свою эволюцию имеют все более или менее длительные конкретные психические явления: стресс, ценности, образы конфликтной ситуации, цели, мотивы, мышление и т. п.

Важное значение для анализа эволюции конфликтов имеет *гипотеза о биосоциальном характере эволюции жизни на Земле*, которая родилась в XIX в., но наиболее активная ее разработка пришлась на вторую половину XX в. В связи с этим необходимо обратиться к материалам социобиологии, касающимся зооконфликтов (конфликтов в животном мире) [1, с. 43].

В зависимости от масштабов временных рамок, охватываемых эволюционным процессом, можно выделить *девять видов эволюции конфликтов*:

- *макроэволюция конфликтов* (около 500 млн лет) заключается в постепенном изменении конфликтов, происходящих с периода возникновения психики у живых организмов и по конец XX в;

- *межвидовая эволюция конфликтов у животных* (в течение примерно 500 млн лет) – постепенное, непрерывное, длительное, количественное и качественное изменение характеристик конфликтов, происходящее по мере развития видов животных;

- *внутривидовая эволюция конфликтов у животных* – постепенное, медленное изменение характеристик конфликтов, происходящее по мере развития одного конкретного вида животных;

- *эволюция конфликтов в онтогенезе у животных* – изменение характера конфликтов по мере развития животного от рождения до старости и смерти;

- *эволюция конфликтов в антропогенезе* – изменение характера конфликтов у людей по мере формирования человека до общественно-исторического этапа его развития;

- *эволюция конфликтов в процессе общественно-исторического развития человека* (период примерно в 10 000 лет). Конфликты в группах первобытных людей отличались от конфликтов в древних Шумере (3000 до н. э.), Греции (2000 до н. э.), конфликтов в истории средних веков, новой и новейшей истории;

- *эволюция конфликтов в XX в.* нуждается в специальном и срочном исследовании. Она выделена в самостоятельный вид эволюции в силу, во-первых, существенного изменения характера социальных конфликтов, во-вторых, чрезвычайной значимости для человечества понимания

тенденций развития конфликтов в прошедшем столетии. Социальные конфликты в XX в. претерпели радикальные перемены. Возросли их масштабы. Человечество перенесло две мировые войны, борьба за власть и террор унесли десятки миллионов жизней;

- *эволюция конфликтов в онтогенезе* – изменение характера конфликтов по мере развития человека от рождения до старости и смерти;

- *эволюция конкретных конфликтов* – постепенное, относительно длительное изменение характеристик конкретного конфликта по мере его возникновения, развития и завершения [1, с. 45].

Конкретно эволюционное значение конфликта состоит в следующем: ни одна система не может изменить свое актуальное качество, направление или траекторию развития, минуя состояние конфликта. Как тело, предоставленное самому себе, способно лишь бесконечно сохранять свой покой или свое движение в каком-то одном направлении, так и системы, элементы которых охвачены положительной обратной связью, также способны лишь бесконечно сохранять свое качество, направление и стратегию поведения. Значит, если бы не было конфликтов, то не было бы никаких импульсов систем к собственному изменению, интеграции и дифференциации своих элементов, усилению или ослаблению разнообразия живых систем. Без конфликтов и порождаемой ими дивергенции стала бы невозможной жизнь [3, с. 137].

Список использованной литературы

1. *Анцупов, А.Я.* Конфликтология в схемах и комментариях: Учебное пособие / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
2. *Анцупов, А.Я.* Конфликтология: Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 591 с.
3. *Светлов, В.А.* Конфликтология: Учебное пособие / В.А. Светлов, В.А. Семенов. – СПб.: Питер, 2011. – 352 с.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Г.В. Тараховский

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,

Россия

tara8@mail.ru

В настоящее время снижение внимания к патриотическому воспитанию старшеклассников негативно влияет на уважение к Родине, на ответственность перед Отечеством, угрожающее национальной безопасности России, что требует изменения ситуации, теоретического осмысления проблем патриотического воспитания старшеклассников,

поиск наиболее эффективных средств в изменившихся условиях социокультурной и педагогической реальности.

Анализ научно–педагогической, исторической и художественной литературы (И. Агапова, А.Н. Вырщиков, М. Давыдова, И. Козакова, М.Б. Кусмарцев, А.А. Леонтьев, И.А. Липский, Н.В. Мазыкина, Д. Смирнов) свидетельствует о том, что патриотическое воспитание молодежи в Российском государстве традиционно было связано с воспитанием защитников Отечества, формированием у них таких качеств как: отвага, мужество, ответственность, высокий моральный дух, стойкость в бою. Исследователи, анализируя историю патриотического воспитания военного времени, отмечают, что под патриотизмом понималась «любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите» [1, с. 59]. Под истинным патриотом понимался человек, на кого можно положиться в минуту бедствий (Ч. Диккенс).

В мирное время в понимании патриотизма акценты стали ставиться на «особую направленность самореализации и социального поведения граждан, критериями для которых являются любовь и служение Отечеству, обеспечение целостности и суверенитета России, ее национальная безопасность, устойчивое развитие, долг и ответственность, предполагающие приоритет общественных и государственных начал над индивидуальными интересами и устремлениями, и выступающие как высший смысл жизни и деятельности личности, всех социальных групп и слоев общества» [2, с.5].

Для современного понимания патриотизма для нас близок тезис Д. Смирнова о том, что важна любовь к своей Родине, а не ненависть к чужой. *Под любовью к Родине мы понимаем уважение к своей семье, предкам, интерес и информированность о достопримечательностях родного края, исторических и культурных ценностях своей страны и мировых достижениях других стран; не слепая идеализация Родины, а понимание существующих в России проблем и посильный вклад в их решение.*

Сегодня в связи с интенсивным развитием мирового сообщества все большему количеству россиян становится более доступным выезд за границу для отдыха на курортах, для частных поездок, учебы, стажировок, деловых визитов и каждый человек, с одной стороны, обретает статус *человека мира*, а, с другой, – воспринимается окружающими как *представитель страны, из которой он прибыл*, поэтому патриоту важно помнить об этом и вести себя соответственно – по-человечески достойно.

Интернет-опрос, проведенный со старшеклассниками МОУ СОШ № 92, г. Волгограда в 2012 г. показал, что опрошенные юноши понимают «патриотизм» односторонне-упрощенно – как желание или нежелание служить в ВСРФ (с военной направленностью): 60% учащихся выразили отрицательное отношение к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации; 15% школьников – высказали опасение за свою жизнь;

готовность служить в отечественной армии, только при условии получения навыков самообороны, владения оружием и т.д., подчеркнув, что для мирного времени в армии сегодня много «нелепых» смертей; и только, 25% старшеклассников были уверены в том, что все юноши должны проявить патриотизм, выполнив обязанность перед Отечеством – отслужить в ВСРФ, чтобы физически и психологически окрепнуть, стать мужественными, более сильными, т.е. настоящими мужчинами. 99% девушек решили, что вопросы о патриотизме к ним мало имеют отношения (они продемонстрировали свою осведомленность «в отличие от Израиля, воинская обязанность для девушек в России не является обязательной») и соответственно: 1% девушек был отмечен желанием служить в ВСРФ.

Анализ современной практики по патриотическому воспитанию в школах г. Волгограда позволил обнаружить следующие проблемы:

- в городе-герое Волгограде с богатым героическим прошлым, естественно, военно-патриотическое доминирует над другими направлениями патриотического воспитания, однако существующая реальность требует расширения поля деятельности посредством уточнения функций патриотического воспитания старшеклассников в современных условиях;
- традиционно применяемые формы патриотического воспитания старшеклассников (приглашение на встречи со школьниками ветеранов войны, выезд классов на священные места) являются важными, но на сегодняшний день недостаточными, и потому требующими дополнения, обновления;
- новые информационные технологии, в частности, средства мультимедиа, широко и активно применяются учителями и самими старшеклассниками в различных областях обучения, воспитания, самообразования, общения, но не используются в современном патриотическом воспитании, однако совместная интерактивная работа учителей и старшеклассников могла бы вывести патриотическое воспитание на новый качественный уровень.

В ходе проведенного исследования нами были выделены следующие функции патриотического воспитания старшеклассников в современных условиях: *воспитательная, развивающая, охранительная, защитная, духовно-нравственная.*

Воспитательная функция нацелена на воспитание причастности и ответственности перед родителями, близкими людьми, друзьями, одноклассниками и одноклассницами. Бесспорно, непросто воспитать в мире, в котором столько негатива, патриотов своей Родины. Трепетное отношение к дому, краю, стране, где родился, возникает у ребенка тогда, когда он сам рос в уважении и любви. Если по какой-то причине этого не случилось в детстве, в период старшего школьного возраста, есть шанс еще изменить человека к лучшему, т.к. происходит перестройка самосознания, активизация интеллектуальной сферы, поиск смысла жизни, самоопределение: личностное и профессиональное, поэтому период

старшего школьного возраста является благодатной почвой для укрепления человеческого ядра, переосмысления внутреннего «Я», становления многих ценных личностных качеств, в том числе, и патриотизма, любви, к Родине при умелой, профессиональной педагогической поддержке педагогов и соответствующих стараниях самих старшеклассников (осознание, принятие соответствующих ценностей, деятельности).

Развивающая функция для патриотического воспитания учащихся старшей школы является обязательной, поскольку без общего развития человека, его интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, деятельностной сфер и сферы саморегуляции этот процесс весьма затруднителен. Интеллектуальная тупость и эмоциональная глухота, например, плохие помощники воспитания чего-либо, в том, числе патриотических чувств и качеств. Развитие в ребенке патриота – это, прежде всего, развитие в ребенке уважения к родителям. Если родители упустили это из виду, то это означает, что они не смогли научить ребенка уважать малую Родину, самоуважение в нем самом, в этом случае перед учителями усложняется задача. Им вначале предстоит исправить ошибки родителей, направить усилия на общее развитие старшеклассников, развитие уважительного отношения к окружающим людям, одноклассникам и одноклассницам, а только потом может появиться возможность осуществлять развитие любви к большой Родине, своей стране.

Охранительная функция важна для того, чтобы молодое поколение чтило память и равнялось на своих дедов, которые ежедневно смотрели смерти в лицо «в годину бедствий», во времена Великой Отечественной Войны. Ярким примером является Паникаха Михаил Аверьянович, который в 1942 г. пожертвовал собой, бросившись под танк, держа в руках бутылку с горючей жидкостью. Памятник, посвященный герою и его подвигу, расположен в Краснооктябрьском районе г. Волгограда, но случается, что сегодняшние школьники-краснооктябры не знают о нем. Старшеклассники должны воспитываться на таких подвигах, а задача учителя в современных условиях передать весь эмоциональный окрас тех сражений, в которых молодые ребята гордо шли в бой, несмотря на то, что ежедневно видели смерть повсюду. Важно помнить имена героев, которые отдали жизни за спасение страны, дома, семьи. Помимо героической направленности важна краеведческая и культурно-историческая охранительная деятельность старшеклассников, изучение, приобщение к ценностям родного края, семейным и национальным ценностям и их сохранение.

Защитная функция заключается в защите национальных интересов, а также в обеспечении национальной безопасности России, проявляющаяся у старшеклассников в способности обеспечить собственную безопасность для своей жизни и здоровья, для наиболее полного раскрытия личностного потенциала в хорошей учебе, выборе профессии, соответствующей

способностям, развивающей, а не разрушающей здоровье, интеллектуальный, творческий потенциал, которая будет способствовать личностной и профессиональной самореализации, позволит внести вклад в процветание страны, ее прогрессивное развитие, соответствующее мировым стандартам. Обретение россиянами статуса – человек мира, не вредит национальной безопасности России, а работает на ее престиж в мире. Квалифицированные специалисты, которые востребованы в разных странах, с одной стороны, подчеркивают качество российского образования, а, с другой, остаются представителями своей страны, т.е., патриотами России. В качестве примера можно назвать великого музыканта Мстислава Ростроповича, который сразу прилетел на защиту демократии в Россию, когда были введены танки. Его имя имеет мировое значение, но он для всего мира остался в памяти россиянином, патриотом.

Духовно-нравственная функция патриотического воспитания старшеклассников тесно связана с духовно–нравственным развитием и воспитанием в процессе социализации старшеклассников как процесс развития способности оценивать и сознательно выстраивать на основе моральных норм и нравственных практик отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом; усвоение и принятие старшеклассниками базовых национальных, общечеловеческих культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации с помощью социально-педагогической поддержки, обеспечивающей развитие и становление нравственного, ответственного, инициативного, толерантного и компетентного гражданина России, т.е. патриота.

Все эти функции взаимосвязаны между собой, и не существуют раздельно друг от друга. Одна функция является основанием для другой и ее продолжением, а их реализация эффективно достигает поставленной педагогической цели.

При использовании современных информационных технологий[3], в частности, мультимедийных средств, патриотическое воспитание старшеклассников становится намного эффективнее, интереснее, т.к. мультимедийные программы с красивым интерактивным интерфейсом, снабженные графическим, звуковым и видео сопровождением, превращают работу старшеклассника в творческий труд, приносящий удовлетворение. С помощью *интерактивных презентаций, сервисов* *bubbl.us*, web-сайтов и многих других мы создаем различные *творческие проекты*. Например: 1. «Генеалогическое древо семьи» позволяет узнать происхождение своей семьи. Целью данного задания является приобщение старшеклассников и старшеклассниц к истории своего рода: кем были их прабабушки и прадедушки, чем занимались, чем прославились. Данная работа закладывает фундамент в воспитании патриотизма, поскольку учащиеся вначале испытывают интерес, затем, испытывают причастность к прошлому и ответственность пред предками, родственниками. 2. «Достопримечательности своего края» дают возможность

старшеклассникам узнать о памятных местах родного края, узнать о событиях, происходивших в их городе, поселке. Они начинают смотреть на давно знакомые места другими глазами, проявлять трепетное отношение к родным местам. Памятники культуры производят на старшеклассников большое эмоциональное впечатление, заинтересованность узнать о них новую информацию, когда удается преподнести сведения ярко и содержательно. 3. Благодаря творческому проекту «*История родного края*» старшеклассники узнают имена людей и их заслуги, в честь которых названы улицы, на которых они живут, по которым ежедневно ходят, а также какие изменения происходили на родной земле за сотни лет. В ходе исследования было обнаружено, что многие обучающиеся даже никогда не задумывались над вопросом о том, где они живут, какие знаменательные события происходили в их родном крае. А ведь без этого, трудно чувствовать гордость за свою землю, и тем более, за свою страну? В процессе реализации проекта учащиеся чувствовали дух прошлого, заинтересованность, волнение и причастность к происходящему; в них зарождались исследователи. Задания давали возможность старшеклассникам обретать новые знания в области информационных технологий, совершенствоваться духовно, испытывать уважение к малой Родине, желание совершать добрые поступки на благо окружающих, своей страны.

Список использованной литературы

1. *Вырщиков, А.Н.* Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников/ А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, А.П. Пашкович. – М.:Глобус, 2007. – 330 с.
2. *Леонтьев, А.А.* Патриотическое воспитание и «национальное образование» // Начальная школа: плюс-минус. – 2002. – № 4.
3. *Угринович, Н.Д.* Информатика и информационные технологии. Учебник для 10-11 классов/ Н.Д. Угринович. – 2-е изд. – М.:БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. – 511 с.

**VIII. ИНТЕГРИРОВАННОЕ МНОГОУРОВНЕВОЕ,
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ
(ОБЩЕЕ И СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ)**

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ
МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Л.А. Лазарева, кандидат исторических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
katya06@list.ru

Внедрение в практику многоуровневого интегрированного, непрерывного образования привело не только к серьёзным структурным изменениям, но и к решению целого комплекса методологических, юридических, экономических норм, регулирующих функции института образования.

В современном обществе произошли кардинальные изменения целей и задач высшего образования. В XXI веке системе образования и подготовки кадров предстоит выполнить особую миссию: подготавливать учащихся к постоянно происходящим техническим изменениям, к пониманию относительности наших знаний и необходимости непрерывного образования с целью своевременной адаптации молодого поколения к быстро изменяющемуся внешнему миру.

Следует отметить, что в течение последних лет российская высшая школа находится в одинаковой ситуации со всей мировой образовательной системой, вынужденной переориентировать направления своего развития в силу радикального изменения внешних социально-экономических условий. Фундаментальное изменение парадигмы образования заключается в следующем: в конце прошлого столетия за образец для подражания брался гумбольдтовский университет (академическая свобода плюс единство науки и образования), с начала XXI века начинает доминировать концепция рыночно ориентированного инновационного университета, основанного на «треугольнике знаний» (образование - наука — инновации) [3].

В России идет активный процесс реализации основных положений, разработанных в рамках Болонского процесса. В частности, принят законодательный акт о переходе вузов на многоуровневую систему подготовки специалистов, взят курс на внедрение переводных зачетных единиц, на реализацию компетентностного подхода, в том числе и в школе. На основе этого подхода разрабатывается новое поколение образовательных стандартов, принимаются другие решения по модернизации, а фактически, как уже отмечалось, по реформированию образования в России [6].

Однако следует подчеркнуть, что введение многоступенчатой структуры образования, воспринято далеко не однозначно. Вот лишь некоторые из аргументов оппонентов этого вопроса:

- введение многоуровневой системы приведет к разрушению традиционной для России модели подготовки кадров, которая отлично себя зарекомендовала, в том числе с точки зрения тех задач, которые ставит общество экономики знаний;
- дифференциация ступеней образования представляет собой скрытый способ сократить бюджетное финансирование высшего образования (за магистратуру государство платить не обязано);
- российский работодатель не готов рассматривать бакалавров как людей с законченным высшим образованием, он считает их недоучками;
- более широкое признание дипломов российских вузов на Западе приведет к расширению масштабов утечки мозгов и деградации науки и образования у нас в стране [4].

Но самая серьёзная проблема состоит в другом. Введение единого государственного экзамена, реализация болонских соглашений, ориентация на компетентностный подход означает отнюдь не модернизацию, а кардинальную реформу образования.

По мнению Я.И. Кузьмина и Л.Л. Любимова, создание сопоставимой европейской системы степеней в вузах требует изменения всей парадигмы высшего образования. А именно, необходима трансформация методов обучения, оценка его результатов и обеспечение качества [5].

В глобальном обществе знаний качество образования приобретает новое концептуальное значение. В первую очередь это связано с тем, что знание, которое предоставляют университеты, имеет два измерения: с одной стороны, оно является общественным благом, с другой – товаром, продаваемым в условиях жесткой конкуренции. Вполне очевидно, что в такой ситуации необходимы такие процедуры контроля качества, основой которых являются общие принципы и стандарты, применяемые сферой услуг.

Создание многоуровневой системы профессионального образования в вузе является сложной задачей. Она должна быть адаптирована к довузовскому и послевузовскому образованию, а также к аналогичным себе. Кроме того, должна обеспечивать несколько целей:

- обеспечивать студента базовым уровнем знаний;
- обучить студента методике получения и анализа новых знаний;
- выпускать специалиста с определенными компетенциями под конкретного заказчика.

Достигнуть выполнения поставленных целей в рамках существующей одноступенчатой системы высшего образования не представляется возможным. В условиях наукоемкой экономики, с одной стороны, предприятия не заинтересованы в широкомасштабном приеме на работу молодых специалистов, с другой, после завершения обучения в вузе

молодых специалистов, которые придут работать, надо доучивать или переучивать.

Поэтому реализация указанных целей возможна при условии комплексной оптимизации процесса обучения на основе многоуровневой профессиональной подготовки. Основными критериями оптимизации должны выступать длительность подготовки, качество и финансовые затраты [1].

В современном мире существует несколько моделей многоступенчатой структуры профессиональной подготовки специалиста с высшим образованием:

- бакалавр + магистр;
- бакалавр + специалист + магистр;
- бакалавр – специалист + магистр;
- бакалавр + магистр – специалист.

Как известно, продолжительность подготовки для бакалавриата считается четыре года, для магистратуры – два года.

Первая модель применяется в странах, где уже существует устоявшаяся многоуровневая система подготовки.

Вторая модель является трехступенчатой и дорогостоящей с финансовой точки зрения.

Третья модель, по сути, попытка сделать из многоуровневой системы одноуровневую, а из бакалавра – специалиста за четырехлетний срок.

Четвертая модель отвечает критериям оптимизации в наибольшей степени. Она может быть реализована на основе закона «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» [6].

Четыре года бакалавриата направлены на достижение первых двух целей обучения в вузе, а двухгодичный период магистратуры – третьей и четвертой целям ориентирован на подготовку специалиста высшей квалификации с заданными характеристиками под конкретного заказчика.

Более того, магистр – специалист должен рассматриваться, как академический, так и целевой магистрант. В последнем случае обучение может проводиться по дуальной схеме: половина срока обучения на будущем рабочем месте; половина – аудиторные занятия в вузе. Практика подтверждает необходимость подготовки магистров – специалистов.

Каждая ступень двухступенчатой системы образования в вузе может содержать четыре образовательных блока дисциплин: общеобразовательных, общепрофессиональных, специальных и дисциплины по выбору. В существующих ФГОСах по техническим специальностям эти блоки представлены блоками ГСЭ, ОНД, ОПД, и СД. Для различных направлений подготовки одни и те же дисциплины могут входить в разные блоки дисциплин. (Например, дисциплина «иностраный язык» для технических специальностей входит в общеобразовательный

блок или дисциплины по выбору, а для педагогической специальности «иностранный язык» может оказаться в блоке ОПД или СД) [1].

Все четыре блока должны создавать единый образовательный базовый уровень. Для этого на первой ступени обучения наиболее целесообразно изучение дисциплин разных блоков. Это означает, что блоки общеобразовательных общепрофессиональных дисциплин должны продолжаться три семестра: первый, второй, третий, и четвертый, пятый и шестой. Блок специальных дисциплин: седьмой, восьмой семестры. Блоку дисциплин по выбору также отводятся седьмой, восьмой семестры. Поэтому при переходе субъектов образовательного процесса от одного блока дисциплин к другому необходим «входной контроль» и переформирование академических групп.

Входной контроль это не переэкзаменовка студентов. Он должен преследовать две цели: выявить проблемы в подготовке студентов и дать информацию для преподавателей, что необходимо менять в методике преподавания дисциплины.

Итак, предлагаемая система образовательного процесса вуза является адаптированной к довузовскому и послевузовскому образованию и себе подобной; отвечает критериям оптимизации; благодаря блочной структуре может динамично изменяться в соответствии с требованиями ФГОСов.

В интегрированном образовательном пространстве важной становится ещё одна сторона этой проблемы. Способствуя мобильности студентов, вузы должны иметь определённые гарантии качества знаний, полученных в другом университете, чтобы при присвоении степени.

Изменения в подходах к обучению касаются, прежде всего, сдвига акцента с процесса на результаты обучения. Кроме того, изменения роли преподавателя, концентрация внимания на студенте, изменения в организации обучения, изменения в интенсивности программ.

Сегодня перед преподавателем стоит неизмеримо более сложная задача, чем просто передача учебной информации. Традиционный преподаватель как монополист в передаче и интерпретации необходимого знания уходит со сцены. Ведь педагогическая компетенция представляет собой сложнейший сплав качеств личности преподавателя, знания своего предмета и способностей к развертыванию этого знания на основе интегративного единства четырёх закономерностей: 1) логики учебно-познавательной деятельности студента; 2) логики своей педагогической деятельности; 3) логики развертывания научного знания; 4) логики усваиваемой студентами профессиональной деятельности [7].

Уже из этого перечисления видно, что педагогическая профессия – одна из наиболее сложных, и её примитивизация может привести к катастрофическим последствиям для человека, общества и государства.

Таким образом, учитывая положительный потенциал России в системе образования (кадры, методика обучения, научные исследования), следует четко осознать, что у России нет иного пути, как активное

включение в интеграционные процессы, поиск собственной ниши в мире и в Европе, в частности.

Происходящая в настоящее время интеграция России в зону европейского образования, основанную на знаниях, может дать положительные дополнительные импульсы в вопросах качества подготовки специалистов, повысить социальную сплоченность и мобильность обучаемых.

Так как это включение имеет и обратную сторону, определенную зависимость, соподчинённость, возможное увеличение «утечки мозгов» из России, следует подходить к этому вопросу взвешенно, учитывая наши традиции, преимущества, приоритеты развития, делая наших специалистов более конкурентоспособными на рынке труда в условиях открытого общества.

В целом интегрирование российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство объективно допускает различные сценарии развития этого процесса. Но в условиях современного инновационного общества знаний, находясь в едином научно-образовательном пространстве с Европой, Россия имеет возможность реализовать потенциал инновационного развития.

Список использованной литературы

1. *Вербицкий, А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение // Исследоват. Центр проблем качества подготовки специалистов. М. 1999. С. 45
2. *Вербицкий, А.А.* Реформирование образования в России и Болонский процесс// Высшее образование сегодня.- №11.-2008.С.53
3. *Грудзинский, А.О.* Европейское измерение в развитии управления университетом.// Высшее образование в России. -№9.-2009.С.86-87
4. *Гуриев, С.* Болонский процесс: катастрофа или панацея// Московский комсомолец. 2007. 8 окт.
5. *Кузьминов, Я.И.,* Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней /Я.И. Кузьминов, Л.Л. Любимов, М.В. Ларионова // [www.Bologna.mgmo.ru.files/LLK – evrop-opit.doc](http://www.Bologna.mgmo.ru.files/LLK-evrop-opit.doc)
6. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра./Под ред. *Байденко В.И., Селезневой Н.А.*- М.,2001.С.45
7. On European Co-operation in Quality Assurance in Higher Education: Council Recommendation of 24 September 1998// Official Journal of European Communities.-L., 1998.P.5
8. *Papadopolos J.* Looking Ahead: educational policy for 21st century// European journal of education.1995.Vol.30.№4
9. Commission's Action Plan Learning in the Information Society // Employment in Europe. E.C.1999.P.37

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ТЕНДЕНЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО МНОГОУРОВНЕВОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.И. Большакова, кандидат социологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Регионализация образования – заключительное явление, отражающее общую тенденцию структурирования всех сфер жизнедеятельности российского общества. Она включает в себя парадигмальную смену социально-педагогической идеологии и порождает при этом необходимость принципиально иных технологий гуманитарного проектирования, способных продуцировать новые формы организации и управления развитием образования.

Переход от единой централизованной системы профессионального образования к формированию принципиально новых региональных систем, как нам представляется, предполагает не простую систематизацию повсеместно возникающих и нередко спонтанно происходящих процессов создания новых типов учебных заведений на региональном уровне, а, прежде всего, современное теоретическое осмысление принципиальных основ целостного построения региональных систем профессионального образования.

В основу стратегии интеграции образования должны быть заложены принципы гуманизма, демократии, регионализации, вариативности и свободы, а не технократическая трактовка интересов государства, прагматическое отношение к образованию и человеку как средствам решения каких-то политических, экономических, государственных и тому подобных задач. Региональная интеграция образования выступает действенным механизмом реализации этих принципов, перехода от их простого декларирования к практическому осуществлению [2].

В связи с этим требуется создание комплексного опережающего научного обеспечения процессов создания и развития региональной системы ПО, предполагающих разработку широкого спектра теоретических и практических проблем.

Учитывая вышесказанное, мы предлагаем следующий эскиз регионализации профессионального образования.

Региональная система ПО является элементом трех более крупных систем: федеральной системы ПО; инфраструктуры региона; региональной системы непрерывного образования. Поэтому доминантными принципами для разработки оснований образовательных проектов конкретных РС ПО (вузов, комплексов, колледжей, техникумов, училищ и т. д.) выступают с одной стороны - регионально-отраслевой (системообразующий), в полной мере учитывающий специфику экономического, социокультурного и других параметров и характеристик региона, с другой – непрерывность профессионального образования, воспроизводящая единство и целостность образовательного пространства.

Структурно региональная система ПО может состоять из сети учебных заведений разного типа, профиля, с различными сроками обучения и специальных центров (научных, учебно-издательских, информационных и др.), обеспечивающих ее функционирование.

Эффективное и целенаправленное функционирование региональной системы ПО, как нам представляется, возможно при соблюдении следующих условий:

- опора на научно обоснованные принципы ее построения и функционирования с учетом особенностей динамического развития отраслей региона;
- отбор и структурирование содержания профессиональной подготовки посредством экспертного анализа представителями всех структурных подразделений системы;
- систематическое осуществление структурных изменений внутри системы и профиля учебных заведений адекватно смене приоритетов в развитии отраслей региона;
- организация подготовки, переподготовки, повышения квалификации и распределения специалистов с учетом реальных потребностей региона в рабочей силе, с учетом особенностей и интересов самой личности;
- тесная взаимосвязь предприятий, научных центров и учебных заведений в осуществлении научно-методического управления деятельностью системы;
- ориентация системы образования не только на нынешний уровень развития региона, но и на будущее.

В настоящее время перед реформируемой системой профессионального образования стоят две основные цели:

- переход к непрерывному образованию, что подразумевает установление иных связей между субъектами образовательных услуг: учебными заведениями разных уровней, потребителями этих услуг и работодателями;
- полноценное удовлетворение потребностей в образовании со стороны населения и экономики региона [1].

В этой связи не вызывает сомнения тот факт, что реализация вышеуказанных целей предусматривает формирование профессионально-образовательных комплексов многофункционального назначения на базе действующих в регионах профессиональных образовательных учреждений различного типа и вида.

Список использованной литературы

1. *Большакова, Г.И.* Региональные профессионально-образовательные комплексы: социальные особенности формирования. Автореф. дис. ...канд. социол. наук. /Г.И. Большакова.– Ростов-н/Д, 2001. – С.26-29.
2. *Голуб, Л.Ф.* Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования /Л.Ф. Голуб // Педагогика. –2001. –№3. – С.48-52.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ СУБЪЕКТНОСТИ

И.Е. Емельянова, кандидат педагогических наук
Московский региональный социально-экономический институт, Россия
emelirrina@rambler.ru

Модернизация системы образования на всех уровнях ориентирует учреждения на подготовку обучающихся как активных субъектов деятельности, общественной жизни, способных к саморазвитию и самодвижению. Эти изменения касаются и дополнительного последиplomного образования, к которому относится повышение квалификации педагогов. Современное общество заинтересовано в мобильных, конкурентоспособных специалистах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности. В связи с этим проблема формирования субъектности личности педагога одна из наиболее актуальных.

Человек как субъект, подчеркивают В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы [1, с. 18].

Характеризуя человека как субъекта необходимо отметить, что это самоактуализирующаяся, самореализующаяся в образовательном процессе личность, способная к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков.

Человек становится субъектом в процессе деятельности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе).

А.В. Торхова определяет субъекта как систему внутренних условий деятельности в единстве аффективного, практического и когнитивного начал, где аффективный компонент определяет успех приспособления к деятельности зону комфорта в ней, практический компонент составляет предпочитаемые субъективно удобные и результативные способы деятельности, когнитивный компонент включает все мыслительные аспекты педагогической деятельности – идеи, ценности, стратегии и тактики, модели, программы, рефлексии, коррекцию процесса и результата [2, с. 64].

С понятием субъекта тесно связана категория субъектности. В соответствии с материалами исследования А.Н. Кузибецкого были выделены различные научные подходы к определению данного понятия [1, с. 18-19]:

- свойство или качество личности (А.К. Осницкий, Е.Н. Ульбина и др.), например, М.В. Корепанова, Е.Р. Овчаренко рассматривают

субъектность как социально ценное качество личности, проявляющееся в способности владеть деятельностью;

- процесс самостроительства, преобразования себя и самоизменения (Ф. Г. Мухаметдинова, З.Г. Хабирова);

- отношение к жизни (В.В. Шадрина), отношение к себе и к другим как к деятелям, активным творцам;

- психологическое состояние индивида или группы, которое предполагает определенные условия, важнейшие из них – владение деятельностью (А.М. Медведев и др.);

- интегративную способность человека продуктивно функционировать в незаданной полностью системе жизненных координат, т. е. иначе говоря, в проблемных ситуациях жизни (Л.В. Алексеева);

- совокупность атрибутов личности—таких, как: активность, автономность, интегративность, креативность, самооценность, опосредованность (Л.В. Алексеева);

- единство желательной, чувствующей, разумной сторон души человека, представленное совокупностью пяти составляющих: желание (потребности, мотивы), чувство, разум (познавательные процессы), характер, способности (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков);

- результат субъектного развития, т. е. превращения индивида в субъект деятельности с присущей ему направленностью на реализацию «САМО» – самовоспитания, самообразования, самооценки, саморазвития, самоопределения и т. п. (Н.К. Сергеев).

Исходя из этих формулировок, невозможно не согласиться с точкой зрения ученого А.Н. Кузибецкого, что субъектность – психологическое состояние человека (или группы) как индивидуального или группового субъекта, владеющего деятельностью (индивидуальной либо совокупной, коллективной) и способного к рефлексии и практическому преобразованию собственной жизнедеятельности. В связи с этим возникает необходимость разработки эффективного учебно-методического обеспечения процесса повышения квалификации работников образования. Инструментарием такого оснащения может быть учебно-методическое пособие «Мой методический дневник», целью использования которого является развитие профессиональной компетентности, самостоятельности и творческого потенциала учителя. Данное пособие может быть представлено в двух вариантах: печатном или электронном. Печатная версия пособия традиционна в использовании, заполняется педагогами по мере изучения курса и предназначена для тех учителей, которые испытывают затруднения в применении информационно-компьютерных технологий (ИКТ). Электронная версия пособия актуальна и интерактивна в использовании на современном этапе развития образования, предназначена для слушателей, которые владеют ИКТ. Гипертекстовое оформление материала обладает многомерностью, вариативностью, способствует постоянной познавательной и творческой активности обучающихся.

Независимо от формы пособия его структура инвариантна и состоит из трех блоков: вводно-ориентационного, организационно-деятельностного, контрольно-оценочного.

Первый раздел пособия ориентирует слушателей в целях, задачах, результатах обучения, в структуре и содержании курса. Помимо этого обучающиеся представляют информацию о себе как специалисте, формулируют свои задачи на предстоящий период изучения, обозначают круг своих профессиональных интересов и потребностей в соответствии с представленной тематикой курса.

Второй блок пособия включает в себя информационный, практический материал, распределенный по темам занятий и дифференцированный в зависимости от уровня подготовки и интересов слушателей. Данный блок также содержит методические рекомендации для выполнения творческих, проектных и исследовательских работ обучающихся, тематика которых выбирается и определяется обучающимися самостоятельно с учетом их профессиональных возможностей и запросов. Материалы данного раздела помогают развивать критическое мышление, исследовательские умения, креативные способности личности педагога.

Третий блок пособия представлен контрольно-измерительными материалами (тестами, анкетами и т.д.), рефлексивными диагностиками, сводными таблицами учебных достижений слушателей. Материалы данного раздела направлены на оценку и самооценку собственных результатов в изучении курса, анализ профессионально-личностного роста педагога на основе повышения квалификации.

Таким образом, разработанное методическое оснащение курса предоставляет возможности обучающимся ориентироваться в предлагаемом курсе повышения квалификации, самостоятельно выбирать соответствующий практический материал для репродуктивного усвоения и творческого применения приобретенных знаний и умений, способствовать систематической рефлексии профессиональной деятельности на основе инновационных подходов в системе образования. В связи с этим меняется и позиция самого педагога, который становится субъектом своего профессионально-личностного развития.

Список использованной литературы

1. *Кузибецкий, А.Н.* Факторы становления субъектности учащихся и педагогов в инновационном образовательном учреждении [Текст]/ А.Н. Кузибецкий// Становление субъектности учащихся в инновационном учреждении: научные основы и опыт: Материалы педагогических чтений. Волгоград, 8 апреля 2004 года/ Под ред. Н.М. Борытко, А.Н. Кузибецкого. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2005.
2. *Торхова, А.В.* Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей [Текст]/ А.В. Торхова // Педагогика. – 2006. – № 8.– С.63-70.

IX. ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ, УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ СТРУКТУРЫ СПРОСА НА СПЕЦИАЛИСТОВ НА РЕГИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ТРУДА

А.В. Мазуренко, кандидат педагогических наук
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
rtzt@rambler.ru

В контексте происходящих социально-экономических изменений выявляются все новые проблемы взаимодействия системы профессионального образования и рынка труда, которые адекватны широкомасштабным задачам реформирования образовательной системы страны. Процессы реформирования профессионального образования нацелены не только на решение накопившихся в прошлые годы проблем, но и на создание такой системы предоставления образовательных услуг, которая соответствовала бы требованиям современного рынка труда и учитывала бы перспективы его развития.

В рамках этого направления постоянно проводится мониторинг состояния рынка труда с точки зрения его профессионально-квалификационной сбалансированности, в том числе проблем нехватки или избытка кадров специалистов в конкретном регионе или отрасли, удовлетворенности уровнем профессионализма работников.

В современных исследованиях все чаще отмечается, что потребность экономики любой страны в квалифицированных специалистах находится в прямой зависимости от динамики макроэкономических показателей [1, с. 72]. При этом отраслевая и региональная составляющие оказывают непосредственное влияние на формирование структуры потребности в кадрах различного профессионально-квалификационного уровня.

Учитывая результаты многочисленных исследований по данному вопросу, выделим ряд серьезных макроэкономических проблем, накопившихся за последние 15–20 лет:

1 Сокращение численности населения страны, в том числе и его экономически активной части. Ухудшение здоровья населения (особенно детей и молодежи) и, как следствие, падение качества трудовых ресурсов, сокращение способности к длительному интенсивному труду.

2 Сохранение явно выраженной территориальной и отраслевой неоднородности спроса на труд, приводящие к росту скрытой безработицы. Значительная дифференциация по отраслям и регионам уровня оплаты труда.

3 Ограниченные возможности государственного регулирования сферы занятости и рынка труда.

4 Качественное (структурное) несоответствие параметров спроса на трудовые ресурсы и его предложения в отраслевом, профессиональном и в первую очередь в региональном аспектах.

5 Нескоординированность системы профессионального образования с динамикой спроса на рабочую силу определенных профессий и квалификаций.

6 Снижение численности занятых в сфере профессионального образования и науки, в том числе за счет увеличения среднего возраста преподавателей и перехода педагогических работников в другие отрасли народного хозяйства.

Рассмотрим структуру выпуска специалистов и квалифицированных рабочих российскими учреждениями профессионального образования.

В 1990 г., когда профессиональное образование было сугубо государственным и оплачивалось только за счет средств бюджетов всех уровней, структура выпуска кадров в целом по стране выглядела следующим образом: выпуск квалифицированных рабочих учреждениями начального профессионального образования – 55,1 %; выпуск специалистов учреждениями среднего профессионального образования – 27,6 %; выпуск специалистов учреждениями высшего профессионального образования – 17,4 % [3].

Однако уже с 1991 г. структура профессионального образования начала меняться. В системе профессионально-технического образования выпуск снизился на 10 % по сравнению с 1990 г. Максимальное снижение (11,3 %) было зафиксировано в 1993 г. При этом отрицательный прирост численности подготовленных кадров в системе начального профессионального образования сохраняется вплоть до 2007 года, хотя снижение уже не является таким значительным.

В системе среднего профессионального образования снижение выпуска специалистов также началось в 1991 г. Отрицательный прирост данного показателя сохранялся вплоть до 1995 г., когда было зафиксировано максимальное снижение показателя – 10,9 %. В период 1995–2004 гг. численность выпуска специалистов стала расти, причем в 2002 г. данный показатель вырос на целых 10 % по сравнению с предыдущим годом.

В системе высшего профессионального образования ситуация развивалась совершенно по другому сценарию. В период 1990–1994 гг. наблюдался прирост численности выпущенных специалистов. Далее два года подряд происходил спад, после чего вновь наметился положительный прирост. Своего максимума прирост данного показателя достиг в 2002 г. (16,7 %). Результатом подобных изменений стало преобразование структуры профессионального образования по ее уровням. В 2008 г. структура выглядела следующим образом:

- выпуск квалифицированных рабочих учреждениями начального профессионального образования – 23,8 %;
- выпуск специалистов учреждениями среднего

профессионального образования – 22,6 %;

- выпуск специалистов учреждениями высшего профессионального образования – 53,6 % [3].

В итоге, сравнивая показатели выпуска 1990 и 2008 годов, мы приходим к выводу, что выпуск квалифицированных рабочих учреждениями начального профессионального образования уменьшился в 2,31 раза, выпуск специалистов учреждениями среднего профессионального образования уменьшился в 1,22 раза, а выпуск специалистов учреждениями высшего профессионального образования увеличился более чем в 3 раза.

Отметим, что в настоящее время выявлен еще один весьма интересный феномен, который можно обозначить как «размывание уровней системы профессионального образования». Это означает, что зачастую весьма трудно провести демаркационную линию между смежными уровнями профессионального образования. Так, например, некоторые учреждения начального профессионального образования готовят кадры на уровне среднего специального, в то же время некоторые техникумы и колледжи готовят специалистов на уровне начального профессионального образования. То же самое можно сказать и о некоторых вузах, которые не могут обеспечить в силу тех или иных причин высокое качество образовательного процесса и как следствие выпускают специалистов на уровне среднего профессионального образования.

Здесь мы выходим еще на одну особенность функционирования системы профессионального образования в России и его взаимодействия с рынком труда. Как было сказано выше, структура системы профессионального образования находится в «размытом» состоянии, и как результат сигналы, поступающие на рынок труда, весьма расплывчаты и существенно дезориентируют работодателей в плане профессионально-квалификационных требований к претендентам на рабочие места. В то же время со стороны рынка труда поступают неясные сигналы относительно потребности в кадрах и их профессионально-квалификационных характеристик. В данном случае мы имеем место с феноменом «взаимного размывания» структуры подготовки кадров системой профессионального образования и структуры спроса на рынке труда.

Таким образом, можно сказать, что в современной России взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда во многом носит хаотический характер.

Особое место следует уделить структуре спроса на рынке труда по профессиональным группам. В связи с этим проанализируем имеющийся материал на примере Ростовской области.

Характеризуя современное состояние начального профессионального образования, необходимо отметить, что в 2009 г. сеть учреждений начального профессионального образования Ростовской области сократилась на 6 учебных заведений, или на 6 % по сравнению с

уровнем 2004 года (табл. 1.1). Численность учащихся в учреждениях начального профессионального образования сократилась на 18 325 чел., или на 36 % соответственно.

Таблица 1.1

Основные показатели деятельности учреждений начального профессионального образования Ростовской области [2, с. 251]

Годы	Число учреждений (на конец года)	Численность учащихся, чел.	Принято, чел.	Подготовлено (выпущено) квалифицированных рабочих
2004	103	50 923	23 680	19 391
2005	103	49 961	21 592	18 714
2006	103	46 417	18 683	18 505
2007	105	42 218	16 311	17 412
2008	101	36 589	14 784	16 633
2009	97	32 598	14 071	15 447

Кроме того, сокращается и численность приема учащихся и выпуска квалифицированных рабочих. Так, численность приема учащихся в учреждения начального профессионального образования сократилась с 23 680 чел. в 2004 г. до 14 071 чел. в 2009 г., или на 41 %. Выпуск квалифицированных рабочих из учреждений НПО в 2009 г. сократился на 20 % по сравнению с уровнем 2004 г. и составил 15 447 человек.

Таким образом, несмотря на высокую востребованность выпускников данного уровня образования для развития экономики региона, наблюдается яркая тенденция к сокращению основных показателей деятельности учреждений начального профессионального образования.

Проанализируем основные показатели деятельности средних специальных учебных заведений Ростовской области (табл. 1.2).

Как видно из табл. 1.2, в Ростовской области в последние годы наблюдается тенденция к снижению количества средних специальных учебных заведений: с 64 до 57 (на 12 %) в исследуемый период. В большей степени это обусловлено их включением в качестве структурных подразделений, реализующих программы среднего профессионального образования, высших учебных заведений.

За последние пять лет (с 2003 по 2008 г.) прием студентов уменьшился на 8276 человек, или на 29 %, численность студентов сократилась на 16,2 тыс. чел. (19 %). Соответственно отмечается и

уменьшение количества выпуска специалистов со средним специальным образованием.

Таблица 1.2

Основные показатели государственной системы среднего профессионального образования Ростовской области [3]

Годы	Число государственных учреждений (на начало)	Численность студентов, тыс. чел.	Принято, тыс. чел.	Подготовлено (выпущено) специалистов, тыс. чел.
2004	64	83,4	25,1	22,8
2005	61	84,5	25,2	22,1
2006	61	66,1	23,3	20,3
2007	61	58,8	17,2	17,2
2008	59	53,6	15,0	10,3
2009	57	49,4	16,4	15,5

Система высшей школы Ростовской области представлена (по состоянию на 01.09.2009) 27 учреждениями высшего профессионального образования. Проанализируем основные показатели деятельности вузов области (табл. 1.3).

Таблица 1.3

Основные показатели деятельности высших учебных заведений Ростовской области [2, с. 260–269; 3]

Годы	Число учреждений (на начало учебного года)	Численность студентов, тыс. чел.	Принято, тыс. чел.	Подготовлено (выпущено) специалистов, тыс. чел.
2003	33	198,4	45,9	28,2
2004	33	204,2	46,4	34,0
2005	31	213,7	48,4	37,0
2006	31	220,1	47,1	37,7
2007	27	220,7	47,6	41,4
2008	28	220,8	45,8	42,1
2009	27	217,7	46,4	44,0

Как видно из табл. 1.3, численность студентов вузов в регионе имеет (как и в России в целом) тенденцию к росту. В 2003/04 учебном году их количество составляло 198,4 тыс. чел., а на начало 2008/09 учебного года выросло до 220,8 тыс. чел. Однако к 2009 году произошло снижение количества студентов до 217,7 тыс. чел. Рост числа студентов в системе ВПО обусловлен появлением новых факультетов, открытием новых специальностей (направлений подготовки).

Таким образом, современный этап развития профессионального образования в Ростовской области характеризуется общероссийской тенденцией к снижению масштабов подготовки рабочих кадров и квалифицированных специалистов-техников и в то же время ростом числа выпускников высших учебных заведений, что приводит к резкому изменению структуры спроса на региональном рынке труда. Сложившаяся ситуация в России в целом и в регионах в частности диктует необходимость построения грамотно выверенной государственной политики в сфере профессионального образования и на рынке труда, в том числе оптимальной структуры выпуска специалистов всеми уровнями системы профессионального образования.

Согласно прогнозам в перспективе в целом по стране ожидаются следующие структурные сдвиги в профессионально-квалификационном составе занятого населения:

- изменение структуры занятого населения в пользу работников умственного труда (с 41,4 % в базовом периоде до 50 % в 2025 г.) в связи с переходом к инновационному типу развития экономики;

- увеличение доли специалистов среднего уровня квалификации и служащих, занятых в сфере подготовки информации, оформления документации, учета и обслуживания;

- замедление темпов роста удельного веса работников сферы обслуживания, ЖКХ, торговли и родственных видов деятельности в связи со значительным сокращением численности населения страны и внедрением более эффективных форм организации труда [4, с. 50–51].

Список использованной литературы

1. Попов, А. Потребность экономики в специалистах и квалифицированных рабочих: методические основы прогнозирования / А. Попов // Человек и труд. – 2004. – № 5. – С. 72–78.
2. Ростовская область в цифрах 2008 : Стат. сб. / Ростов-н/Д : Ростовстат, 2009. – 975 с.
3. Федеральная служба государственной статистики. Центральная база статистических данных [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gks.ru/dbscripts/Cbsd/DBInet.cgi>.
4. Чижова, Л. Развитие трудового потенциала: обоснование стратегии / Л. Чижова // Человек и труд. – 2006. – № 1. – С. 48–53.

ДОКУМЕНТИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ОСНОВА ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ В ВУЗЕ

И.Н. Ишимова, кандидат педагогических наук

Уральский государственный университет физической культуры, Россия
injsh@mail.ru

Современным образовательным организациям высшего образования без постоянного обновления знаний и умений профессорско-преподавательского состава сложно добиться соответствия требованиям к организации образовательного процесса и выпускникам вузов, диктуемых работодателями, государством и обществом в целом. И успешность вуза как экономического субъекта напрямую зависит от полноты применения этих знаний. В настоящее время все большее распространение в сфере управления образовательными организациями высшего образования получают элементы технологии управления знаниями.

Управление знаниями – это систематический процесс идентификации, использования и передачи информации, знаний, которые люди могут создавать, совершенствовать и применять; процесс, в ходе которого организация генерирует знания, накапливает их и использует в интересах получения конкурентных преимуществ [1, с. 187]. Таким образом, главной целью управления знаниями в образовательной организации высшего образования является обеспечение качества образования обучающихся в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и создание конкурентных преимуществ на рынке образовательных услуг.

Реализация процессов управления знаниями в вузе возможна, только если вся совокупность знаний преподавателей образовательной организации будет определенным образом задокументирована и сохранена в базах данных. Под документированием понимается запись информации на различных носителях по установленным правилам [2]. Рассмотрим, какие знания преподавателей следует документировать, чтобы образовательная организация высшего образования эффективно выполняла свои функции. Для этого используем подход к трактовке знаний на основе последующих действий.

В когнитивных структурах человека эти виды знаний, в зависимости от уровня образованности, а также житейского и профессионального опыта, присутствуют в различных соотношениях и играют разную роль. Они лишь с определенной долей условности являются относительно самостоятельными видами, всегда существуют совместно и дополняют друг друга. В таблице 1 представлена классификация знаний на основе последующих действий [1, с. 198].

Классификация знаний на основе последующих действий

Вид знаний	Характеристика видов знаний
Знание «что»	Когнитивное знание, знание фактов, необходимых для выполнения определенной работы; всегда нужны, но не всегда критичны (можно знать правила выполнения действий, но не совершать самих этих действий)
Знание «кто»	Когнитивное знание, знание об отношениях, контактах. Основывается на суждении и способности оценить навыки и сильные стороны других людей, обладающих соответствующим опытом или ресурсом; особо нужны в процессе групповой работы и сетевых взаимодействий.
Знание «как»	Продвинутое знание о процессах, процедурах, методиках, инструментах, технологиях, которые используются в организации. Частично эти знания проявляются в организационных процедурах; на практике большей частью имеют неявный характер. Новые методы модернизации процессов рождаются на практике быстрее, чем находят свое отражение в инструкциях и процедурах. Поэтому можно выполнить задание, но не иметь представления о процессе в целом
Знание «где»	Знание, где лучше всего найти необходимую информацию или совершить действие. Движущие силы изменений усиливают свое воздействие или достигают критической массы в определенных местах, где концентрируются люди с определенной квалификацией
Знание «когда»	Соединение чувств ритма, времени и реализма; помогают установить, в какой момент наиболее целесообразно осуществлять те или иные действия, либо прекратить активность
Знание «почему»	Предполагает более широкий контекст и видение, чем предыдущие типы знания. Оно позволяет приступать к решению неструктурированных проблем самыми подходящими способами

Представим содержание знаний на основе последующих действий применительно к организации образовательного процесса.

«Знаю «что» – миссию и цели образовательной организации; свои права и профессиональные обязанности; принципы, формы и методы преподавания; предметные области читаемых дисциплин; требования Федеральных государственных образовательных стандартов соответствующих направлений подготовки; содержание компетенций, формируемых у обучающихся; требования к методическому обеспечению учебных занятий; нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса; требования к курсовым и выпускным квалификационным работам обучающихся и др.

«Знаю «кто» – знание профессиональных и личностных качеств коллег; кто окажет методическую помощь при разработке рабочей программы дисциплины; к кому обратиться за разъяснением содержания внутренних стандартов организации; кого из представителей работодателей можно привлечь к ведению образовательного процесса; кто составляет расписание учебных занятий; кто, в соответствии с учебным планом, читает курсы предшествующих и последующих дисциплин для данной студенческой группы и др.

«Знаю «как» – знание о планировании и реализации образовательного процесса: как ставить цели учебного занятия и достигать их; представить учебную информацию, организовать обсуждение на семинаре, провести деловую игру; осуществлять контроль формирования общекультурных и профессиональных компетенций; использовать современные технологии в образовательном процессе; использовать балльно-рейтинговую систему оценки образовательной деятельности студентов; оценить уровень сформированности компетенций; разработать рабочую программу дисциплины, контрольные измерительные материалы; реализовать межпредметные связи; представить результаты своей учебной, методической, научно-исследовательской работы и др.

«Знаю «где» – знания о том, какие управленческие решения на каком уровне управления образовательной организацией принимаются; где можно найти необходимую информацию, с помощью каких поисковых средств можно это сделать и др.

«Знаю «когда» – например, при изучении каких учебных вопросов наиболее целесообразно применение интерактивных форм, когда следует сменить темп учебного занятия для предотвращения утомляемости студентов, проводить промежуточную аттестацию студентов, представить методические материалы для утверждения методическим советом вуза; проводятся определенные научно-практические и методические семинары, конференции и др.

«Знаю «почему» – системное понимание деятельности образовательной организации, знания о контексте деятельности кафедры, отдельных преподавателей и других сотрудников, а также организации в целом. Они позволяют установить зависимость между элементами системы и их влиянием на образовательные и вспомогательные процессы.

На личностном уровне типы знаний могут быть упорядочены по четырем степеням [3, с. 362-364]:

– знание как результат познания (знание «что») – владение основами предмета;

– специальная квалификация (знание «как») – практическое выполнение, требующее больше знаний, чем можно извлечь из книг;

– системное понимание (знание «почему») – глубокое знание причин и следствий, высшим выражением которого является интуиция;

– самомотивируемое творчество (понимание «зачем») – желание и мотивация достижения успеха.

Такая трактовка знаний делает акцент на образовательных, организационных и социальных процессах приобретения знаний и помогает сформировать подходы к повышению квалификации и развитию преподавателей вуза. Подход к трактовке знаний, основанный на способах структурирования и фиксации знаний, подчеркивает значимость трудно формализуемого индивидуального знания и заставляет задуматься об организационных механизмах, способствующих обмену таким знанием и его продуктивному использованию

Существенным для управления знаниями является их существование в двух формах: **явной** (эксплицитной) и **неявной** (имплицитной). Явное знание может быть представлено в словах, формулах, схемах. Оно легко передается в виде книг, инструкций, предписаний. К явному относится, например, знание «что». Это знание проще всего поддается документации. Оно фиксируется в планах и полнотекстовых вариантах лекций, заданий к практическим, семинарским и лабораторным занятиям, является основным наполнением учебно-методических комплексов дисциплин, различного вида учебных изданий, сборниках статей, тезисов семинаров и конференций и др.

Неявное знание может существовать лишь с его обладателем – человеком или группой. Оно базируется преимущественно на опыте и личных ценностях. Это знание часто бывает неосознанным, с трудом подвергается формализации. При переводе неявных знаний в формализованные могут использоваться такие методы документирования, как видеозаписи бесед с преподавателями, обладающими неявными знаниями, инновационных форм проведения учебных занятий, организации самостоятельной работы студентов. Особенно важны такие документы для молодых преподавателей. Так, например, в методической литературе приводится множество описаний проведения инновационных форм учебных занятий. Однако попытки самостоятельной организации подобных занятий по читаемым дисциплинам у многих начинающих педагогов часто неудачны. Далеко не всегда у них появляется возможность непосредственного присутствия и, тем более, участия на таких занятиях. Поэтому видеозаписи открытых и показных, инструкторско-методических занятий важны для распространения передового педагогического опыта.

Документирование знаний преподавателей тесно связано с использованием информационных технологий и созданием виртуальной образовательной среды вуза. Вся документированная информация в идеале должна быть собрана в электронные базы данных, к которым свободно может обращаться любой преподаватель.

Большое значение имеет стимулирование обмена знаниями (вознаграждение, поддержка руководства, публичная оценка вклада людей и групп), а также изменение менталитета педагогов (отказ от восприятия знаний как собственности их носителя). Основная проблема данного процесса заключается в том, чтобы убедить опытных педагогов поделиться своим опытом, раскрыть педагогические секреты, т.е. формализовать их неявные знания. Подобная деятельность должна планироваться, а трудозатраты преподавателя на ее осуществление – учитываться в индивидуальном плане при расчете нагрузки на учебный год и, конечно, стимулироваться.

Документирование знаний педагогов позволяет оптимизировать следующие компоненты технологии управления знаниями в вузе:

- стимулирование прироста научных знаний по читаемой дисциплине и межпредметным проблемам, методических знаний;

– отбор и аккумуляция значимых сведений из внешних по отношению к данному образовательному учреждению источников (например, монографии, публикации, другие материалы по направлениям подготовки студентов и описание инновационных способов организации образовательной деятельности студентов в других вузах);

– сохранение, классификацию, трансформацию, обеспечение доступности сохраненных знаний (создание печатных и видеодокументов и электронных ресурсов, доступ к которым имеют как преподаватели, так и другие заинтересованные в результатах образовательного процесса лица);

– распространение и обмен знаниями, как в рамках образовательной организации, так и за ее пределами через участие преподавателей в научно-методических конференциях различного уровня, семинарах, образовательных выставках, круглых столах и пр.;

– использование созданных и накопленных знаний в образовательном и деловых процессах, в т.ч. при принятии решений относительно организации образовательного процесса;

– воплощение знаний в образовательных услугах, различных документах, базах данных и программном обеспечении;

– оценку знаний педагогов, измерение и использование нематериальных активов образовательного учреждения для повышения качества образования и конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг;

– защиту знаний профессорско-преподавательского состава (например, авторских разработок курсов учебных дисциплин).

Подводя итог, отметим, что документирование знаний преподавателей способствует достижению соответствия качества образования выпускников требованиям государства и работодателей; обеспечению соответствующей подготовки преподавательских кадров; прослеживаемости соответствия содержания и условий образовательного процесса требованиям ФГОС; проведению аудита и оценки имеющихся ресурсов знаний, их источников; разработке классификации организационных знаний образовательной организации высшего образования; обеспечению эффективных свидетельств профессиональной и научной деятельности преподавателей.

Список использованной литературы

1. Гапоненко, А.Л. Управление знаниями. Как превратить знания в капитал / А. Л. Гапоненко, Т. М. Орлова. – М. : Эксмо, 2008. – 400 с.
2. ГОСТ Р 51141-98 «Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения».
3. Мильнер, Б. З. Теория организации : учебник / Б. З. Мильнер. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 864 с.

X. СПОСОБЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

DEVELOPEMENT OF NEGOTIATING COMPETENCIES FOR BUSINESS MANAGEMENT STUDENTS: THE ASSUMPTIONS AND PERSPECTIVES (CASE OF LITHUANIA)

K. Peleckis, Associate Professor, Doctor of social sciences (economics)
V. Peleckienė, Associate Professor, Doctor of social sciences (economics)
Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania
kestutis.peleckis@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с развитием у будущих менеджеров навыков ведения переговоров. Раскрыты и описаны необходимые будущим менеджерам навыки ведения переговоров через структурные элементы менеджерских и переговорных компетенций: знания, навыки, способности, эмоциональный интеллект, личностные характеристики, личные ценности, взгляды, отношения, харизму. Рассматриваются проблемы индивидуализации работы со студентами, лично ориентированного образования в высшем учебном заведении, в университете (сочетание обучения и самообучения) с целью развития у будущих менеджеров навыков ведения переговоров. Представленные в статье компетенции ведения переговоров, рассматриваемые через структурные элементы, характеризуются тем, что их содержание может быть планомерно развиваемым (в том числе и саморазвиваемо студентами), приобретая при этом систематический и целостный характер. Выделены области, направления, в которых следует развивать у будущих менеджеров компетенции ведения переговоров. Обосновывается необходимость перехода от обучения, основанного на знаниях, к новой парадигме обучения, в которой образование строится на основе компетентностного подхода.

Проблема исследования. Отсутствие компетенций ведения переговоров может стать одним из основных препятствий для эффективной деятельности менеджера. Недостаточная подготовка студентов в высшем учебном заведении, в университете к самостоятельной менеджерской деятельности на практике, включая и отсутствие навыков ведения переговоров, диктует необходимость внедрения в вузовскую практику новых концепций и моделей лично ориентированного образования.

Объект исследования – процесс развития переговорных компетенций у будущих менеджеров.

Цель исследования – выявить основные структурные элементы переговорной компетенции, развитие которых при обучении менеджеров в

высшем учебном заведении, в университете способствовало бы созданию более эффективной системы развития их компетенций.

Методы исследования: систематизация научной литературы, сравнительный, логический анализ и синтез.

Abstract. This paper discusses the problems associated with students' negotiating skills in education of business administration, discovering the problems of structure and content. Structural elements of business managers negotiating skills are disclosed and described: personal characteristics, personal values, attitudes, knowledge, skills, abilities, emotional intelligence, charisma. Here are discussed the individualized work with students, the principles of organization student-centered learning and assumptions to develop managerial and negotiating skills. The paper also analyzes the structural elements of the negotiating skills and characterizes that their content can be developed in a planned, systematic and holistic approach. For this purpose there are highlighted the areas and fields in which the bargaining skills of business management students should be developed. In order to develop negotiating skills of business management students more effectively, we prove the argument for the need to shift from teaching on knowledge-based education (called knowledge based approach) to learning paradigm in which education is based on competences (competences based approach): assessing learning as a process involving the students thinking, perception, feelings, emotions, and behavioral processes and their changes during training process with an emphasis on the student's experience accrued as a meaningful educational process, revealing growth of his skills (to see, to experience, to understand, assimilate, to learn) in real or simulated learning activities.

Keywords: business negotiations, management competences, negotiating competences, student-centered studies, education based on competencies.

Introduction

Relevance. Each manager, in particular, must be a good negotiator because in his work he has to negotiate constantly: in the product sale, purchase or service provision, making the contract of purchase and sale, dealing with a wide variety of situations. Business conversation or negotiations can take place easily or with high tension, may be able easy negotiate or to overcome particular difficulties or reach a whole fail to agree depending on the manager's preparation, negotiating skills and competencies. Success in business meetings and negotiations are largely dependent on constructive communication, understanding the psychology of another person and negotiation partner, ability to read his forwarded verbal and non-verbal information, to find out his interests and interests of the organizations he represents. In order to perform it successfully, here is a need to have communication fundamentals, be able to read the signs of verbal and non-verbal communication, expressions, to have preparation for

negotiation system, be able to provide and receive information, to support own position, to respond to comments, to neutralize them, to understand, and be able to resist the manipulations, be able to complete a business conversation or negotiation as appropriate. The sum of the above-mentioned skills and abilities forms a framework of business manager's negotiating competency. Thus, the training of a manager in a higher school without development of values, attitudes and personal qualities, without having the system of theoretical knowledge for conducting business talks and negotiations, their practical skills, negotiating competencies is outdated and not related to the market economy, to the needs of society and the labor market, because bargaining consists about 80% of the manager's performance. On the other hand, the modern business world and its environment is changing very rapidly, therefore, high schools, universities must focus not only on today's requirements for the competence of business managers, but also to predict what kind of expertise, including negotiating, will lead to its success in the future.

Problem. Lack of negotiating competencies might become an essential barrier to business manager for effective performance.

The object of research – training of negotiating competencies for business management students as future managers of various levels.

The aim – to reveal main negotiating skills dimensions on the structure and content of business managers, enabling to create more effective teaching and learning system for business talks.

Research methods: systematic, comparative, logical analysis and synthesis of the scientific literature.

2. Competences: the nature and content

The concept of competence describes a person's vocational training for relationships with the external environment. For each person, as well as a business manager, a place in the society, organization, company depends on his personality traits (personal characteristics), acquired knowledge, skills and abilities, specific activities valuable and necessary to carry out. As J. Raudeliūnienė writes “knowledge in a combination with human skills and experience constitute a competence which is seen as a body of certain knowledge, abilities and skills [20]. In many scientific papers [1; 6; 12; 17; 19; 23; 26] competence is associated with an individual's personality – his personal characteristics, personal values, elements, points of view. Personality is defined as the combination of the psychological characteristics of a person, his features. The ability to deal adequately with managerial and hence with the bargaining problems, in our opinion, is related with emotional intelligence and charisma of manager. Charisma and emotional intelligence – are integrative multidimensional characteristics of personality, covering a number of personal characteristics.

Values – are essential beliefs that a “particular behavior or way of existence is more personally or socially preferable than the opposite kind of behavior or the way of existence ” [22, p.33]. Values have a moral shade in the sense that they reflect human understanding about what is right, good or desirable [22, p.33; 28]. Milton Rokeach identified two groups of values, each of which has 13 values [22, p.34]. One group is called the final (terminal) values, which reflect a desirable final state of existence: comfortable (successful) life, long-term goal achieved, peace (without the struggles and conflicts), beauty (natural and artistic), equality (brotherhood, equal opportunity for all), family security (taking care of people you love), freedom (independence, freedom of choice), happiness (satisfaction), internal harmony (no internal conflict), pleasure (pleasant, carefree life), salvation (saved, discovered eternal life), social recognition (respect, admiration), true friendship (close contact). These objectives that a person would like to achieve during his life [22, p.34]. Another group is called the intermediate (instrumental) values, which reflect a desirable behavior methods or means to achieve the highest values [22, p.34]: ambitious (hardworking, aspiring), capable (competent, effective), cheerful (joyous, light-hearted), pure (neat), bold (fighting for their beliefs), useful (working in the welfare of others), honest (honest, fair), with imagination (daring, creative), logical (consistent, rational), loving (gentle, affectionate), obedient (disciplined, respectful), polite (courteous, well-mannered), responsible (reliable). As pointed out Daniel Goleman [9, p. 77], personal values – not lofty abstractions, but intimate faith, which by the words never can be so well expressed as in feelings. Values are what have emotional power for us, or echoes, regardless of whether it is positive or negative. Self-concept serves as an internal barometer, measuring, whether actually makes sense what you're doing (or going to do). Emotions provide the greatest sense. If the actions do not comply with values we will feel discomfort, guilt or shame, deep doubts or defoliating meditation, nauseated, or regret. The uncomfortable feeling acts as an emotional brake, thus dislodged feelings that may hinder our efforts or them sabotage. Secondly, acting in accordance with the domestic provisions, energy is increasing. This choice seems reasonable, it might also give a lot of energy to achieve it. "Therefore, values education – an important for future manager, making the position negotiator and behavioral orientation factor, enabling it to adopt certain ethical, moral and ethical standards, which will be based on its performance.

Preferences (disposition) are an evaluative nature of the subjective position (favorable or unfavorable) of people, objects, events, phenomena, motivating and determining behavior. Provisions – the human preparations, the tendency in some way to understand any object, to provide a situation, make certain the fact associated with the object targeted activities. A person may have a lot of content but also in terms of employment, organizational behavior are as follows key considerations [22, p.39]: satisfaction with work, extraction of the job (as far as people identify with the work, and how to participate in it actively)

and organizational commitment (loyalty to the organization and self-identification with it).

Approach (called attitude) – it is a conscious attitude, belief, attitude of some person, event, object, against certain activities, certain situations (legal approach, scientific approach, systematic approach, a holistic approach, and so on.).

Emotional intelligence (called emotional intelligence) – means the ability to recognize your own and others feelings, self-motivated and good management of its emotions and its relationships [9, p. 372]. It describes the characteristics that differ from academic intelligence, IQ, measured only by cognitive abilities, but complement it.

Many people are smart in the books, but lack the emotional intelligence and will eventually work for those with a lower IQ, but whose emotional intelligence skills are superior [9, p. 372]. Daniel Goleman's emotional intellect distinguishes the following five basic emotional and social skills [9, p. 373]:

- *Self awareness*: knowing what you feel at that moment, and taking advantage of the inclinations of your decision-making direct, realistic assessment of your abilities and possession of a strong sense of self-confidence.
- *Self-regulation*: such a management of your emotions so that they facilitate current task, rather than hindering it, stay responsible and postponement of satisfaction to the objectives, the ability to recover from emotional exhaustion.
- *Self-motivation*: the use of your deepest hobbies, pick up yourself and redirection towards the goals, aid to take the initiative and seek to improve and not to give up in the face of failure and frustration.
- *Empathy*: compassion, empathy for other people's emotional state, the ability to take their approach. Fostering understanding and adjustment to the different people.
- *Social skills*: proper management of emotions in communication and accurate understanding of social situations and networks; smooth interaction; application of those skills to persuade and lead, negotiate and settle disputes, to cooperate and work as a cohesive team.

Charisma – it is an individual's ability to draw attention to yourself and to keep it, based on the following powers: self-confidence, ability to convey the visions, the ability to see and recognize your mistakes, ability to empathize with other people and cause their positive (positive) emotions, admiration, inspire enthusiasm for them to act, to convince and get their approval [7, p. 16-22]. As pointed out by Stephen P. Robbins [21, p.77-78], “people can be trained to charismatic behavior, which enables them to use charismatic leader "for different benefits." Based on one project studies, where according the corresponding scenario college students were trained to become a charismatic personalities, Stephen P. Robbins [21, p.78-79] states that "a person can learn to be charismatic, according to rules of three steps. The first is to develop the aura of charisma: keep optimistic attitude passion to invoke for assistance as a catalyst to cause enthusiasm and communicate not only in words, but through the entire body. Second, to involve others in the process and creating a

relationship which inspire the other to follow you. And thirdly, the need to identify opportunities of followers acting on their emotions. "In conclusion, the findings of the investigation Stephen P. Robbins [21, p.79] writes that "researchers found that the students could be trained in the design of charisma. Moreover, subordinates of these leaders better perform the tasks assigned to adapt to the challenge, subordinates better agreed with the leader and the group, than those who did not belong to a group led by non charismatic leaders. Although some people themselves intuitively spread charisma, but other people can learn to charismatic behavior also [21, p.79].

Peter G. Northouse [18] highlights the following three parts of competencies: problem solving skills, social assessment skills and knowledge. The author ability to solve the problems described as a creative ability to meet the new, unusual, bad-defined problems. This activity requires the following skills: ability to describe significant problems, collect information concerning them, to formulate a new understanding of the problem and to develop problem-solving prototypes [18, p. 48]. ***In social assessment skills*** there are following parts: understanding of approach, social perception, behavioral flexibility and social activities. ***Understanding of the problem*** means that there are perceived attitudes of other people to a specific problem or decision. This is empathy, applied for problem solving. Understanding of the approach, means the sensitivity for other people's opinions and objectives – the ability to understand how they see different things. This indicates fact that there are known and other opinions about the problem and its possible solution [18, p. 49]. ***Social perception*** – is an insight and understanding of other people: what is important to others, what encourage them, what problems they face and how respond to the changes? Social perception means that there is understanding of other exceptional needs, objectives and requirements [18, p. 49]. ***Flexibility of behavior*** - the ability to adjust and adapt their behavior, by understanding and taking account of other views. Flexible man is not limited to one single approach to the problem. He is not dogmatic, but open to change and wants to change [18, p. 49]. ***Social activity*** includes the ability to convey your vision to others, be able to convince and explain, to argue that changes are needed. According to Peter G. Northouse [18, p. 50], social activities cover a wide range of interrelated skills, which commonly are called communication. Knowledge is an integral aspect of competence. Related to them is the efficiency of problem solving, which directly affects the ability to describe complex problems and solve them. As pointed out by Peter G. Northouse [18, p. 50], knowledge consists of facts, and of these facts organizing structures. Very detailed knowledge as element of competence is described in J. Raudeliūnienė work [20], focusing on the systematic management of knowledge through the value chain.

It is noted correctly [15, p.8] that "both internationally and in Lithuania person's success in globalized organizations depends not only on the gained formal qualifications as a result of program graduation, but on its ability to adapt to the changing environment in which the key factor is the person's competence and its development potential. " Personal characteristics, values and attitudes are

changing in time. Management activities are also dynamic: requires new knowledge, abilities and skills. Therefore, the concept of competency is associated with the ability to assess a situation, select the appropriate practices and continuous integration of professional knowledge [15].

D. Lepaitè considers [15, p.24], "competence in a holistic approach which can be defined as a phenomenon and focuses on the ability to transfer knowledge to new situations, create opportunities for people to act at various levels of activity also." Guy Le Boterf [4, p.22-23] states that "a person is competent to act in a given situation if:

- he is able to coordinate and mobilize the available personal resources (knowledge, skills, behavior) and the whole storage media (data bases, colleagues, experts, representatives of other professions networks);
- he is able to implement the need for effective professional practice:
 - in mastering a particular situation, assessing its requirements and the specific context ;
 - to provide the results (products, services) that meet certain effectiveness criteria of recipient (client, ..., user ...). "

From these definitions, we see that the possession of single sources (personal qualities, knowledge, skills, abilities, methods of operation, etc.) is necessary but insufficient condition for competent performance [4, p.22]. For competent performance you must be able to identify a new career situation and the use of resources from the environment and the necessary methods of operation to master it. As pointed out Guy Le Boterf [4, p.65], "sources for activities coordination and mobilization, or key management situations, are incalculable: the knowledge, basic knowledge, specialized knowledge, skills, reasoning methods, sources of emotional, cognitive resources, natural talents, linguistic skills ... We must note that these various sources are acquired at different moments of personal or professional life. Basic knowledge (reading, counting, ...) are acquired at school (or at least it should be acquired), communication, and organizational skills can be acquired in the community, the physical patience can be developed in sport activities, deeper scientific knowledge can be obtained during their studies, technical skills and professional culture can be constructed in professional activity or further training... In short: sources accumulated throughout their lives. Acquired at different times sources can be used simultaneously in order to master the specific professional situation. " So here are important both knowledge, skills, abilities and other sources, realized in technology of decision-making and implementation, applying fundamental, basic principles of decision situations, and methods used in new situations. It can be argued that the basis of competence is an individual's ability to identify the new situation, find a new (compared to the earlier dealt situations) parameters and choose the required environmental sources and methods of operation to manage it. Here occurs not only the knowledge, skills, abilities, but also practical experience in situation solving. In negotiating activities – it is a way of performance gained by experience, subtleties of certain activities by demonstrating, supporting, arguing, counter arguing by convincing, manipulating, by responding to the manipulation, to suggestion. As pointed out by Guy Le Boterf

[4, p.17], a person can have many competencies (knowledge, skills, behavior), but not be able to act competently in one or another situation. These is what separates the workers, that is not their knowledge, and their ability to use them effectively under pressure and ability to operate effectively for a long time. "How and by what means should be provided effective formation of students competencies in business management negotiating at a higher school, university, that their graduates would be able to work competently in different professional situations?"

3. Formation of negotiating skills for business management students and the relationship with the student-centered learning

Capacity-building of students in higher education school, university should be based on diagnosis of competencies and should be oriented to practical activities outside of the work environment (Figure 1).

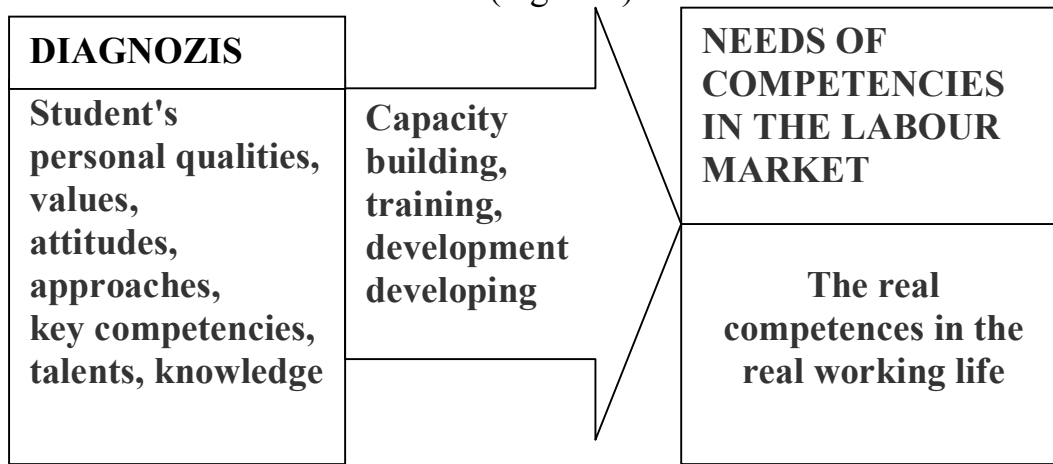


Figure 1. Students' competence-building process at a higher school

Starting to develop the competencies of students real work activity, you need to identify (diagnose), their personal qualities, talents, knowledge, skills, abilities, values, attitudes, beliefs, core competencies, in order to effectively realize the processes of competence-building, education, development, improvement at higher education institution, university (Figure 2).

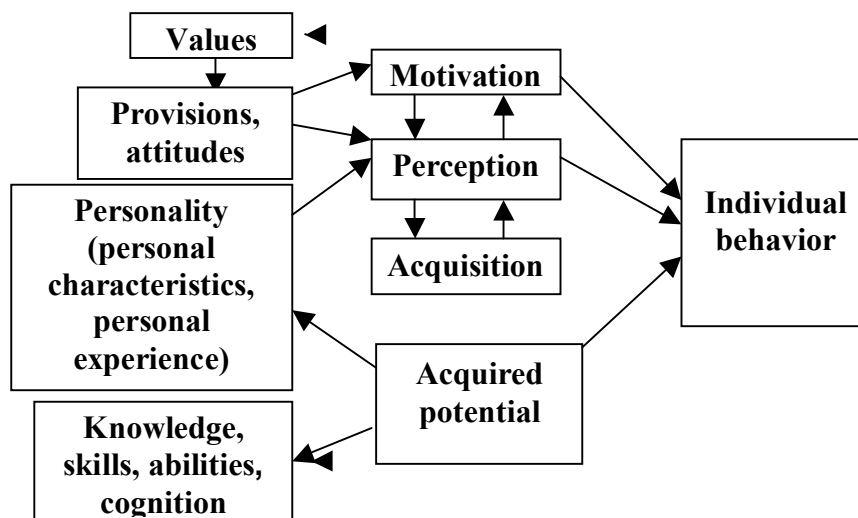


Figure 2. Students' competence-building process in higher school (adapted according to Robbins 2006)

Indeed each student has different personal characteristics, different personal experiences gained in the family, kindergarten, school, community-based activities, communicating with friends and other cultural media, which have developed his attitudes, values and attitudes.

Management student's activity provisions are related to their views on assimilation and learning of courses. As pointed out by Stephen P. Robbins [22, p.38], by research are identified the following key factors affecting job satisfaction: the mind-demanding work, correct remuneration, employee supportive working conditions and supportive him colleagues. The analogous factors operate and in learning process.

Many students of secondary schools have lessons in economics, business fundamentals and entrepreneurship. So before beginning to develop students managerial and negotiating competencies a higher education institution, university needs to figure out, detect and provide the means and ways for the development of the competencies, what and at what rate also. This requires a lot of work with individual students. Many universities consider (including Oxford University at the forefront) individual work with the students as their priority. On the other hand, in order to develop managerial and negotiating competencies of business management bachelor's, master's at higher education institution or university, you must have reference point, i.e., whole parameters that describe the business manager as a competent employee.

More individualized work with students would enable implementation of the student-centered education, where [10; 25]:

- focus should be on linking knowledge with real situations, capacity building;
- discussions, active and innovative learning methods should prevail at lectures (group work, project development, real case studies and so on.).

One of the ten new European Higher Education Area priorities set out in the Communication "The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade" provides a student-oriented approach, while emphasizing the educational mission of higher education. The student-oriented studies should be based on the following principles [10; 25]:

1. A student-centered studies require constant feedback. This model can not be defined specifying when and how training (learning) model must be applied. A key aspect – students, faculty and infrastructure system must work together in order to improve students learning and to ensure that the learning program (subject) would achieve the objectives through the student's critical thinking, education, and skills.

2. A student-centered studies version does not have one for all cases. All academic community groups have different needs, but they are all together participating in the study process. The studies allow students to organize their studies in such a way that they meet the interests of all.

3. All students learn differently. Some students learn from their mistakes (trying perform, learn from results), the other – from practical experience. Some can learn from reading the literature, the other are needing for

discussion or learning the subject matter, talk with everyone, in order for it would absorb.

4. Students have different needs and interests, which affect the studying: different hobbies, student's activity. Student's study in higher education institutions with special needs: with children with disabilities, from socially disadvantaged families.

5. A student-centered learning basis is choice of option. Each study objective should be possible to obtain by studying a number of different subjects, therefore for students must be made possibilities of reasonable choices of appropriate disciplines.

6. Students have different experience of learning, as well as different knowledge. Knowledge and skills obtained during training must bring real benefits to every student: to be adaptable in real life, professional life, or fully comply with the learner's interests. It is important to take into account each student's previously acquired competencies, such as: if a student received before previous training to work with the computer program, there is no purpose to teach him the same again. Personal student experience can be used as a motivator, giving the student the opportunity to share their knowledge and skills with other students, and so on.

7. Students should have the opportunity to contribute to the learning process formation. Students (directly and / or through student representatives) should be given the opportunity to be involved in the drawing up the study subject, setting examination form for the subject matter, drawing up programs of study and development, and so on. Students must be accepted as equal participants in the study process. The best way to ensure that the studies would be oriented to the student – is to allow students decide for themselves how look like the study process.

8. A student-centered studies provide an opportunity rather than states. In the case of stating the facts and knowledge, preparing for lectures and the content depends on the teacher. A student-centered studies are seeking to give students greater responsibility in allowing themselves to think, organize, analyze information, to solve problems, and so on.

9. Study process requires the cooperation between students and faculty and the administration. It is important that cooperation would be carried out by solving together the problems along with offered courses of action. Such cooperation in classroom has a positive effect, as both groups consider themselves partners more and more. The joint work of the educational process and is the most important to a student-centered learning philosophy that sees education as a process of constructive interaction between these two groups. To develop, promote managerial competencies in higher education school or university of business bachelors and masters (including negotiating competencies) you must have a reference point for whole parameters that describe the business manager as a competent employee.

4. Negotiating competencies in the framework of business management competency

The teaching and learning of business management students is holistic, encompassing the full human development. Human development started from his birth in the family, kindergarten, middle school, high school, the lyceum, higher education, university does not stop. While joined to high school student already has one or another system of values, but the process of personality development continues having in the first place the general human values – personality, freedom of conscience and thought, charity, innate human equality, solidarity, patriotism, tolerance, respect for truth and wisdom, respect to another person, sustainable relationship with the natural and cultural environment. However, these common values are not objective of our study. Recognizing the importance and priority the main focus in this article we shall give for important values, personal qualities and competencies of manager, negotiator. Students gaining academic qualifications in first-or second-tier directions of business management, business administration, management and administration and other related directions must be consistent with the learning outcomes (covering knowledge, understanding, skills, abilities, skills), characterized by manager's competencies set of business management competencies describe his managerial potential, accumulated some experience in actual or simulated activities. This set is based on personal characteristics, values, provisions of specialist, supplemented by the relevant field of knowledge, understanding, skills. As pointed out by P. Jucevičienė and D. Lepaitė [12. p.49], "Competence is an expression of human skills or the ability to act, determined by an individual's knowledge, abilities, skills, attitudes, personality traits and values. Human life and activity starts from the inner things. As pointed out by B. Tracy [27, p.48], "personality axis is values. From values depends what is human. Everything what person does in external world is ordered and determined by internal values regardless whether they are clear or not. The clearer the inner person values, the more accurate and effective actions are in the outside world. "B. Tracy [27, p.48-49] identifies five levels of personality - the personality he describes as a target with five concentric rings. Central ring or personality center, according to him, are the values. The second ring – beliefs, values determined by the beliefs. The third ring _ expectations. There B. Tracy writes [27, p.48-49]: "If you believe that you will be fine, then you are thinking positively, happily, you are targeting in the future. The same you see in other people and situations. "Fourth ring – is a behavior that is over determined by human expectations. Behavior is an external expression of human values, beliefs, and expectations. And finally, the fifth ring _ actions. It is obvious that the manager's negotiator's competence is expressed by his behavior action.

Relatively whole competencies are divided into the following groups:

- General competencies;
- Cognitive skills;
- Functional competence.

By the Order No. V-269 [16] of the Ministry of Education and Science of Lithuania on 2011-02-21 were approved following general competences that should be developed and incorporated in the teaching process of secondary schools, and also were defined such contents:

- **Learning to learn competence.** Following general competence means that a person feels responsible for their own learning, is able to self-motivate, plan learning, choose the appropriate learning strategies and apply them to improve their self-evaluation of the success of learning;

- **Communication competence.** The person with one or another level of communication competence understands the importance of communication and knows how according to the context and situation of communication, to communicate effectively by verbal and nonverbal means;

- **Cognitive competence.** The person reinforcing cognitive powers seeks to gain knowledge, is seeking truth, is able to solve problems constructively, thinks critically, better knows reality by applying research methods;

- **Social civic competence.** The competence-oriented education is the fact that the learner is fair, responsible, respects and tolerates others, actively participates in community life, works for others, guided by the values of democracy. Loves homeland, welcomes domestic and world heritage, takes care of others and environmental safety;

- **Initiative and creative excellence.** Possession of this competence means that every student pays their minds and concentrates on creative search. He encourages others to think creatively, unconventionally, gives others the ideas, able to apply them. He accepts the responsibility for the results. Respects copyright;

- **Personal responsibility.** This means that a person is thinking positively, act honestly and in good faith, is able to overcome the difficulty and responsibility of their lives;

- **Cultural competence.** Possession of these competencies means that the person is conscious, responsible and creative participant of the cultural processes that fosters immediate environment, the country's national and democratic culture, world's heritage.

These general competencies relevant to all activities in which the post-secondary school graduates claim. General competencies are continued at colleges and universities. Individual skills and their relative weight are different, depending on the chosen specialty and general specialization.

In the scientific literature dealing with business management competencies [5] distinguished the most important and characteristic sets of competencies for successful work in business administration:

1. Impact and influence. The personal influence – is a person's ability to create the image of security for others.

2. Orientation to the goal. The ability of the person to involve performing a task, assessment of efficiency, raising objectives and cost-benefit assessment, finding new ways to perform tasks quickly, better and more efficiently.

3. Teamwork and cooperation. The ability to engage other persons to carry out the task, delegate responsibility, and demonstrate understanding and encouragement. To be able to enable the group to raise groups morale and your team spirit to resolve conflicts and mediation.

4. Analytical thinking. Methodical analysis of the situation in determining cause - effect relationship, prediction of potential obstacles and realistic plans to overcome them creation, thinking forwards about potential follow steps and processes, research resources needed to complete a task.

5. Initiative. Ability is defined as a person's activity, which is not defined by the formal job descriptions, when exercised on the possibility or preparing for solving the future problems.

6. Employees formation / education. Competence in particular in relation to teamwork, which includes the ability to give constructive feedback, encouragement after failure, as well as coaching, advice and other support.

7. Trust in yourself. This is a general confidence in your abilities and decision making, non afraid of challenges, open questioning your line manager action, personal ownership.

8. Interpersonal understanding. Understanding the other people's views, attitudes, needs, emotions, recognition, accurate interpretation of nonverbal behavior, advantages and disadvantages.

9. Directivity and assertiveness. Explicit boundaries-determination and the ability to say "no" when the situation demands it, raising standards and a requirement to comply with them by providing expressly and unequivocally.

10. Searching for information. Competence, when a person is able for systematical search of information by having which to diagnose and resolve problems or to discover unseen opportunities.

11. Leadership team (Leadership). The abilities to represent group, to raise and communicate high standards of group activities.

12. Abstract thinking (Systems thinking). The ability to search and find relationships and structures that are invisible to others, notice other's undetected inconsistencies and contradictions, quickly identify key issues and to overcome them by providing necessary tasks.

What are the values and personal characteristics are very important for the manager that he could effectively perform the functions of negotiator? Author's analysis of scientific literature and practical analysis of managers' bargaining activity showed that those values and personal characteristics are relevant and important:

- Ability to assess your strengths and weaknesses;
- Ability to teach smoothly thoughts;
- Ability to speak imaginatively;
- Ability to use gestures;
- Ability to formulate questions;
- Ability to speak laconically;
- Ability to expose the essence;

- The ability to see the whole problem and the relationship between the individual elements;
- Ability to influence;
- Ability to demonstrate to argue, persuade;
- The ability to simulate situations;
- Ability to listen;
- Empathy;
- Payment joke (humor);
- Ability to remain calm in difficult situations;
- Ability to resist the logon mood;
- Ability to avoid negative emotions;
- Ability to understand the surroundings, feel their mood, behavior changes subtleties, nuances;
- Ability to forgive, forget grievances;
- Tolerance of other imperfections;
- Politeness;
- Ability to set goals;
- Desire to achieve goals;
- The ability to concentrate, to focus on the priority goals;
- Ability to choose of adequate set of measures for achievement of the objective;
- Self-esteem;
- Respect the other person's individuality;
- Faith another man;
- Self-confidence;
- Ambition;
- Initiative;
- Courage;
- The clearance;
- Attractive appearance;
- Posture;
- Self-presentation and the ability to create a good impression;
- scrupulosity;
- Tendency to take reasonable risks;
- Precaution, avoidance of groundless risks;
- The ability to make decisions;
- Resilience;
- Endurance;
- Patience;
- Decency;

- Reliability;
- Faith in what they are doing;
- Ability to share (give);
- Healthy body treatment;
- Work and rest adherence
- Sincerity;
- Restraint;
- Discretion;
- Emotional stability;
- Thankfulness;
- Entrepreneurship;
- Adaptivity (the ability to change and adapt to changing environmental conditions);
- Response rate (exciting opportunities for use);
- Positive Thinking;
- Joy;
- Resistance to stress;
- Insight, intuition, premonition;
- Coherence, integrity, consistency;
- Focus on development;
- Ability to manage your time;
- Openness to change;
- Willingness to change;
- Orientation to excellence;
- Responsibility;
- Compliance;
- Keeping our word;
- Tendency to help others;
- Innovation;
- Punctuality;
- A systematic thinking;
- Creativity.

It is clear that the two managers are not uniform and can not be. Therefore, the individual competencies parameters can vary within certain limits. One model suitable for all business managers for negotiating competencies should not be developed. However, the study programs can be adopted limits for competencies parameters that certain qualification (Bachelor, Master) acquiring persons should achieve.

5. Preconditions of Business Management students negotiating skills education

In rapid changes in technology, markets, organizations and relevant knowledge systems, it is necessary that high school graduates. able to acquire new knowledge and be able to deal with the different challenges which width and complexity can go beyond competences acquired. For this purpose higher school needs training system of relevant competencies, forming students' behavior, which they could continue and develop independently working and learning. Boterf [4, p. 20] illustrates the development of competencies with a triangle involving four levels (Figure 3).

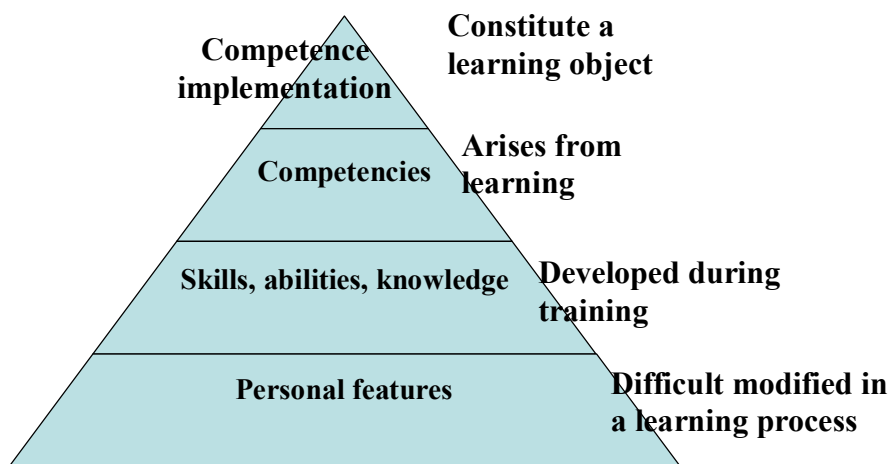


Figure 3. Levels of competences distribution and formation [4, p.20]

Boterf [4, p. 20-21] distribution and formation of competences structure analyzes in four levels:

- the lower level of the triangle, as a competency development basis, are recorded the personal characteristics (trait and characteristics), indicating that they are not easily modified;
- the second level recorded in skills, abilities, knowledge (skills, knowledge and abilities), which can be developed during the training;
- the third level of competencies (competencies), which comes from learning and is based on the personal characteristics and the knowledge, skills and abilities, combining different elements within;
- the fourth level - the top of the triangle - there are implementation of competencies (demonstrations), or, in our opinion, a more appropriate term would be the proof of competences.

According to Boterf [4, p.18-19], competence is not "a being" still kept alive by itself, independently from competencies holder. Thus, based on the individual properties of the person, his values and attitudes, developing his skills, abilities and knowledge, are formed competencies, which will then be need to prove in specific business situations. As pointed out by J. Allen and R.

van der Velden [3, p.3], a high school graduate should have expertise in at least the following five areas:

1) In the field of professional expertise. The authors argue that many graduates of high school should be experts in their field which could provide guidance and advice based on the most acquired specific knowledge, analytical thinking, intuition, regarding the appropriate attitude to problems, ability of their diagnose and solving, to act decisively and professionally in uncertain situations.

2) In the field of functional flexibility. Operating activity is the dynamic, constantly changing, improving. In rapid changes of technology, markets, organizations and relevant knowledge systems it is necessary that graduates of high schools would be able to acquire rapidly new knowledge independently and be able to deal with a variety of tasks, which can be not directly linked to their acquired competencies. They should be able to cope with changes in job content, organization and others. The authors argue that high school graduates should have a positive attitude to changes, to see in them the new opportunities and to acquire the new abilities through work experience.

3) Innovation and knowledge management. This area is associated with creativity, curiosity, high innovative ability, willingness to develop the innovation in company or organization of graduates. Here are relevant skills to notice the new opportunities, be able to communicate and collaborate, to find access to certain networks. As implementation of new ideas for one is practically impossible, the graduate must have organizational skills, be persistent and be able to negotiate in order to achieve the objective jointly.

4) Area of human resource mobilization. High school graduates must have the capacity to organize themselves and the work of others, be able to work in a team, be able to communicate by generating and implementing new ideas, to be able to lead a team, to create synergy, to reveal leadership traits, to be able to inspire others, to be themselves, if necessary to show determination, to create environment, be capable to identify opportunities of their own and others members of the team.

5) International orientation. International orientation is necessary for high school graduates due to global development of globalization, economic activity shifting the national borders. This requires a good knowledge of the foreign languages, understanding of the other cultures, having a cross-cultural competencies.

In order to develop effectively competencies of negotiating for business management students of higher education the degree programs should be implemented through "laying the foundations" for understanding the importance of these competencies, acquisition of initial knowledge, to reveal the structure and components of negotiating competencies that graduates could be able to work independently, to develop the relevant skills and abilities necessary to establish for their effective managerial and negotiating activities in the future. "Laying the foundation" - a matter of two parties: students and the teacher. From

the students side are required the personal qualities, skills, abilities, knowledge, behavior, motivation, personal goals related to work and its content. From the teacher's side are required a personal example, the system of studies organization: principles, methods, and so on. To form and develop negotiation skills of business management students more effectively is appropriate by moving from teaching on knowledge-based education (called knowledge based approach) to learning paradigm in which education is based on competences (based approach): assessing learning as a process involving students' thinking, perception, feelings, emotions, and behavioral processes and their changes during training with an emphasis on students experience as a meaningful educational process, revealing growth of his skills (to see, to experience, to understand, assimilate, to learn) in real or simulated learning activities. In such paradigm are changing roles of both the teacher and the student. In the traditional education system: teacher - the main provider of knowledge and the source, and a student - information-taker, attempting to memorize. In competence based learning paradigm the teacher - person who manages students learning, communicating with students as equal with equal, forming their attitudes, developing critical thinking, by consulting, helping, advising, learning to teamwork, cooperation, and a student - an active participant in the learning process, inquisitive for knowledge, and reaching his personal goals, wants to learn how to learn, think conceptually, to develop higher-level thinking skills, mastering problem-solving techniques, to apply the acquired knowledge, skills and abilities in new management and negotiating situations. Application of competence-based training system for business management students development of bargaining power would enable to organize studies as a student-centered:

- Taking into account each student's personal qualities, values, attitudes, attitudes, knowledge, abilities, skills, experience, for learning tasks according to individual needs and abilities;
- To develop cooperation between teacher and students;
- To form value approach to learning;
- To provide students with individual learning target system, taking into account their needs and abilities;
- To select individualized teaching and learning methods, depending on student's needs, abilities and specificities of learning;
- To intensify students motivation for learning;
- To create active training environment;
- A teacher can assess and evaluate learning outcomes by the feedback with the student. Assess the dynamics of the learning process and make decisions on further learning goals and volumes, adjustment of planned goals.

6. Conclusions

1. Business management students' negotiating skills system has revealed these structural elements: personal characteristics, personal values, attitudes, attitudes, knowledge, skills, abilities, emotional intelligence, charisma. These items are characterized by the fact that their content can be planned, developed systemically and holistically, teacher's collaboration with a student in line organizing teaching and learning.
2. The basis of the negotiating skills is person's ability to identify the new situation, to highlight its new parameters (compared with the previous deal with situations), select the required environmental resources and practices to master it. Here affects not only the knowledge, skills, abilities, but also practical experience in solution situations. Negotiating activities - a way of performance, gain through experience, certain subtleties of evidence, justification, arguing counter arguing, persuading, manipulating, responding to the manipulation and suggestion.
3. Diagnosis of capacity-building in higher education, university should be based on student's competencies and must be oriented to practical activities outside the work environment. Starting to develop the competencies of students for practical work activity, you need to identify (diagnose) their personal qualities, talents, knowledge, skills, skills, abilities, values, attitudes, beliefs, core competencies, to effectively realize the competence-building, education, development, development processes in higher education, university. It is necessary to evaluate that each student has different personal characteristics, different personal experiences gained in the family, kindergarten, school, community-based activities, communicating with friends and other cultural medium in formation of his attitudes, values, and attitudes that are not ideal, and therefore interchangeable, improved.
4. To develop, cultivate managerial competencies of business management graduate's of higher school, university of bachelors, masters (including negotiating competencies), you must have a reference point, integrity parameters that describe the business manager as a competent employee. It is clear that the two managers are not equal and can not be. Therefore, the individual parameters of competencies may vary within certain limits. There could not be one model to develop the appropriate negotiating competences for all business managers. However, this determination can be adopted in study programs in accordance with relevant skills limit for parameters that are expected to reach a certain qualification (Bachelor, Master) acquiring persons.

5. In order to develop effectively competencies of negotiating of business management students of higher education degree programs should be implemented through "laying the foundations" for understanding the importance of these competencies, acquisition of initial knowledge, to reveal the structure and components of negotiating competencies that graduates could be able to work independently to develop the relevant skills and abilities necessary to establish for their effective managerial and negotiating activities in the future.

6. To form and develop negotiation skills of business management students more effectively is appropriate by moving from teaching based on knowledge-based education (called knowledge based approach) to learning paradigm which education is based on competences (based approach): assessing learning as a process involving students' thinking, perception, feelings, emotions, and behavioral processes and their changes during training with an emphasis on students experience as a meaningful educational process, revealing on his skills growth (to see, to experience, to understand, assimilate, to learn) in real or simulated learning activities.

References

1. Исаева, Т.Е. Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания: монография / Т.Е. Исаева; Рост. гос. ун-т путей сообщения. – Ростов н/Д, 2010.
2. Allen, Jim; Rolf van der Velden. Skills for the 21st century: Implications for education. Maastricht: Maastricht University, 2012.
3. Allen, Jim; Rolf van der Velden. The Flexible Professional in the Knowledge Society: Conceptual Framework of the REFLEX Project. Maastricht: Maastricht University, 2005.
4. Boterf, G. Dar kartą apie kompetenciją. 15 pasiūlymų įprastoms idėjoms išplėtoti. Klaipėda: KU leidykla, 2010.
5. Čepienė, A. Verslo vadybos studentų bendrųjų kompetencijų ugdymo problematika: verslo ir aukštojo mokslo sankirta. Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos, 13, 2007.
6. Diskienė, D.; Narmontaitė S. Asmeninės lyderystės raiška sparčiai kintančioje aplinkoje. Informacijos mokslai, 55, 2011.
7. Enkelmann, Nikolaus B. Charizma. Vilnius: Algarvė, 2010.
8. Gibbs, Graham. Developing students as learners – variem phenomena, variem contexts and a developmental trajectory for the whole endeavour. Journal of Learning Development in Higher Education, 1, 2009.
9. Goleman, D. Emocinis intelektas darbe. Vilnius: Presvika, 2008.
10. Į studentus orientuotų studijų modelis. Vilnius: LSAS, 2010

11. Jocienė, J. Bendrųjų kompetencijų ugdymas kaip edukologinė teorinio ir praktinio mokymo integravimo prielaida. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 13, 2007.
12. Jucevičienė, P.; Lepaitė, D. Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1 (22), 2000.
13. Laužackas, R.; Teresevičienė, M.; Volungevičienė, A. Nuotolinio mokymo(si) turinio projektavimo modelis: kokybės vertinimo dimensijos ir veiksniai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 23, 2009.
14. Laužackas, R. Kompetencijomis grindžiamų mokymo/studijų programų kūrimas ir vertinimas. Monografija. Kaunas: VDU, 2008.
15. Lepaitė, D. Kompetenciją plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija: monografija. – Kaunas: Technologija, 2003.
16. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011-02-21 d. įsakymas Nr. V-269 [interaktyvus] // Priega per internetą:
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_1?p_id=393538&p_query=&p_tr2=2 [žiūrėta 2013 m. vasario 7 d.]
17. Markus, Leanne H.; Cooper-Thomas, Helena D.; Allpress, Keith N. Confounded by Competencies? An Evaluation of the Evolution and Use of Competency Models. *New Zealand Journal of Psychology*, 2 (44), 2005.
18. Nortouse, Peter G. Lyderystė. Teorija ir praktika. Kaunas: Poligrafija ir informatika, 2009.
19. Pukelis, K.; Pileičikienė, N. Bendrųjų mokėjimų ugdymo gerinimas aukštųjų mokyklų studijų programose: absolventų požiūris. *Aukštojo mokslo kokybė*, 7, 2010.
20. Raudeliūnienė, J. Žinių vadyba. Vilnius: Technika, 2012.
21. Robbins, Stephen P. Kaip vadovauti žmonėms. Vilnius: Tyto alba, 2010.
22. Robbins, Stephen P. Organizacinės elgsenos pagrindai. Kaunas: Poligrafija ir informatika, 2007.
23. Rosinaitė, V. Studentų karjeros kompetencijų ugdymas: empirinis efektyvumo sąlygų įvertinimas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 22, 2009.
24. Spencer L. M.; Spencer S. M. *Competence at Work*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc, 1993.
25. Student-centred Learning. Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions. European Students Unijon and Education International, 2010.
26. Teresevičienė, M.; Zuzevičiūtė, V.; Kabišaitytė S. Pasirengimas vertinti neformaliai ir savaime įgytą kompetenciją. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 20, 2008.
27. Tracy, B. Tikslai. Kaunas: Luceo. 2010.
28. Vasiliauskas, R. Vertybių ugdymo teoriniai ir praktiniai aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 2005.
29. Žydžiūnaitė, V.; Lepaitė, D. Aspects of social processes within a business organisation for a positive development of organisational behaviour. *Current Issues of Business and Law*, 4, 2009.

ИЗМЕНЕНИЕ ПАРАДИГМЫ: ОТ КОМПЕТЕНЦИЙ К ПРЕДСТАВЛЕНИЯМ

Е.И. Рогов, доктор педагогических наук, профессор
Южный федеральный университет, Россия
profrogov@yandex.ru

Еще недавно подготовка профессионала в вузовской среде предполагает вооружение студента релевантными будущей профессии знаниями, умениями, навыками, а в настоящее время – владение компетенциями. Несомненно, что то, чему учат преподаватели, те знания, которые передаются будущему профессионалу, дают ему возможность полнее, адекватнее, с большим количеством деталей представлять различные аспекты своей деятельности, ориентироваться в ее задачах, правильнее принимать и выполнять решения, сравнивать с целью, обнаруживая возможные симптомы, отклонения и, тем самым, определяя необходимые средства коррекции (ведь не даром в основе понятия «образование» лежит «образ»). В процессе обучения эти представления служат своего рода ориентирами, которые помогают разделить знания, получаемые в институте, на «применимые» и «неприменимые» в будущем. Таким образом, эти представления оказывают воздействие как на отношение к будущей профессии, так и на выработку профессиональных качеств, навыков, на отношение студентов ко всему учебному процессу.

Однако то, как происходит процесс формирования, профессионализация представлений, что происходит в профессиональном сознании, как возникает основание, делающее человека профессионалом, т.е. сами профессиональные представления остаются вне сферы внимания, как вузовских педагогов, так и исследователей учебного процесса. В то же время, понятие профессиональных представлений, как и понятие психического образа, являются важнейшими в психологии, так как именно образы выступают регулирующими механизмами формирования поведения, управления целенаправленной деятельностью человека, участвуют в созидании оптимальных условий для становления профессионализма и личности профессионала. По сути дела каждый человек создает свой определенный образ мира, профессии в этом мире, и действует и чувствует себя не в соответствии с действительными фактами, а в соответствии со своими представлениями об этих фактах.

Профессиональные представления, как система психической регуляции профессиональной деятельности в психологических исследованиях рассматриваются в таких вариантах, как образ мира (А.Н. Леонтьев, Е.А. Климов и др.); образ объекта деятельности (Н.Д. Гордеева, В.М. Девишвили, Н.Д. Завалова, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко, В.А. Толочек и др.), образ субъекта труда (Е.А. Климов, В.А. Бодров, А.К. Маркова и др.), субъект-субъектных и субъект-объектных отношений (А.А. Гостев, Н.С. Пряжников, Е.Ю.

Пряжникова, В.И. Ковалев, В.Э. Мильман и др.).

Вероятно, чтобы выяснить, как происходит формирование профессиональных представлений, следует основываться на понимании целостного процесса профессионализации субъекта деятельности. Так, по мнению Е.Ю. Артемьевой, профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особое отношение к ряду объектов, а часто и особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами. Но, в то же время, она подчеркивает, что модель мира профессионала формируется в результате взаимодействия со специфическим объектом труда, зависит от способа участия в распределенном труде, от типа трудового общения, от направленного обучающего воздействия при обучении труду, т.е. проходит тот же путь формирования и испытывает воздействие тех же формирующих факторов, что и система значений и смыслов – субъективная семантика [1].

Исходя из нашей концепции профессионального развития личности [4], профессионализация субъекта происходит в пространстве, образованном тремя векторами, которые можно обозначить, во-первых, как особенности субъекта деятельности, во-вторых, особенности объекта деятельности и, в-третьих, собственно, особенности самой профессиональной деятельности. Соответственно, можно утверждать, что представления субъекта о профессии также будут изменяться в рамках, указанных направлений.

Не вызывает сомнения, что личностные особенности субъекта деятельности являются важнейшей структурой, базовой составляющей, образующей пространство развития профессионала. В самосознании эта часть профессионального пространства представлена образом субъекта деятельности, подразделяемого на актуальный «Я-образ» (рефлексия своего актуального состояния) и обобщенный «Я-образ» («Я-концепция», «Я как представитель профессиональной общности» и т.п.). С.Т. Джанерьян рассматривает Я-концепцию, как систему, сопряженную с оценкой представлений человека о себе как субъекте профессиональной деятельности и как личности, предназначенную для реализации тех или иных по содержанию смысловых отношений человека к профессии и через это для обеспечения его собственного функционирования и саморазвития/самореализации в профессии [2].

На основе профессиональной Я-концепции субъект деятельности строит свои отношения с другими людьми, с которыми он взаимодействует в процессе профессиональной деятельности, и относится к себе как представителю данной профессии. В эти представления включаются профессионально значимые качества специалиста, которые определяют успешность его труда. Отношения субъекта включают его отношение к профессии, к себе, к другим людям (клиентам, коллегам, администрации и проч.). Этот вид профессиональных представлений учитывается в той или иной мере всеми исследователями, и именно они выступают «остовом»,

основанием, на котором будут развиваться другие профессиональные образы.

Второй вид профессиональных представлений касается объекта деятельности, изменение которого являются в реальности смыслом существования всего процесса труда. К данному типу образов относят представления о субъект-объектных отношениях, предмете труда, внешних средствах, условиях и процессах профессионального взаимодействия. По мере познания объекта деятельности, представление о нем в сознании профессионала постоянно изменяется, становится более дифференцированным, прогнозируемым. Постепенно у субъекта деятельности устанавливаются определенные взаимоотношения с объектом, воздействие трансформируется во взаимодействие, сам объект одухотворяется. Так, водители и летчики дают ласковые имена свои машинам, актеры чувствуют зрительный зал, экономисты – в своей сфере чувствовать напряженные точки, моряк – слышать дыхание моря. Чутье означает возникновение представления об объекте по каким-то каналам, недоступным для непрофессионала.

Третье направление развития профессиональных представлений связано непосредственно с самой профессиональной деятельностью, значение которой в становлении профессионала трудно переоценить, так как она преобразует проявление личностных особенностей в том или ином направлении, развивая одни параметры, затормаживая другие и создавая, таким образом, новую, отличную от исходной, структуру качеств профессиональной личности. Представления о профессиональной деятельности касаются не только профессиональных умений и навыков, но и потребностей, мотивов, функциональных состояний, чувств и эмоциональных отношений, возникающих в процессе деятельности.

Представления, регулирующие профессиональную деятельность человека, опираются на такие понятия, как «концептуальная модель», «оперативный образ», «образ-цель», каждое из которых содержит определенные характеристики образа, формирующегося у человека, и осуществляющего регулятивную функцию его целенаправленной деятельности. Данный вид профессиональных представлений содержит образы профессиональной среды, предмета труда, целей, средств и способов деятельности, включает в себя представление специалиста о профессиональных задачах, знание последствий правильных и ошибочных решений, готовность к нестандартным, маловероятным событиям.

Наметив основные направления подготовки профессионалов, необходимо выбрать эффективные средства формирования профессиональных представлений. На первый взгляд, оптимальными будут средства обеспечивающие наглядность, являющаяся не только одним из принципов обучения, но и свойством, выражающим степень доступности и понятности психических образов для познающего субъекта.

Современное вузовское образование накопило достаточно большой багаж приемов и методов, обеспечивающих необходимый уровень

наглядности, такие, как, например, мультимедийные презентации. Однако образы представлений и наглядно воспринимаемые образы существенно различаются, так как представления богаче по содержанию, чем образы восприятия, в них ярче выражены индивидуальные различия по отчётливости, яркости, устойчивости, полноте. Слушатели действительно получают некоторое представление об объекте и о структуре деятельности, о важности отдельных рабочих функций и способах их реализации, но эти представления часто остаются внешними, как при просмотре кинофильма.

Кроме того, следует дифференцировать средства формирования представлений по указанным выше направлениям. Очевидно, что если представления об объекте деятельности с помощью мультимедийных презентаций можно сформировать, то формировать профессионально важные качества личности или навыки достаточно сложно. Еще более проблематично сформировать образы Я-концепции будущего специалиста. В данном случае вполне уместны игровые и тренинговые технологии, направленные на преодоление позиции стороннего наблюдателя и вовлекающие студентов в активную деятельность. Но и здесь не следует забывать, что тренинговая среда существенно отличается от реальной жизни, и проявляющий впечатляющие лидерские качества участник, не всегда становится руководителем.

С.А. Дружилов видит в качестве условия успешной профессионализации на этапе профессионального обучения – овладение будущим выпускником вуза моделью профессии и профессиональной деятельности, а также формирование у него профессионального самосознания [3]. При проектировании учебных дисциплин и разработке учебно-методических комплексов следует исходить из задач создания таких моделей и обеспечения студенту возможностей их освоения на основе интериоризации. Но остается вопрос – для всех ли направлений профессионального развития пригодны данные модели.

Таким образом, сохраняется проблема, как и какими средствами следует формировать Я-концепцию. Профессиональное самосознание включает представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу. Профессионализм, таким образом, выступает не только как психологический, но и как своеобразный социокультурный феномен.

Источником оценочных представлений будущего профессионала о себе является его социокультурное окружение, в качестве которого выступают педагогический коллектив, студенты, родители. Оценочные представления, фиксирующие языковые значения собственного «образа Я» возникают также на основе социальных реакций на какие-то проявления субъекта и благодаря самонаблюдению. Поэтому складывающиеся профессиональные представления являются не только результатом обучения, так как субъект сам в значительной степени обеспечивает их

результаты и эффективность, придающие ему чувство профессиональной уверенности или неуверенности.

Приходится соглашаться с тем, что интегральные образы, адекватные деятельности и обеспечивающие ее высокую эффективность, могут быть сформированы только на практике, в ординатуре или с помощью коучинга.

В том случае, если будут определены технологии формирования профессиональных представлений у будущих специалистов, необходимо пересмотреть и критерии оценки уровня профессионализма субъекта труда. Привычные отметки должны остаться на этапе школьного обучения. Вероятно, здесь также будет целесообразно выделять критерии, соответствующие намеченным направлениям профессионализации. Причем в каждом направлении будут представлены как объективные, так и субъективные критерии. Например, при оценке уровня сформированности Я-концепции к объективным критериям можно отнести движение субъекта по ступеням карьеры, а субъективными критериями станут ПВК – профессионально важные качества, адекватная самооценка и уровень притязаний, способность к саморегуляции и стрессоустойчивость.

Показателями профессионализации представлений об объекте деятельности выступают, с одной стороны, особенности субъект-объектных отношений, включая социальные, психологические и клиентоцентрированные.

Объективные критерии оценки сформированности представлений о профессиональной деятельности связаны с результативностью, эффективностью выполняемого труда. Эта группа критериев закрепляется в отдельных документах - методиках оценки деятельности, разработанных для каждой отдельной должности. Внутренние, психологические критерии можно охарактеризовать используя показатели профессиональной мотивации, а также профессиональных знаний, умений и навыков.

Список использованной литературы

1. *Артемьева, Е.Ю.* Психология субъективной семантики. / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд-во Моск гос. ун-та, 1980. – 318 с.
2. *Джанерьян, С.Т.* Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции. / С.Т. Джанерьян. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. N 4. Приложение «Гуманитарные науки». С. 162–169.
3. *Дружилов, С.А.* Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности. /С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 6. – С. 56-60.
4. *Рогов, Е.И.* Личность в педагогической деятельности. /Е.И. Рогов. – Ростов н/Д.: РГПУ, 1994. – 214 с.

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В АСПЕКТЕ КАЧЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ: К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ И ФАКТОРАХ МОДЕРНИЗАЦИИ

А.Ю. Голобородько, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
agoloborodko@rgups.ru

Н.Г. Шабло, кандидат педагогических наук, доцент
Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова
М.П. Чуриков, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
сmp_umu@rgups.ru

В последние, особенно последовавшие за мировым финансово-экономическим кризисом, годы, в кругу отечественных учёных, специалистов в области организации производственных секторов экономики, среди представителей образовательного сообщества, политологов и др., получает очевидное распространение точка зрения, в соответствии с которой либеральная концепция экономики России, очевидными векторами которой являются, в частности, а) ориентир на развитие третичного сектора (его доля в ВВП России, как известно, существенно увеличилась) и б) активное коммерческое использование природного «капитала» страны (прежде всего, углеводородов), позволяет, большей частью, достичь лишь тактических результатов, имеющих определенный эффект только в краткосрочной перспективе, пока позволяет «конъюнктура» внутреннего и внешнего рынков.

Тогда как социально-экономическое развитие страны в стратегическом отношении, в его, как говорят специалисты, учёные, «устремленности в будущее», – только в создании условий для развития производственных и «живых» секторов экономики.

Более того, в общемировом измерении сегодня получает развитие тенденция «неоиндустриализации», основывающаяся, в том числе, на понимании нерелевантности и бесперспективности положения дел, при котором капитал (финансы) оторваны от реального производственного процесса. Путь, при котором финансы сами по себе становятся товаром, и результативность измеряется эффектом спекуляции – это путь в никуда, это путь кризисов и катастроф – чему мы являемся сегодня очевидными свидетелями (ср., например, [15, с. 27]).

Учёные, исследующие современный мир в контурах глобализации, противоречивы в оценке перспектив мирового развития. Прямо или косвенно признается, что, так как мы находимся далеко от общества «всеобщего благоденствия», конечный экономический разрыв между «золотым миллиардом» и остальным миром усугубляется; и Россия в этом пространстве рискует закрепиться в статусе мировой периферии [7, с. 179].

Что может противопоставить Россия вызовам времени, на каких релевантных основаниях может строиться модель стратегического развития, призванная обеспечить достижение заявленной руководителями страны цели широкомасштабной модернизации и инновационного технологического роста?

Заместитель главного ученого секретаря РАН, член президиума ЮНЦ РАН В.В. Иванов совершенно справедливо, на наш взгляд, отмечает: опыт стран показывает, что наиболее интенсивного развития можно добиться, если проводить политику, в основе которой лежит приоритет человеческого...; это требует формирования государственной политики инновационного развития, принципиальным отличием которой от традиционной инновационной политики является переход от безудержного потребления и создания инноваций в интересах бизнеса, к политике повышения качества жизни, развития человеческого потенциала на основе достижений науки [8].

Безусловную, на наш взгляд, актуальность применительно к современной России приобретает необходимость поиска такой исторически обусловленной формулы человеческого общежития, которая могла бы выступить альтернативой сосредоточенности только на экономическом росте как на единственном лекарстве от всех социальных недугов.

Ведь вопросы стратегического развития страны гораздо шире собственно экономического «измерения»: «...менее всего, – писал Н.А. Бердяев, – экономика может создать нового человека. Экономика относится к средствам, а не к целям жизни. И когда её делают целью жизни, то происходит деградация человека» [6, с. 648]. По мнению Ю.Г. Волкова, «...если считать экономику не ограничением, а реализацией творческой природы человека, его инновационного потенциала, если не видеть в социальной сфере только функциональную взаимосвязь, а сеть социальных коммуникаций, если обращаться к культуре как мере человеческого в человеке, то такой проект может быть гуманизацией российского общества...» [7, с. 182-183].

Известно, что для гуманизма высшей целью является развитие человека. Именно индекс развития человека – основной критерий успешности социально-экономических действий в континууме гуманистических оснований функционирования государственных структур и общественных институтов.

В «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» – документе, имеющем (при очевидной «небесспорности» ряда посылов), по нашему мнению, серьезные основания позиционироваться в качестве доктринально оформленного и гносеологически значимого смыслового конструкта, отмечается, что системная модернизация страны, результатом которой должны стать существенное повышение качества жизни населения и обретение Россией

статуса мировой державы, самым тесным образом связана с решением задач, напрямую относящихся к сфере культуры [12].

Думается, весьма избыточными и излишними будут аргументы в пользу точки зрения, в соответствии с которой одной из базовых предпосылок успешности «движения» страны в сторону достижения стратегической цели широкомасштабной модернизации является понимание того факта, что единственной возможностью для этого может выступить включение дополнительных, выходящих за рамки сугубо экономического измерения, ресурсов: речь, очевидно, идет о создании условий для возрождения и преумножения духовных традиций народа; речь идет о переориентации ценностно-мотивационных установок человека, в частности, посредством придания импульсов развитию преданных, в значительной степени, забвению в «эпоху стремительных изменений, бурных перемен и торжества глобализма» морально-этических и культурно-творческих ориентиров человеческой жизнедеятельности [3, с. 86-91].

Действительно, среди наиболее ярких и очевидных тенденций сегодняшнего, безусловно, противоречивого, этапа развития мирового сообщества, специалистами выделяется феномен «изменчивости»; ср. меткую характеристику профессора И.Л. Андреева, отмечающего, что «... неизменными сегодня становятся сами изменения, носящие все более глубокий и тревожно непредсказуемый характер» [2, с. 95]; в эпоху «текучей модернити» (по терминологии З. Баумана) получает развитие и практическое подтверждение положение, при котором «изменение – единственная неизменность, а неопределенность – единственная определенность» [4]; ср.: «сегодня... изменения, динамику начинают отслеживать не по факту их наличия или отсутствия, но по характеру интенсивности...» [11, с. 110-114].

Ряд исследователей, в рамках анализа и выявления трендов современности, отмечают, что в нынешних условиях время становится нелинейным – оно ускоряется и тоже неравномерно, рывками... (ср.: «социальное время в эпоху информатизации и глобализации сжалось неимоверно» [13, с. 90]). Изменения социальных структур резко ускоряются и становятся трудно предсказуемыми – они утрачивают устойчивую логику и рациональное целеполагание, из-за чего образ даже ближайшего будущего становится неопределенным. Люди живут, как кочевники, и не строят длительных жизненных планов. Это порождает аномии – разрыв человеческих связей и утрату чувства взаимной ответственности. Начинается эпоха «слабых связей». Жизненный путь личности вырван из «цепи времен» и почти не связан с преемственностью поколений» (цит. по [15, с. 27]; (см. также точку зрения В.В. Кривошеева, который причины аномии видит в распаде устойчивых связей между людьми под воздействием радикального изменения жизнеустройства и ценностной матрицы общества [10]).

Как показывают результаты современных социологических исследований, сегодняшнее российское общество разделено и сегментировано на закрытые группы, которые используют механизмы консолидации и социальной интеграции через узкоклановые, специфические микроуровневые отношения личного доверия... часто это редуцирует этические и нравственные компоненты. Социальный капитал в России может быть описан в терминах редуцированной легитимности, проявляющейся в основном в неформальных видах взаимодействия и неформального соперничества за приближенность к влиятельным социальным группам. Российское общество характеризуется также распространением «фиктивного» или фальшивого социального капитала, манифестируемого содержательной субституцией феномена «доверие», заполняющегося большей частью имитационными составляющими, доминирование которых обуславливает превращение его в «недоверие»... Каковы последствия доминирования этих трендов? К чему это приводит? Вывод достаточно очевиден: основой взаимодействия в обществе становятся лицемерие и ложь, правовой нигилизм, цинизм. И возникающие нравственные пустоты заполняются неформальной моралью... [5, с. 40].

Нравственная пустота, эрозия культуры, ценностная субституция, трудовая имитация, нивелирование ценности труда – вот лишь некоторые характеристики сегодняшнего этапа развития нашей страны в социально-культурном, «человеческом» измерениях – эти формулировки широкоизвестны, и нет, как представляется, необходимости в их расшифровке...

В этой связи релевантной представляется получающая активное развитие не только в научно-исследовательской среде, но и в кругу отечественных управленцев, экономистов, политологов и др., точка зрения о естественной корреляции возможностей социально-экономического развития страны (в его «инновационном измерении») с ростом качественных показателей в идейно-духовном пространстве человека.

Насущной задачей, в контексте рассматриваемой проблематики, является, прежде всего, комплексная, серьезная, содержательная совместная работа государственных органов власти, общественных институтов, учреждений образования и культуры, направленная на широкомасштабное культурно-историческое просвещение российской молодежи, активную пропаганду ценности труда и важнейших, в их «культурной» обусловленности и устремленности в будущее, смысловых доминант присутствия человека в мире (которые манифестируются, в частности, естественным желанием созидать, творить добро, развиваться духовно...).

Модернизация экономики не достижима без модернизации сознания – думается, эта, уже достаточно широко растиражированная, формула, может и должна получить мощный теоретически (научно) обоснованный

и практически оправданный инструментарий в сегодняшних условиях развития нашей страны.

Решение этих задач может, по нашему мнению, конкретизироваться разработкой и реализацией инструментария, призванного обеспечить оптимизацию возможностей использования потенциала культуры как фактора гармонизации общественной и политической жизни, условия социального развития.

«Культуроустремленные» механизмы консолидации общества и оптимизации пространства межличностных коммуникаций, ориентированные, в рамках позиционируемой гипотезы, в том числе на возрождение межпоколенческих связей, восстановление отношений преемственности в «цепи времён», могут быть институционально оформлены в виде особой когнитивной и технологической платформы – государственной культурной политике.

Государственная культурная политика изучается нами как фактор развития человеческого потенциала и повышения качества человека, ресурс противодействия вызовам и угрозам национальной безопасности в современных условиях и предпосылка системной качественной модернизации страны.

Для сегодняшней России, переживающей сложный переходный период своего развития, особую актуальность приобретает цель возрождения традиционных социокультурных образов и духовно-нравственных основ, в разное время служивших смысловыми скрепами народного единства, фактором развития пассионарности (в её понимании как «общего психологического тонуса») народа России... фундаментом для строительства ценностей и ориентиров, исторически определявших уникальность, устойчивость и успешность существования России как государства-цивилизации и способствовавших укреплению национальной безопасности страны.

Каковы в этой связи могут быть шаги, механизмы, инструменты, использование которых будет способствовать, посредством оптимизации условий для аккумуляции потенциала культуры в образовании, политике, управленческой практике, расширению возможностей развития человеческого потенциала, строительства нравственных и духовных ценностей и ориентиров как стратегических основ жизнедеятельности человека.

Выделим, в качестве возможных теоретически значимых и практически ценных шагов, предлагаемых рядом современных исследователей и разделяемых нами, в частности, следующие:

– активная пропаганда гуманистического мировоззрения, повышение внимания к вопросам культурно-исторического просвещения и воспитания (В.В. Цыганов);

– разработка ряда стратегически важных, доктринального порядка, документов (Д.Ш. Халидов): доктрины информационно-культурной безопасности современной России, дополненной

геополитической доктриной и доктриной национальной безопасности России; Федерального Закона «СМИ и национальная безопасность»: очевидно, что в век «обилия информации» (которое, как показывает реальность, зачастую её и обесценивает) представляется очень важным «информационно-ориентированный» аспект нормо/законотворчества в области организационно-управленческого обеспечения реализации государственной культурной политики;

– разработка и активное внедрение в практику средней и высшей школы образовательных программ и просветительских курсов по проблематике государственных ценностей, государственно-информационной политики (С.С. Сулакшин, С.Г. Кара-Мурза и др.), политики и морали (Л.Н. Тимофеева) и др.

Предположим в этой связи (разделяя мнение С.Г. Кара-Мурза о том, что созданные в культуре и внедренные в сознание человека образы, в частности, добра и зла; (см. [9, с. 6-9]), должны постоянно «возделываться» из сырья объективной реальности инструментами государственного участия, что одним из основных инструментов государственной культурной политики должна стать системная информационно-просветительская работа, культурно-историческое просвещение российской молодёжи в части пропаганды нравственных, духовных ценностей.

Человек должен получать возможность познавать эти ценности, причём не только познавать, но и делать свое понимание (=осознание) их достоянием собственного психического опыта, своей смыслоориентированной деятельности, маркером своего присутствия в мире; ср. «...сущность образования – передача ценностей, но ценности не помогут нам найти путь в жизни, пока не станут для нас родными, не сделаются, так сказать, частью нашего душевного склада... ценности – нечто большее, чем просто формулы или догматические утверждения, они – то, чем мы мыслим и чувствуем, инструменты, с помощью которых мы познаем мир, интерпретируем его и переживаем в опыте» [14, с. 107].

В контексте вышесказанного особую, на наш взгляд, актуальность приобретает необходимость создания в учреждениях образования естественных условий, естественной среды, позволяющей молодым людям понимать, осознавать, усваивать нравственные ценности; развиваться в духовном отношении как «способности быть выше своего собственного материального и иного удовольствия, быть в интересах других»... среды, способной «питать» ростки их инициативы, самостоятельности, ответственности...

Думается, на основе изучения опыта работы в рассматриваемом контексте, например, Ростовского государственного университета путей сообщения, что в качестве своего рода «технологических платформ», естественной среды воспитания, просвещения, приобщения студенческой молодёжи к культуре как, в терминологии Н.К. Рериха, «утверждению добра во всей его действенности», могут служить следующие

разрабатываемые и реализуемые студенческим активом, на протяжении многих лет, при поддержке администрации вуза, разнообразные социальные проекты, среди которых выделим, в частности: «Добрая дорога детства», «Ретро-поезд «Победа», «Моя семья в годы Великой Отечественной войны», «Дорогой памяти по дорогам Победы!» (один из недавних проектов) и др.; ведь ничто иное не может дать такой эмоциональный «всплеск» и духовный подъём, «пробудить» душу и, следовательно, помочь стать лучше, как собственное участие, ощущение сопричастности и возможности постижения главного.

В заключение, на основе вышесказанного, отметим, что качественное развитие человека является одним из приоритетных аспектов обеспечения инновационного технологического развития страны. Ключевой задачей в рамках достижения цели комплексной широкомасштабной модернизации является, в нашем понимании, обеспечение подъёма «психологического тонуса» народа, занятого как умственным, так и физическим трудом, развитие его «мотивировационно-ценностной базы» в аспекте устремленности на трудовые научные и профессиональные достижения.

«Человеческое» измерение процессов инновационного развития и модернизации России должно, по нашему мнению, предусматривать поступательное движение в рамках достижения ориентира повышения «качества человека» как гражданина-патриота своей страны, его развитие как творческой смыслоориентированной личности в рамках общества, его следование нравственным ориентирам в пространстве многообразной деятельности: «перед каждым человеком стоит задача – быть человеком – сегодня, завтра, всегда... из этого и складывается история» - писал в своём удивительно мощном по силе культурно-просветительского, мировоззренческого и гносеологического воздействия романе «Плаха» гениальный Ч. Айтматов...

Ведь, прежде всего, важно то, что происходит в мире, который ты построил внутри себя... и если в этом, каждый раз заново выстраиваемом мире налажено производство смыслов, восполняется понимание, значит, ты находишься в потоке жизни...[1, с. 109].

Список использованной литературы

1. *Агафонов, А.Ю.* Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А.Ю. Агафонов – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. – 336 с.
2. *Андреев, И.Л.* Современные представления о сознании человека и человечества / И.Л. Андреев // Современные представления о человеческом сознании. Материалы научного семинара. Вып. №4. – 2012. – С. 95.
3. *Багдасарян, В.Э.* Цивилизационно-ценностные ресурсы экономической стратегии / В.Э. Багдасарян // Стратегия России 2020.

- Особое мнение. Материалы круглого стола. – М. Научный эксперт, 2011, С. 86-91.
4. *Бауман, З.* Междувластие / З. Бауман // Россия в глобальной политике. – 2012. – 23 декабря.
 5. *Бондарь, Е.А.* Доверие и социальный капитал в российских и западных социокультурных условиях / Е.А. Бондарь // Научная мысль Кавказа. – 2012. – № 4. – С. 37-41.
 6. *Борохов, Э.В.* Энциклопедия афоризмов (Мысль в слове) / Э.В. Борохов – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – С. 648.
 7. *Волков, Ю.Г.* Гуманистическая идеология и формирование российской идентичности / Ю.Г. Волков. – М.: Социально-гуманитарные знания, 2006. – 256 с.
 8. Имитация и инсценировка как признаки современности. Академия, № 3, 2013.
 9. *Кара-Мурза, С.Г.* Государственная политика в духовной сфере: задачи и провалы / С.Г. Кара-Мурза // Государственная политика и управление современной России в сфере идеологии, мировоззрения, религии, пропаганды, культуры и воспитания. Материалы научного семинара. Вып. 2 (49). – М.: Научный эксперт. – 2012. – С. 6-9.
 10. *Кривошеев, В.В.* Особенности аномии современного российского общества / В.В. Кривошеев // СОЦИС. – 2009. – № 3.
 11. *Медведев, В.А.* Развитие человека в условиях стремительного роста темпов социальной и культурной динамики / В.А. Медведев // Российское общество в современных цивилизационных процессах / Под ред. В.В. Козловского, Р.Г. Брасловского. – Спб.: Интерсоцис, 2010. – С. 110-114.
 12. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс] // Сайт Президента РФ [Офиц. Сайт] URL: <http://archive.kremlin.ru/2009/05/13/>
 13. *Халидов, Д.Ш.* Неадекватность системы управления в России (концептуальные, методологические замечания) / Д.Ш. Халидов // Государственная политика и управление современной России в сфере гуманитарной науки и образования. Материалы научного семинара. Вып. 1 (48). – М.: Научный эксперт, 2012. – С. 90.
 14. *Шумахер, Э.* Малое прекрасно. Экономика, в которой люди имеют значение / Э. Шумахер; пер. с англ. и примеч. Д. О. Аронсона. – М.: ИД Высшей школы экономики, 2012. – 352 с.
 15. *Якунин, В.И., Сулакшин, С.С.* и др. Постиндустриализм. Опыт критического анализа / В.И. Якунин, С.С. Сулакшин – М.: Научный эксперт, 2012. – С. 27.

КОНЦЕПЦИЯ ВНУТРЕННЕГО МОНИТОРИНГА И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТРАНСПОРТНОМ ВУЗЕ

В.И. Петрова

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

pvi_prkom@rgups.ru

Актуальность проблемы оценки качества и гарантий качества профессионального образования для России обусловлена прежде всего высокими темпами расширения сферы профессионального образования, значительным ростом затрат на него со стороны государства, бизнеса и самих потребителей образовательных услуг. Стремление многих стран построить динамичную, основанную на знаниях экономику также вынуждает учебные заведения профессионального образования повышать качество образовательных программ и присуждаемых квалификаций, развивать и совершенствовать методы внутренней гарантии качества образования.

Процесс оценки качества профессионального образования и проблема качества подготовки специалистов высших профессиональных образовательных учреждений является важным компонентом внутреннего мониторинга и оценки качества высшего профессионального образования.

В условиях глобализации проблема качества подготовки специалистов высших профессиональных образовательных учреждений стала крайне острой ввиду следующих причин:

- ликвидация государственного распределения выпускников высших образовательных учреждений;
- неустойчивость рынка труда;
- сокращение государственного бюджетного финансирования образовательной и научной деятельности;
- снижение мотивации к овладению инженерными знаниями, так как приоритет в основном отдается юридическим и экономическим специальностям [5, с 91].

Оценка качества высшего профессионального образования должна строиться на новых организационных формах управления знаниями и инструментах обеспечения конкурентоспособности высшего профессионального образовательного учреждения и транснациональных корпораций на основе расширения инновационных технологий управления высшим профессиональным образовательным учреждением, ресурсами и человеческим капиталом.

Концепция внутреннего мониторинга и оценки качества высшего профессионального образования представляет собой систему взглядов на содержание, принципы и основные направления развития высшей профессиональной образовательной деятельности образовательных

учреждений Российской Федерации, путем создания системы внутреннего мониторинга и оценки качества высшего профессионального образования.

Концепция внутреннего мониторинга и оценки качества высшего профессионального образования опирается на ряд нормативных документов, в числе которых: Конституция Российской Федерации, Федеральный закон Российской Федерации от 10.07.1992, № 3266–1 (ред. от 02.02.2011) «Об образовании»; Федеральный закон от 08.11.2010 № 293–ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования»; Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года; нормативные правовые акты Российской Федерации, регулирующие образовательную деятельность высшего профессионального образовательного учреждения в сфере контроля качества предоставляемых образовательных услуг и другие аналогичные документы (Разъяснения по формированию примерных основных образовательных программ высшего профессионального образования в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов); Государственный стандарт российской федерации ГОСТ Р ИСО 9001–2001 Системы менеджмента качества. Требования; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлениям), общепризнанные принципы и нормы различных отраслей права, международные договоры Российской Федерации (Болонская декларация; Сорбонская декларация).

Современное общество сегодня находится в такой фазе своего развития, когда знания становятся ключевым конкурентным преимуществом личности, организации и общества в целом. Управление знаниями предполагает интеграцию различных управленческих концепций в концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. При этом множество знаний индивидуумов (студентов) образует знания образовательного учреждения, а множество знаний индивидуумов и образовательных организаций – знания общества. В свою очередь, одной из важных задач общества: Обеспечивать условия для формирования и передачи знаний между высшими профессиональными образовательными учреждениями и индивидуумами (студентами) берут на себя высшие профессиональные образовательные учреждения [3, с.195-196].

Система высшего профессионального образования – это структура, которая оказывает влияние на производительную силу общества, осуществляет профессиональную подготовку специалистов, удовлетворяет потребность рынка труда, способствует занятости молодых специалистов, и, в конечном счете, с ее помощью происходит формирование, развитие и совершенствование человеческого капитала.

Оценка качества высшего профессионального образования является сегодня, по мнению большинства преподавателей высшей школы, одной из главных идей. Именно она позволит образовательному учреждению подготовить конкурентоспособных на современном рынке труда специалистов, уровень подготовки которых отвечает требованиям международных стандартов, позволит высшему учебному заведению выйти на мировой рынок образовательных услуг. Поэтому не случайно одним из важнейших показателей качества жизни общества является качество высшего профессионального образования, так как уровень образования граждан в значительной мере определяет уровень развития технологий, уровень управления, уровень культуры и, в конечном счете, уровень жизни.

Закономерным становится тот факт, что задача эффективного управления знаниями в высшем профессиональном образовательном учреждении становится приоритетной, а важнейшей составляющей управления знаниями является контроль процесса обучения. Каждое образовательное учреждение высшего профессионального образования ставит перед собой задачу обеспечить такое функционирование и развитие образовательного процесса, которое позволит достичь высокого качества образования, а также высокий уровень мотивации, здоровья и развития студентов. Новые приоритеты в сфере высшего профессионального образования, вариативность форм получения образования, диверсификация профессиональных образовательных учреждений, программ, методик непосредственно влияют на качество подготовки студентов.

Важнейшим инструментом проверки и оценки эффективности содержания образования, используемых методик является внутренний мониторинг качества высшего профессионального образования. Он служит также основой для обоснованных путей устранения недостатков образовательного процесса, помогает определить и сформировать наиболее эффективные управленческие решения.

Становление и развитие экономики, основанной на знаниях, изменяет содержание внутрикорпоративной деятельности и трансформирует организацию бизнеса транспортных компаний в инновационно-ориентированные транснациональные корпорации, например, ОАО «Российские железные дороги». Перед компаниями железнодорожной отрасли встает вопрос о создании специализированных структур управления знаниями, проектируемыми на базе информационно-аналитических служб, получая при этом дополнительные функции по обучению персонала, стимулированию обмена знаниями, информационному направлению внешних коммуникаций, стратегическому планированию, маркетингу.

В процессе становления компаний железнодорожной отрасли необходимо учитывать концепцию транснационализации, которая тесно увязывает интересы ТНК и национальные интересы России. ТНК активно

внедряют сегодня на российских предприятиях международные стандарты корпоративного управления, обучают персонал передовым технологиям. Соответственно и перед образовательными учреждениями высшего профессионального образования встает задача применения современных моделей образовательных услуг, ориентированных в первую очередь на потребителя, заинтересованного в получении качественного образования, так как именно оно выступает определённым гарантом востребованности молодого специалиста по окончании высшего профессионального образовательного учреждения.

Таким образом, концепция внутреннего мониторинга и оценки качества высшего профессионального образования должна строиться на новых организационных формах управления знаниями и инструментах обеспечения конкурентоспособности высшего профессионального образовательного учреждения и транснациональных корпораций на основе расширения инновационных технологий управления высшим профессиональным образовательным учреждением, ресурсами и человеческим капиталом.

Четкое понимание того, что представляет собой внутренний мониторинг и оценка качества высшего профессионального образования, сужение этого понятия до масштабов высшего профессионального образовательного учреждения поможет определить и конкретизировать положения общей концепции качества профессионального образования в концепции внутреннего мониторинга и оценки качества высшего профессионального образования.

Список использованной литературы

1. *Белкин, А.С.* Основы возрастной педагогики /А.С. Белкин. – М.: Издат. центр «Академия», 2000.
2. *Загвязинский, В.И.* Методология и методика социально-педагогических исследований /В.И. Загвязинский. – М., 1995.
3. *Конорева, К.В.* Социокультурное проектирование в образовании как потенциал устойчивого развития трансформирующегося общества / К.В. Конорева // Сб. мат-лов всерос. науч. конф. «Россия 2030 глазами молодых ученых». – М.: Издат. центр «Научный эксперт», 2011.
4. *Кукушин, В.С.* Педагогические технологии /В.С. Кукшин. –Ростов н/Д: Издат. центр «Мартъ», 2002.
5. *Садков, В.Г.* Система управления качеством высшего образования в регионах России. / В.Г. Садков, О.А. Силаева // Единая образовательная информационная среда. Журнал Министерства образования РФ. – 2004. – Ч. II.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДОВ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ООП ВПО

Т.Н. Сафонова, кандидат технических наук
*Ливенский филиал ФГБОУ ВПО «Государственный университет – учебно-
научно-производственный комплекс», Россия*
safonova-modul@yandex.ru

Новые требования к результатам освоения основных образовательных программ обуславливают разработку новых методик и технологий образовательной деятельности, а также форм контроля процесса обучения. Для успешной реализации ФГОС ВПО необходим мониторинг качества обучения, который включает в себя многокомпонентные средства оценки приобретаемых студентом компетенций. Целью данной публикации является рассмотрение технологии создания оценочного инструментария в условиях компетентностной модели ООП.

Согласно ФГОС ВПО для аттестации студентов и выпускников на соответствие их персональных достижений поэтапным или конечным требованиям соответствующей ООП создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и др., позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Совокупность показателей оценки и выбранные формы и методы контроля должны позволять диагностировать сформированность соответствующих общекультурных и профессиональных компетенций.

Строго говоря, предметное структурирование оценочных средств для контроля компетенций противоречит компетентностной структуре основных образовательных программ, поскольку компетенции не сводимы к одной дисциплине. Компетенции интегративны: они объединяют междисциплинарные знания, умения и навыки, готовность их мобилизовать в конкретных ситуациях. Однако полностью отказаться от предметного принципа разделения содержания образования невозможно, поскольку данное разделение объективно отражает структуру научного знания. Таким образом, задачами текущего, рубежного контроля и промежуточной аттестации является оценивание сформированности **элементов компетенций**: знаний, умений и навыков. А оценка сформированности собственно компетенций – задача междисциплинарной промежуточной аттестации и итоговой государственной аттестации.

Чтобы частично разрешить это противоречие, необходимо изменить подход к оценке обучения, обращая, прежде всего, внимание на корректность формулировки результатов обучения по отдельным дисциплинам. Результаты обучения – это демонстрируемые студентом по завершении обучения и корректно измеряемые знания, умения и навыки. Они должны устанавливать минимально приемлемые стандарты,

выраженные в терминах необходимой обученности. Для написания результатов обучения обычно используют таксономию Блума [1, с.83]. В этой классификации представлена структура мыслительного поведения от простого к сложному, и список глаголов, диагностирующих достижения обучающихся. Большинство результатов обучения описывают наличие обученности в таких областях как *знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка*, т.е. в когнитивной сфере.

К результатам обучения предъявляются определенные требования:

- число результатов обучения ограничивают 4 – 8 для модуля, и не более 25 для дисциплины в целом;
- результаты обучения должны быть измеримыми, ясными и однозначными;
- результаты обучения не должны включать слова «знать» и «уметь», т.к. знание и умение не могут быть показателями самих себя.

Формулирование результатов обучения начинают с глагола действия, за которым должен следовать объект этого глагола, плюс необязательная компонента – способ действия. При формулировании результатов обучения следует представлять себе, как можно будет узнать, добился ли студент этих результатов и каким образом они будут оцениваться. В качестве примера предлагаю результаты обучения по одному из модулей дисциплины «Физика».

По окончании модуля «Механика» студент будет способен:

- находить кинематические характеристики движения и их компоненты, используя элементы интегрального и дифференциального исчисления;
- изображать графически силы с использованием принципа суперпозиции;
- применять законы Ньютона для решения задач динамики;
- использовать законы сохранения для анализа механической системы;
- распознавать основные физические модели;
- проводить физический эксперимент с использованием статистического метода оценки погрешности.

Эти результаты обучения являются составляющими компетенции ОК-10 направления подготовки 151900 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», согласно которой обучающийся должен обладать «способностью использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования».

Следующим вопросом является критерий формирования компетенции (результата обучения). Для этого необходимо понять, что является объектом оценки. В качестве объекта оценки может выступать **продукт** практической деятельности или **процесс** практической деятельности, иногда объем профессионально значимой научной

информации или способы теоретической деятельности. Если показателем результата является продукт практической деятельности, то критерием является эталон качества данного продукта (например, ГОСТ), соответствие содержанию и правилам оформления, соответствие целям и задачам, соблюдение требований к структуре, достижение поставленных целей и задач. Если показателем результата является процесс практической деятельности, то критериями могут служить соответствие усвоенного, выбранного или самостоятельно созданного алгоритма решаемой задаче (регламенту, временным параметрам и др.), соответствие технологическим требованиям и этапам выполнения, выполнение инструкций и правил (техники безопасности), применение новых технологий. При оценке способов теоретической деятельности критерием служит соответствие научным основам организации и выполнения деятельности (по сути, тоже алгоритм).

Если отсутствует нормативно закрепленный эталон продукта или процесса, можно использовать качественные характеристики: точность диагностики, однозначность выбора, скорость выполнения и техничность, своевременность, технологичность, результативность, рациональность. Показателем оценки также может быть и обоснование обучающимся своих действий, критериями при этом могут служить: аргументированность предложения, обоснованность выбора, адекватность оценки, полнота и доступность.

Например, для сформулированного выше результата обучения: *находить кинематические характеристики движения и их компоненты, используя элементы интегрального и дифференциального исчисления*, критериями будут:

- берет производные и интегралы от векторов перемещений, скорости и ускорения в соответствии с таблицей интегралов, указывает их физический смысл (min);

- берет производные и интегралы от векторов перемещений, скорости и ускорения, интерпретирует результат, указывает физический смысл этих производных и интегралов;

- берет производные и интегралы от векторов перемещений, скорости и ускорения, интерпретирует результат, указывает физический смысл этих производных и интегралов, может использовать для определения скоростей любых процессов (max).

Таким образом, указываются минимальные и максимальные требования, используемые для градации уровня сформированности компетенции и балльной оценки.

После того, как установлен объект оценивания, следующим шагом будет разработка самих оценочных заданий. Опираясь на результаты обучения, преподаватель должен понять, как студент будет демонстрировать эти результаты, и, в зависимости от этого выбирать соответствующие формы контроля. Это могут быть собеседование, коллоквиум, зачет, экзамен, тест, контрольная работа, реферат, отчеты по

лабораторным работам и практикам, эссе и другие творческие работы, курсовая работа, типовой расчет. В рамках некоторых форм контроля могут сочетаться несколько его видов (например, экзамен по дисциплине может включать как устные, так и письменные испытания). Каждый из видов контроля выделяется по способу выявления формируемых компетенций: в процессе беседы преподавателя и студента; в процессе создания и проверки письменных работ; путем использования компьютерных программ, приборов, установок и т.п. Выбор формы контроля или их комбинаций осуществляется в соответствии с направленностью и заданными результатами обучения модуля (дисциплины), формами и технологиями обучения, традициями преподавания дисциплин, а также практической возможностью реализации тех или иных форм контроля.

Для реализации текущего контроля по дисциплине или модулю дисциплины служат собеседование или коллоквиум, выполнение и защита лабораторных работ (в том числе электронные практикумы), контрольные работы, тесты. Для промежуточной аттестации по дисциплине или модулю служат коллоквиум, контрольная работа, эссе, реферат, типовой расчет, курсовая работа, отчет по практике, тест, зачет, экзамен.

Устные формы контроля позволяют оценить кругозор студента, умение логически построить ответ, владение устной речью, коммуникативные навыки, навыки ведения дискуссии, владение терминологией, способность к обобщению, анализу, восприятию информации. Письменные формы контроля служат для проверки навыков самостоятельного мышления; умения синтезировать полученные знания и применять их в решении практических задач; уровня, прочности и системности приобретенных теоретических и практических знаний; способности аргументировать основные положения и выводы.

Особого внимания заслуживает контроль результатов обучения с использованием информационных технологий и систем. Программный инструментальный таких систем в режиме оценивания и контроля обычно включает электронные практикумы, виртуальные лабораторные работы, электронные тесты. Применение таких систем обеспечивает:

- быстрое и оперативное получение объективной информации о фактическом усвоении студентами контролируемого материала, в том числе непосредственно в процессе занятий;
- возможность детально и персонально получить эту информацию для оценки учебных достижений и оперативной корректировки процесса обучения;
- формирование и накопление интегральных оценок по всем дисциплинам и модулям ООП;
- овладение обучаемыми технологиями диагностики знаний;
- стимулирование мотивации к обучению на основе информированности о результатах учебной деятельности.

Кроме традиционных форм контроля существуют инновационные оценочные средства, такие как стандартизированный тест, кейс-метод, портфолио, метод проектов, деловая игра, тесты действия, мозговой штурм, метод развивающей кооперации направленные на комплексную, интегративную проверку компетенций (как общекультурных, так и профессиональных). Ключевыми характеристиками инновационных оценочных средств, адекватных современным требованиям подготовки специалистов, должны быть возможность многомерных измерений в рамках компетентностного подхода, непрерывность отслеживания качества учебных достижений, ориентация на профессиональные задачи будущей деятельности, соблюдение требований теории педагогических измерений.

Технологизация процесса создания оценочного инструментария требует разработки спецификации [2, с.116], которая необходима для обоснования надежности и валидности результатов контроля. В спецификации прописывают: целевую аудиторию, вид аттестации, целеполагание в терминах результатов обучения, методы и формы контроля, критерии оценивания и оценочную шкалу. На ее основе устанавливают регламент оценочных мероприятий: время, нормативные сроки, условия проведения, учебно-методические и технические требования.

Таким образом, можно представить структурную модель фонда оценочных средств:

- объекты оценивания и их предметные области (сформулированные в терминах результатов обучения);
- базы оценочных заданий (с соответствующими нормами качества и системой требований);
- критерии оценивания (как признаки степени соответствия установленным требованиям);
- субъекты оценивания (студенты, преподаватели, эксперты);
- средства, технологии и процедуры оценивания.

Главное, о чем следует помнить, оценочные средства должны быть естественным продолжением используемых преподавателем методик и технологий. Они должны направлять и корректировать деятельность обучающегося в русле приобретаемых им компетенций.

Список использованной литературы

1. *Байденко, В.И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В.И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов – 2006 – 112с.
2. *Минин М. Г.* Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ / М.Г. Минин, Н.С.Михайлова, Е.А. Муратова // Высшее образование в России. - 2011. - № 5. - С. 112-118.

Тьюторская модель в образовании как способ развития личности

В.Б. Седнев, кандидат экономических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
sdm09@rambler.ru

«Образование», «образовательное пространство», связаны с процессом целенаправленного формирования личности с заданными качествами. Образовательное пространство можно рассматривать как поле потенциальных возможностей, позволяющих личности удовлетворить свои образовательные потребности, выбрать в нем индивидуальный маршрут для получения образования на различных стадиях своего развития. Образовательная система является условием формирования личностью своего индивидуального пути. Сегодня речь идет о новых моделях обучения, о такой ситуации в высшем образовании, когда актуальным становится обучение в проектном режиме, в исследовательских группах. Современное университетское образование может быть иначе организовано – командами, в одной аудитории, под управлением тьютора. Студенты формируют проекты, защищают их, проводят конференции, и вот такие учебно-проектные группы должны в перспективе заменить сегодняшнюю модель знаний.

Тьютор – (англ. *tutor*) исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов и происходит из Великобритании. Под тьюторством понимают сложившуюся форму университетского наставничества. Студенту предстояло самому решать, каких профессоров и какие предметы он будет слушать. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах, и студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В этом ему помогал тьютор.

Так как непреходящей университетской ценностью была свобода преподавания и обучения, тьютор осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и свободным школяром. Ценность свободы была тесно связана с ценностью личности, и задача тьютора состояла в том, чтобы соединять на практике личностное содержание и академические идеалы. Процесс самообразования был основным процессом получения университетских знаний, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения этого процесса самообразования. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор – ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях.

В старейших университетах Англии тьюторская система заняла центральное место в обучении, лекционная система служила лишь дополнением к ней.

В педагогике сегодня различают следующие процессы: обучения, образования и подготовки, полагая их как относительно самостоятельные педагогические виды деятельности. В организационно-педагогическом плане это означает, что целостное образовательное пространство студента представлено в трех относительно самостоятельных уровнях – учебном, образовательно-рефлексивном и социально-практическом. В традиционном понимании образовательного пространства акцент делается на обучении, а процессы социальной практики и образовательной рефлексии, как правило, не рассматриваются. В тьюторской же модели, в отличие от традиционной, процессы обучения, социальной практики и образовательной рефлексии рассматриваются как равноценные, при этом, ведущая функция – за процессом образовательной рефлексии.

Ключевым процессом образовательной рефлексии выступает процесс самоопределения личности. Одним из средств, позволяющих индивиду конструировать новое, не имевшееся у него ранее, знание, понимание, новые способы деятельности, является рефлексия. Образовательная рефлексия – это осмысление студентом своего образовательного статуса и построение проекта собственного образования через создание образа своего будущего. Для этого обучающемуся необходимо осознать свои возможности и образовательные перспективы, сделать осознанный заказ на обучение, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу. Позиция тьютора – организация условий для формирования и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Традиционно ключевым процессом обучения является процесс трансляции культуры в форме знаний. Преподаватель обеспечивает этот процесс, то есть передает элементы культуры и работает с ними, чтобы они закрепились у обучаемых в виде знаний, умений и навыков. Обучение современных студентов требует перехода от «знаниевого» к «компетентностному» подходу, когда педагогической целью становится способность молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними задачи. При таком подходе, преподаватель – это тот, кто средствами и способами своего предмета помогает студенту сформировать способность успешного решения жизненных, карьерных и образовательных задач за пределами обучающей системы.

Ключевым процессом социальной практики выступает процесс обретения социального опыта путём профессиональных проб. Для реализации индивидуальной образовательной программы и складывания жизненной траектории через представления о своем будущем необходимо наличие реальных социальных действий. Педагогическое взаимодействие обусловлено и опосредованно учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания. В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни людей.

Позиция обучающего в этом пространстве – «социальный продюсер». Он помогает молодому человеку реализовать свои образовательные проекты, осмыслить технологии эффективного социального взаимодействия и коммуникативной культуры.

По мере утверждения концепции либерального общества в российском социуме, абсолютном выступает человеческий индивид, его интерес, его свобода, его собственность. Вся логика социального механизма выстраивается исходя из системы ценностей, ядром которых выступает свобода личности, её интерес. В либеральном обществе индивид, получив полную свободу, несет полную ответственность за выбор «образовательного маршрута» и уровень своей образованности, профессиональную квалификацию. В русле личностно-ориентированного подхода студент рассматривается как активный самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему свойственна направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач, что способствует раскрытию сущностных креативных способностей личности.

В связи с растущим уровнем информатизации общества, в том числе и системы образования, расширением возможности доступа к образовательным ресурсам всё в большей степени информационные технологии и телекоммуникационные средства выполняют ориентирующую роль во взаимодействии человека с гибкой и разветвленной информационно-образовательной средой любого уровня. Переход на новые образовательные технологии, с использованием дистантных форм обучения, например, предполагает соответствие преподавателя современным требованиям, т.е. он ведет, в том числе, и научную работу – публикует статьи, увеличивает рейтинг цитирования, а также готов к внедрению в преподавание своих исследований. Современный преподаватель – это человек, который готов средствами коммуникации обучать специалистов высокого уровня, владеющих всеми современными достижениями. И тьюторство в этом плане – конкретный механизм, обеспечивающий переход от сложившейся системы образования (так называемое поддерживающее обучение, ориентированное на прошлый опыт) к новой системе образования - "инновационному обучению", которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственности за него в рамках новой парадигмы личностно-созидательного образования.

Список использованной литературы

1. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие/ Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова// М. В. Буланова-Топоркова, С. И. Самыгин и др. Изд. Ростов н/Д: Феникс, 2002 г. 544 стр.
2. Проект НИУ ВШЭ "Тьюторы-студентам"
<http://www.hse.ru/news/avant/51192993.html>
3. Тьюторская Ассоциация: новости, теория и история, библиотека
<http://www.thetutor.ru/>
4. Тьюторская Конференция в Москве, статьи по тьюторству

АВТОМАТИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ПРОГРАММЫ «UNIVERSITY – LYCEUM»

А.Н. Цуриков

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

tsurik7@yandex.ru

Внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс является важным звеном повышения качества образования в высших учебных заведениях. Одним из направлений на сегодняшний день является разработка программных продуктов для контроля и оценки знаний студентов. Эти программы позволяют определять уровень освоения материала в автоматическом режиме без непосредственного участия преподавателя, что уменьшает влияние субъективных факторов [3]. При этом актуальность таких программ не уменьшается с переходом к компетентностному подходу в образовании, так как подобное тестирование является лишь одним из инструментов, позволяющих преподавателю выставить объективную оценку.

Одна из таких программ была создана автором в среде программирования «Delphi» и получила название «University – Lyceum» («UL»). На программу [4] получено свидетельство о регистрации №2012615567 от 20 июня 2012 г.

Изначально программа «UL» создавалась для экзаменационного контроля учеников лицея Ростовского государственного университета путей сообщения (РГУПС) по дисциплинам «Информатика» и «ЭВМ» с целью замены «традиционных» бумажных билетов компьютерным тестированием. Однако, в дальнейшем открытая структура, позволяющая снабдить программу базой вопросов по любой теме, дала возможность расширить сферу применения программы и проводить контроль знаний студентов по дисциплинам, преподаваемым уже студентам РГУПС преподавателями кафедры «Информатика».

По результатам исследования опыта проведения экзаменов были определены следующие требования к тестирующей программе, позволяющей в режиме диалога проверить знания обучаемого (в соответствии с направлением обучения) с выставлением оценки. Количество вопросов в базе – не менее 50, из которых случайным образом для тестирования выбираются 20 вопросов. Вопросы и ответы хранятся в отдельных файлах с возможностью их коррекции и редактирования. Правильный ответ выбирается из 4 вариантов ответов. Очередность следования вопросов и вариантов ответов на каждый вопрос случайно меняется при каждом тестировании. Ответ оценивается по дифференцированной 10-ти балльной шкале в зависимости от сложности вопроса, при неправильном ответе начисляется ноль баллов. Возможно наличие на один вопрос нескольких правильных ответов, имеющих разный

«вес» в баллах, в зависимости от их рациональности.

При окончании тестирования на экран должна выводиться следующая информация:

- максимально возможная сумма баллов;
- набранная сумма баллов и ее процент от максимума;
- ответы на вопросы, по которым был дан неверный ответ;
- рекомендации по самостоятельному изучению материала с указанием литературных источников, вплоть до страниц;
- итоговая оценка.

Критерии выставления итоговой оценки: «отлично»: набрано более 90% баллов от максимально возможной суммы; «хорошо»: набрано более 75% баллов; «удовлетворительно»: набрано более 60% баллов; «неудовлетворительно»: набрано менее 60%. При необходимости эти критерии могут быть скорректированы.

Данные требования были отражены в созданном программном приложении для IBM PC-совместимых компьютеров на языке «Delphi».

Программа обеспечивает:

- загрузку баз вопросов по интересующей области знаний;
- вывод вопросов и ответов в случайном порядке;
- считывание полученных ответов;
- сопровождение вопросов аудиовизуальными материалами;
- подсчет результатов проверки знаний и их выдачу на экран;
- выдачу пользователю справочных данных;
- настройку оформления приложения.

Так как программа разрабатывалась для проверки знаний по дисциплине «Информатика», то для первой базы вопросов на основе [1, 2] были определены следующие темы тестирования: общие сведения о языке программирования «Pascal», цикл с предусловием, цикл с постусловием, цикл с параметром, операторы завершения цикла, массивы, строки, процедуры и функции, модули, множества, записи, файлы.

Внешний вид окна разработанной программы «UL» в режиме тестирования приведен на рисунке 1.

Программа «UL» работает следующим образом. После запуска активны кнопки: «Начать!», «Справка» и «Выход в Windows», а также стартовая картинка в поле «Image1». После нажатия на кнопку «Начать!» появляется вопрос и варианты ответов, кнопка «Начать!» становится невидимой. В поле «Image1» демонстрируется соответствующая вопросу картинка. Когда пользователь выбирает один из предложенных вариантов, активной становится кнопка «Подтвердить ответ». После нажатия на нее происходит переход к следующему вопросу. После ответа на заключительный вопрос на экран выводится сообщение об итогах теста (рис 2.) и запрос, желает ли пользователь повторить тестирование.



Рис.1. Окно программы «UL» в режиме тестирования.

Если пользователь выбирает «Yes», то запускается новый сеанс тестирования, выбор «No» выводит на экран диалоговое окно, требующее подтверждения желаниа закрыть программу и выйти в «Windows». Во время работы программы активна кнопка «Справка», нажатие которой выводит на экран содержимое ReadMe-файла в отдельном окне справки.

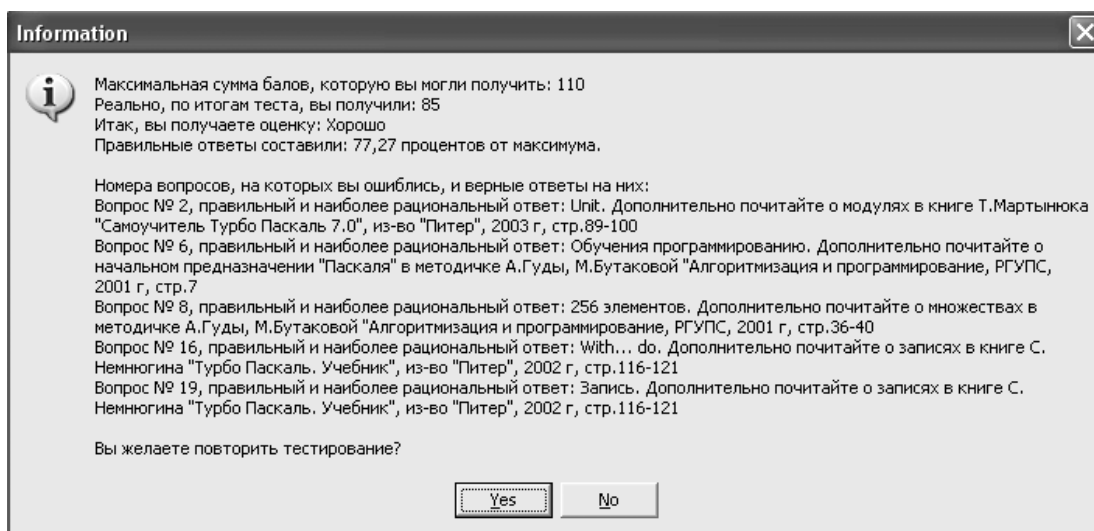


Рис.2. Сообщение об итогах теста.

Для предотвращения несанкционированного доступа к ответам теста вопросы, ответы и оценки располагаются в отдельных текстовых файлах «Otv.txt» и «Vopros.txt». Сами файлы могут размещаться на носителях типа «Floppy-disk» или «Flash-drive», подключаемых к компьютеру непосредственно перед началом тестирования. Путь к соответствующим файлам указывается программно.

Для быстрого создания новых баз вопросов, а также для

редактирования и сохранения уже имеющихся вопросов, ответов и оценок был также создан специальный редактор вопросов, внешний вид которого представлен на рисунке 3. Редактор вопросов является отдельной программой, доступной только преподавателям.

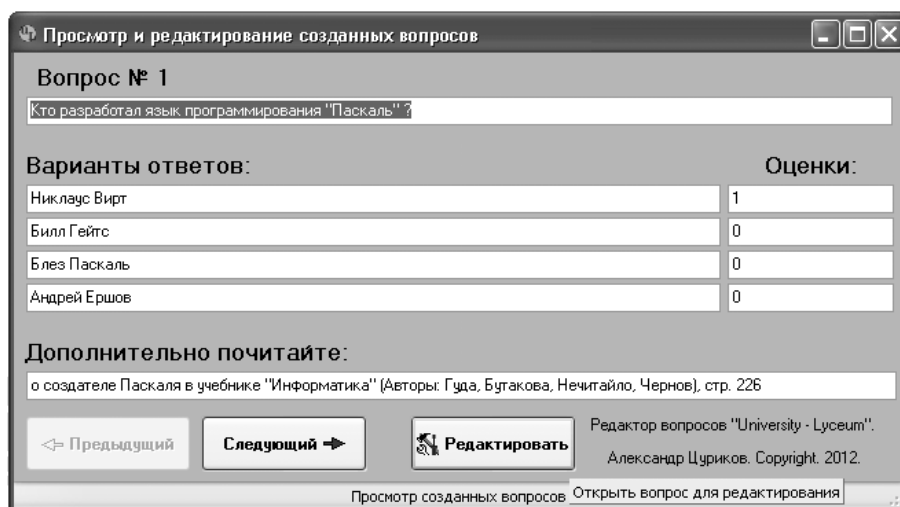


Рис.3. Окно программы редактирования вопросов.

В целом программа «UL» обладает интуитивно понятным дружелюбным к пользователю интерфейсом в стиле «Windows». Программный продукт был использован при оценке знаний учеников в технических классах лицея РГУПС. Программа «UL» обладает большим потенциалом, возможностью гибкой настройки для решения задач проведения контроля и оценки знаний по различным дисциплинам. Подходы, примененные в программе «UL», могут быть в дальнейшем использованы и развиты при создании новых приложений.

Список использованной литературы

1. Гуда, А.Н. Алгоритмизация и программирование: Учебное пособие / А.Н. Гуда, М.А. Бутакова / – Ростов-на-Дону: РГУПС, 2002. – 143 с.
2. Козлов, Г.В. Программирование на языке высокого уровня: Учебное пособие. Часть 1. Язык программирования Паскаль. Под общ. ред. Е.М. Ульяницкого / Г.В. Козлов, В.Н. Смоляков. / – Ростов-на-Дону: РГУПС, 2004. – 95 с.
3. Цуриков, А.Н. Delphi-приложение для автоматизированного контроля и оценки знаний студентов: описание программного продукта // Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов и аспирантов «Технологии электронного обучения в образовательном процессе»: сб. науч. работ, ноябрь 2011 г., Россия, Белгород, Том 2. – С. 229-233.
4. Цуриков, А.Н. Программа проверки знаний «University-Lyceum» (UL). Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2012615567, зарегистрировано 20 июня 2012 г.

ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАОЧНУЮ ФОРМУ ОБУЧЕНИЯ

В.С. Терновая

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Valentina@rgups.ru

Современной тенденцией развития высшего образования является его ориентация на различные категории студентов, в том числе работающих на производстве. Поэтому все более востребованным становится заочное обучение, безусловным преимуществом которого является возможность получения высшего образования без отрыва от работы. Студент-заочник получает возможность соотносить теорию с практикой, дополняя одно другим. Это позволяет ему быть более конкурентоспособным специалистом по сравнению со студентом, получающим образование в очной форме.

Заочная форма обучения прошла определенные этапы своего становления и развития. В основе ее возникновения находилась идея соединения обучения с производственным трудом, принципы доступности и непрерывности образования для различных слоев общества. По состоянию на начало 2009-2010 учебного года из 7465,2 тыс. студентов высших учебных заведений страны 3800,5 тыс. студентов обучаются по заочной, очно-заочной и экстернат-формам [3, с. 78].

В последнее время развернулась активная дискуссия о судьбе заочной формы образования в России. Часто, упоминая заочную форму обучения, говорят о невысоком качестве подготовки. Однако, несмотря на определенное отрицательное отношение к заочному обучению, оно становится все более популярным. Российских студентов, предпочитающих эту форму образования, с каждым годом становится все больше.

Думается, что нельзя говорить о каком-то явном содержательном преимуществе очного образования над заочным. Государственные образовательные стандарты едины для очного и заочного обучения. Однако по уровню отпускаемых бюджетных средств один студент-очник значительно превосходит заочника. В то же время заочное образование за последние годы претерпело весьма существенные изменения. В заочное образование постепенно внедряется дистанционная форма обучения, появившаяся в результате развития высоких технологий. В последнее время дистанционное обучение стало глобальным явлением, изменившим облик образования во многих странах мира. Внедрение современных дистанционных технологий заочного образования требует значительных финансовых средств для обновления учебной материально-технической базы, создания специального компьютерного комплекса и учебно-методического обеспечения.

Благодаря современным информационным, телекоммуникационным и образовательным технологиям решается проблема компенсации

недостающих заочному обучению очных занятий путем проведения этих занятий в режиме видеоконференций и обеспечения участия в них студентов с помощью средств телекоммуникаций. У студентов появляется возможность общаться друг с другом через видеоконференции в Интернет-режиме, участвовать в семинарах и деловых играх, слушать лекции в реальном времени. В режиме видеоконференции можно проводить обзорные и установочные лекции без физического присутствия в аудитории, посещая один из расположенных поблизости от места жительства или работы удаленный центр доступа к ресурсам университета.

Обеспечить качество образования при заочной форме обучения значительно сложнее, чем при очной. Качество образования зависит от поставленной работы в вузе. С этой проблемой столкнулся и наш университет, являясь высшим учебным заведением, в котором студенты получают как техническое железнодорожное образование, так и экономическое и гуманитарное, когда встал вопрос о кардинальном повышении качества заочного образования. Больше 80 лет наш университет готовит специалистов для железнодорожной отрасли по заочной форме. Традиционная заочная форма обучения, подкрепленная внедрением содержательных и технологических инноваций на базе современных дистанционных образовательных технологий, в значительной степени способствует преодолению трудностей, которые связаны с заочной формой обучения.

В основу инновационной модели заочной подготовки кадров для железной дороги в университете положены принципы доступности и непрерывности образования для лиц, проживающих в других районах Ростовской области и страны, за счет интеграции дистанционных образовательных технологий с классическими формами обучения. Такая интеграция обеспечивает высокий уровень готовности выпускников к использованию информационных технологий общего и профессионально ориентированного назначения, к профессиональной деятельности в условиях информационного общества. В ситуации, когда возможности поездок студентов в вуз сопряжены со значительными трудностями, требуется приближение вуза к студенту. В связи с этим значение дистанционного обучения возрастает. Его внедрение в систему подготовки кадров без отрыва от основной деятельности расширяет круг потребителей образовательных услуг, в том числе в малодоступных и малонаселенных регионах страны, в сельских районах, удаленных от научных и культурных центров. Дистанционное обучение стало одной из форм непрерывного образования. Оно позволяет реализовать право человека на получение образования на протяжении всей жизни.

Для того, чтобы дистанционное обучение успешно развивалось, необходимы большие финансовые затраты, значительные усилия не только программистов, специалистов в области компьютерных коммуникаций, интернет-технологий, но и специалистов в предметных областях - преподавателей, методистов. Учебный процесс в дистанционной форме

более трудоемкий и многоаспектный, чем в обычной заочной форме. Здесь своя специфика, требующая принципиально нового учебно-методического обеспечения. Дистанционное образование сориентировано на внедрение в учебный процесс нетрадиционных моделей обучения, предусматривающих проведение видеоконференций, работу студентов с банком знаний, проектные работы, тренинги и другие виды деятельности. Для проведения лабораторных и практических занятий университет предоставляет студентам возможность участия в занятиях в реальном времени. Применение этих технологий меняет способ получения и усвоения знаний, а также взаимодействие между студентом и преподавателем. При дистанционном образовании преподаватель-координатор учебного процесса, а интерпретатором знаний является студент. Его деятельность меняется от получения знаний к их творческому поиску.

В отличие от обычной заочной формы обучения, преподавателю дистанционного обучения необходимо уметь определять психологический настрой и психологические особенности своих студентов на расстоянии, чтобы больше внимания уделять стимулированию их к активной деятельности в форумах, чатах, формировать культуру коммуникации в сетях. Все это требует достаточно сложных знаний и умений со стороны педагога, специальной и достаточно серьезной подготовки. Система дистанционного обучения в университете развивается на платформе **eLearningServer 4G** (<http://webinar.rgups.ru>), одной из самых популярных сред дистанционного обучения в России. Эта платформа позволяет разместить структурированные учебно-методические материалы (рис. 1) и эффективно организовать интерактивное взаимодействие между

Название	Тип ресурса	Дата создания	Кл
Творчески неповторимая личность (механизм воспроизводства в культуре) генезис творческой личности Учебное пособие Часть I	Набор файлов	27.11.2012	Бакалавриат, Магистратура, 270800 ИНФРАСТРУКТУРЫ, 151600 Прикладная ИНФОРМАЦИОННО-УПРАВЛЯЮЩИЕ БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ, АНАЛИЗ И ОРГАНИЗАЦИЙ, 034700 Документов персонал, 080200 Менеджмент, 1С электротехника, 190600 Эксплуата Информатика и вычислительная те: безопасность, СПЕЦИАЛИТЕТ, 03470 ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ, 0309002 И ФИРМАХ РАЗНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛ СЕРВИС ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ УСЛУГ, 1207001 КАДАСТР НЕДВИЖИ ХОЗЯЙСТВО, 1906003 ЭКСПЛУАТА СВЯЗИ И СИСТЕМЫ КОММУТАЦИИ, ТРАНСПОРТЕ, 2708001 ПРОМЫШЛЕН ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И железных дорог, 1903004 Технолог дорог, 1904011 Магистральный тра Транспортный бизнес и логистика, железнодородного пути, 2715012 С средства и оборудование, 190901 С железнодородном транспорте, 1905 комплексы, 151600 Прикладная ме ТРИБОТЕХНИКА, ГОС, 190402.65 Авт АУДИТ, 0801005 МИРОВАЯ ЭКОНОМ цепями поставок, 190601 Автомоби Эксплуатация перегрузочного обоj дорог, 180100 Экономика, 180105 ф

Рисунок 1. Перечень учебно-методической литературы РГУПС в системе **eLearningServer 4G**

преподавателем и студентом. На платформе дистанционного обучения открыт доступ студентов к учебно-методическим комплексам по всем специальностям университета, а преподавателям предоставлена возможность самостоятельно размещать разработанные ими учебно-методические материалы, которые включают рабочие учебные программы, методические указания по выполнению контрольных (курсовых) работ и проектов, по изучению дисциплин, учебные пособия. В планах университета разместить на платформе по всем преподаваемым в университете дисциплинам тестовые материалы, которые используются студентами для самоконтроля, подготовки к промежуточной и итоговой аттестации. Модуль тестирования обеспечивает обратную связь между преподавателями и студентами, что способствует развитию системы дистанционного обучения. Таким образом, в университете решается проблема программно-технического и учебно-методического обеспечения учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий. Для эффективной работы с платформой в университете с начала 2013 года организована подготовка преподавательского состава по использованию технологий дистанционного обучения.

Сохранность интеллектуальной собственности на учебные ресурсы обеспечивает система авторизованного доступа. К учебным ресурсам на платформе имеют доступ только зарегистрированные пользователи: преподаватели, студенты и сотрудники университета. Таким образом, ограничено копирование и распространение информации в сетевом пространстве.

Сегодня востребованность такой модели заочного обучения достаточно высока, особенно среди работающих в избранной для образования области. Эта востребованность будет с годами расти, поскольку все большее количество людей желают получить полноценное образование или углубить свои знания по отдельным предметам, не имея возможности посещать очные учебные заведения. Преобладает мнение, что нужно не отменять заочное образование, а повышать его качество. К этому стремится и научно-преподавательский состав Ростовского государственного университета путей и сообщения. Эта система гармонично интегрирована в систему обычного заочного образования, без отрыва от основной деятельности, дополняя и развивая ее, обеспечивая новое качество заочного образования в РГУПС

Список использованной литературы

1. Официальный сайт разработчиков ПО для дистанционного обучения [Электронный ресурс]. — <http://www.hypermethod.ru/>, доступ свободный.
2. Официальный сайт РГУПС [Электронный ресурс]. <http://rgups.ru/>
3. Молодежь в России. 2010: Стат. Сб./ЮНИСЕФ, Росстат. М.: ИИЦ М75 «Статистика России», 2010. – 166с.

СТАЖИРОВКА ЗА РУБЕЖОМ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

И.В. Одарюк, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
odar-irina@yandex.ru

Повышение квалификации преподавателей рассматривается нами как ведущая составляющая эффективной деятельности высшего учебного заведения, т.е. повышения качества предоставляемых образовательных услуг, и является важнейшим критерием при оценке деятельности образовательных учреждений.

Пути повышения квалификации многообразны. Выбор того или иного способа зависит от многих факторов: профессиональная компетенция преподавателя, креативность и стремление к профессиональному росту, наличие интересующих программ дополнительного образования, финансовая возможность и т.д.

Для преподавателей иностранных языков наиболее эффективным способом, на наш взгляд, является стажировка за рубежом. В данной статье представлен опыт прохождения стажировки в Германии в Профессиональном Центре г. Ошац федеральной земли Саксония по программе «Посещение занятий в немецких учебных заведениях».

Порядок повышения квалификации, профессиональной переподготовки и педагогической подготовки педагогических кадров в высших и средних специальных учебных заведениях определяется Типовым положением о структурных подразделениях подведомственных высших учебных заведений, осуществляющих дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) преподавателей высших и средних учебных заведений [2].

Под дополнительным профессиональным образованием (повышением квалификации) преподавателей понимается целенаправленное непрерывное повышение их профессиональных знаний и совершенствование педагогического мастерства. Следует отметить, что повышение квалификации рассматривается в качестве важнейшего критерия деловой карьеры преподавателя и осуществляется в течение всей его трудовой деятельности.

Дополнительное профессиональное образование преподавателей реализуется путем сочетания самообразования, обучения в образовательных учреждениях, прохождения стажировки на предприятиях и в организациях, участия в работе тематических и проблемных семинаров, организуемых кафедрами (структурными подразделениями) образовательных учреждений.

Дополнительное профессиональное образование преподавателей включает в себя следующие основные виды обучения: педагогическую

подготовку, профессиональную переподготовку, повышение квалификации и стажировку. Как отмечается в Типовом положении, все вышеназванные виды обучения осуществляются в высших учебных заведениях, имеющих для этих целей соответствующие структурные подразделения, к которым относятся: институты и центры педагогической подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей [2].

Заметим, что преподаватели немецкого языка имеют возможность прохождения стажировок в учебных заведениях Германии. Эта возможность предоставляется Немецкой службой академических обменов, Службой педагогических обменов и Гете-институтом как платно, так и на конкурсной основе бесплатно.

Главными задачами любой стажировки являются:

- обновление и углубление знаний в психолого-педагогической, научно-профессиональной и общекультурной областях на основе ознакомления с современными достижениями науки, прогрессивной техники и технологии:

- освоение новых форм, методов и средств обучения;

- изучение отечественного и зарубежного опыта [2].

Что же касается преподавания иностранных языков, то стажировки необходимы в целях совершенствования и развития системы преподавания иностранных языков, создания условий для раскрытия творческого потенциала, мотивации и стимулирования к поиску новых форм интеллектуальной и творческой деятельности учителей иностранных языков, а также для расширения сферы их профессиональных контактов, опыта и кругозора, и что не менее важно – для совершенствования языковых знаний и умений.

Программа, о которой идет речь в данной статье, организована по инициативе Министерства иностранных дел Германии. Ее девизом являются слова: «Образование создает перспективы – многоязычие открывает новые горизонты». Ее целью является пропаганда немецкого языка в системах образования зарубежных стран, создание долгосрочных партнерских отношений с Германией, содействие взаимному сотрудничеству учащейся молодежи и учителей немецкого языка [1].

Программа стажировки заключалась в трехнедельном пребывании в учебном заведении Германии с целью посещения занятий, изучения системы образования Германии, завязывания профессиональных и личных контактов, совершенствования знаний немецкого языка и углубления знаний о культуре страны преподаваемого языка, а также представления своей страны.

В ходе прохождения стажировки нами было посещено 69 часов учебных занятий гуманитарного цикла (немецкий язык, русский язык, литература, история) в различных уровнях школ, которые представлены в профессиональном центре: основная школа, реальная школа, гимназия, профессиональная школа. Следует отметить, что занятия ведут

высококвалифицированные преподаватели, имеющие большой опыт преподавания.

Занятия проводятся с использованием современных средств обучения, которыми снабжены большинство аудиторий центра. Например, интерактивная доска с доступом в Интернет, значительно упрощает учебный процесс, делая его более занимательным. Выбрав нужный сайт, преподаватель может ознакомить обучающихся с необходимой информацией, показать иллюстрации или видео-ролик с последующим обсуждением и выполнением ряда соответствующих заданий.

Для каждого занятия характерно четкое планирование, включающее необходимые составляющие: оргмомент, повторение, введение нового материала. В ходе занятия преподаватель структурирует представляемую информацию на доске, обращая внимание обучающихся на важные моменты, и выстраивая таким образом конспект. В качестве учебных материалов применяются учебники, рабочие листы, рабочие тетради, слайды, аудио- и видеоматериалы. Формы проведения занятий – самые разнообразные: фронтальная работа, групповая работа, круглый стол, ролевая игра, самостоятельная работа и др. Каждая тема заканчивается написанием контрольной работы.

Участие в программе предполагало также проведение занятий или их отдельных фрагментов, представление своей страны (нами были подготовлены презентации о России, о Ростове-на-Дону, об учебном заведении, в котором я работаю, о себе), активное аудиторное и внеаудиторное общение с учащимися и преподавателями.

Свободное от занятий время было посвящено знакомству с культурой страны: посещение Дрезденской картинной галереи, Майсенской мануфактуры по производству фарфора, Томаскирхе в Лейпциге, памятника Себастьяну Баху, а также неформальному общению с немецкими коллегами.

Для отчетного доклада Службе педагогических обменов, который составляется по окончании стажировки, необходимо было провести сравнительный анализ системы образования Германии и России в соответствии с предложенным планом. Это предоставило нам возможность проанализировать современные методы преподавания в немецкой школе, исследовать и сопоставить стили и технологии обучения и практические навыки ведения уроков в учебных заведениях России и Германии. Полученный опыт мы сможем с успехом применять в своей преподавательской деятельности.

В заключение следует подчеркнуть, что зарубежная стажировка является одним из наиболее действенных способов повышения квалификации преподавателей иностранных языков, поскольку она способствует

- углублению языковых знаний,

- совершенствованию педагогических умений (изученные методики и технологии по обучению иностранному языку найдут широкое применение на практике),

- дальнейшему развитию сотрудничества учащихся и преподавателей.

Список использованной литературы

1. Hospitationen ausländischer Deutschlehrkräfte aus Afrika, Asien, Lateinamerika und Osteuropa an deutschen Schulen. // <http://www.kmk-pad.org/programme/hospitation-in-deutschland.html>. – Дата обращения: 25.02.2013.
2. Типовое положение о структурных подразделениях подведомственных высших учебных заведений, осуществляющих дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) преподавателей высших и средних учебных заведений. // Утверждено Приказом Минобразования РФ от 20.11.96. - № 344. // <http://www.zakonprost.ru/content/base/6753/>. – Дата обращения: 25.02.2013.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

С.А. Набатова, аспирантка

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Россия*

nabatova.swetlana@yandex.ru

На современном этапе социально-экономического развития общества остро встает вопрос обеспеченности народного хозяйства России профессиональными кадрами, которые обладают целым рядом профессионально значимых компетенций, позволяющих не только овладеть новыми перспективными технологиями и инновациями, но и создавать их. Также сегодня педагогическая общественность активно обсуждает возможности гуманизации образования, где одним из условий является его конструирование с позиций принципов гендерного подхода, который предполагает развитие индивидуальных способностей и интересов учащихся независимо от принадлежности к тому или иному полу. В рамках достижения данной цели наиболее важным направлением в развитии профессионального образования является его переориентация на подготовку именно таких специалистов, что составляет основу реформирования всей системы образования России и массовый переход в 2011г. ее высшей школы на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС-3), разработанные в соответствии с

Комплексом мероприятий по реализации приоритетных направлений развития системы образования Российской Федерации.

Применительно к системе подготовки педагогических кадров в Федеральном государственном образовательном стандарте определены основные группы профессионально-педагогических компетенций:

1) *общекультурные компетенции*, которые включают способность будущего специалиста к систематизации информации, определению цели и выбору направлений их достижения, понимание значения развития культуры как формы человеческого существования, а также использование знаний научной картины мира в образовательной и профессиональной деятельности;

2) *общепрофессиональные компетенции*, что предполагает понимание студентом социальной значимости своей будущей профессии, умение использовать систематизированные теоретические научные знания при решении социальных и профессиональных задач, помимо этого, задача состоит в овладении современными видами коммуникаций;

3) *профессиональные компетенции*, включают умения реализовать образовательные программы, применять современные технологии и методики обучения и воспитания [1, с. 114].

Следует отметить, что в рамках реализации подготовки специалистов в области сферы образования остро встает вопрос становления гендерной компетентности, как одной из важных составляющей профессиональной компетентности будущего педагога, способного к организации и выполнению различных видов педагогической деятельности. Первоначальное же освоение и развитие данного профессионального новообразования приходится на период обучения в вузе, когда происходит активное становление студентов как специалистов. Это позволяет готовить молодых специалистов к жизни, к различным видам деятельности при выполнении всего спектра гендерных ролей, как одного из способов обособления в обществе и интеграции с ним.

Сложность на наш взгляд состоит в том, что обучение в вузе не делает возможность научить студентов гендерной компетентности в рамках традиционного подхода. Формирование данной структуры связано, прежде всего, с развитием основополагающих способностей студента таких, как перцептивные, коммуникативные, организационные, проектировочные, исследовательские, то есть тех способностей, которые позволят осуществлять педагогическую деятельность наиболее успешно [3].

Опыт показывает, что высокий уровень сформированности гендерной компетентности выпускника педагогического вуза и его готовности к реализации гендерного подхода в профессиональной деятельности, может быть, достигнут только при построении его профессиональной подготовки как целостной системы, включающей в себя принципы, условия, технологии формирования гендерной компетентности педагога.

Анализ научной литературы (Л.И. Столярчук, И.А.Загайнов, Д.В. Розин, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.) и результатов исследований позволил нам выделить наиболее важные направления реализации гендерного подхода в профессиональном образовании студентов педагогического вуза. Прежде всего это наполнение в блока общегуманитарных и специальных учебных дисциплин вуза наряду с общими теоретическими положениями этих курсов гендерно – нейтральной, профессионально и личностно-ориентированной информацией, позволяющей приобрести дополнительные *профессиональные* знания и навыки.

Реализация этого направления возможна путем внедрения в структуру традиционного обучения в образовательный процесс специальных или факультативных курсов, отдельных тем с учетом проявляющихся в ходе изучения интересов студентов к более глубокому познанию содержания гендерного подхода, например, таких как, «Гендерная педагогика», «Гендерное воспитание», «Гендерная психология» и т.д. Помимо этого, учебный процесс, выстроенный с учетом проникновения гендерного подхода в блок общепрофессиональных дисциплин таких как «История психологии», «История педагогики», «Возрастная психология», «Теория и методика обучения» и других педагогического вуза будет способствовать рассмотрению отдельных гендерных аспектов развития и самой личности будущего педагога. [3]. Выстроенный таким образом подход организации учебного процесса и его наполнение позволит за счет включения блока психолого-педагогических дисциплин, содержание которых базируется с учетом гендерных аспектов, в рамках профессиональной подготовки будущего педагога способствовать формированию системной гендерной компетентности через весь процесс обучения в вузе.

Второе, что следует, на наш взгляд, предусмотреть при внедрении гендерного подхода в учебный процесс – это распределение учебных дисциплин при реализации плана обучения и подготовки специалистов с учетом полового состава мужчин и женщин, а именно преподавательского состава данного образовательного учреждения с учетом его специфики. Традиционно сложилось, что образовательные учреждения, все-таки в большинстве стараются отразить гендерную структуру общества, культуры и науки в целом, тем самым показывают на своем примере неравный статус женщин и мужчин, что характерно в целом и для педагогического вуза. В настоящее время женщины в высшей школе представляют собой довольно многочисленную группу. Так, порядка 80% от всех преподавателей и научных кадров именно в педагогических вузах составляют женщины, что является определенным показателем феминизации педагогической науки и высшего образования этого направления. На сегодняшний день, отсутствуют научно разработанные и обоснованные методики, которые позволяют определить оптимальные половозрастные соотношения в структуре научно-педагогических кадров учебных вузов, которые способны обеспечить максимально эффективный

процесс обучения, а так же воспитания и приобщения студенческой молодежи в лице мужского пола на примерах к научной работе, в частности к педагогической деятельности. Следует отметить также, что отсутствуют и методики, которые позволяют профессорско-преподавательскому составу с учетом гендерной социализации осваивать технологии, отражающие специфику преподаваемого курса. На основании этого, считаем, что необходимо разработать методические рекомендации и указания преподавателям способствующих формированию профессиональной направленности студентов независимо от пола.

Следует так же отметить, что для нейтрализации негативных аспектов гендерной социализации в процессе взаимодействия преподавателей со студентами при ориентации образовательной среды вуза на личностное и профессиональное развитие студентов независимо от их половой принадлежности необходимо при изложении содержания преподаваемых курсов, дисциплин демонстрировать вклад в развитие науки, культуры и общества в целом, как мужчин, так и женщин. Привычное и наиболее часто встречающееся изображение мужчин, как нормы, активных и успешных, а женщин, как маргинальных, пассивных и зависимых продолжает воссоздаваться в учебных материалах и специализированных источниках, применяемых в обучении на уровне высшего образования. Это непосредственно ограничивает знания студентов о том, какой вклад внесли женщины в науку и культуру, а также об уровне развития тех сфер нашей жизни, которые по традиции считаются женскими.

Как отмечает доктор педагогических наук, профессор и руководитель «Центра гендерных исследований ВГСПУ» г. Волгограда Л.И. Столячук: «Гендерный подход как условие гуманитарной подготовки специалистов позволяет разрабатывать теории, концепции, образовательные модели, учитывающие гендерные интересы, гендерные проблемы в социальном развитии общества и системе образования и эффективного поиска способов их решения, создающие условия для целостного развития учащихся и студентов обоего пола». Таким образом, внедрение гендерного подхода в систему образования является одним из инновационных, обусловлен как экономическими, так и социальными преобразованиями в обществе на современном этапе, определяет новые требования, к гуманитарной подготовке учителя, преподавателя, как творческой и яркой личности, владеющей достижениями наук о человеке и закономерностях его развития, новыми технологиями обучения и воспитания, искусством общения гендерной компетенцией в структуре общей профессиональной компетентности, что способствует повышению качества образования [5, с. 80-84].

Гендерно-ориентированное построение системы образовательного процесса, базирующееся на идее социального конструирования, способно обеспечить активный характер усвоения социального опыта студентами.

Будущий специалист, только создавая гендерные правила и гендерные отношения, а, не только усваивая и воспроизводя их, будет способен в дальнейшей профессиональной деятельности развивать гендерную культуру, способствовать конструированию гендера личности и сообщества, к которому данная личность принадлежит. Образовательные учреждения смогут ориентироваться не только на адаптивную форму социализации, но, развивая активную личность, преобразовывать социальную среду, создавать новые гендерные отношения в обществе. В этом студенту будет способствовать преподаватель высшей школы, обладающий гендерной компетентностью.

Список использованной литературы

1. *Елагина, В.С.* Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза // Современные наукоёмкие технологии. – 2010. – №10. – С. 113-116.
2. *Иванова, О.А.* Гендерный подход к организации образовательного процесса / О.А. Иванова // Образование взрослых: перспективы развития в XXI веке. СПб.: ИОВ РАО, 2003. – С. 161- 165.
3. *Загайнов, И. А.* Педагогические условия формирования гендерной компетенции современного учителя / Загайнов И. А. // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». №3(4). – 2009.
4. *Луценко, Е.А.* Проблема преподавания тендерных спецкурсов в системе высшего образования / Е.А. Луценко // Женщина. Образование. Демократия. Материалы 1 международной междисциплинарной научно-практической конференции. – Минск, 1999. – С. 53-54.
5. *Столярчук, Л.И.* Труды 8-й международной научно–практической Интернет–конференции «Преподаватель высшей школы вXXI веке». Сборник 8. Часть I. – Ростов н/Д: Рост.гос.ун-т путей сообщения, 2010.– С.80–84.
6. *Турутина, Е.С.* Гендерное образование как фактор совершенствования качества подготовки учителя / Е.С. Турутина // Совершенствование качества образования в педагогическом университете. Материалы Всероссийской научно-методической конференции, 19–21 февраля 2004 года. Том 1. – Томск: 2004. – С. 75-80.
7. *Штылева, Л.В.* Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / Л.В. Штылева // www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm

К ВОПРОСУ УЛУЧШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Н.Н. Ларионова, кандидат педагогических наук, доцент

Н.М. Евстафьева, ст. преподаватель

И.Н. Семькина, ст. преподаватель

Южный федеральный университет, Россия

Nelli_larionova@mail.ru

Составляющими компонентами формирования физической культуры личности студента являются: глубина знаний в вопросах физической культуры и спорта, мотивационно-ценностные ориентиры.

В период вузовского обучения студент должен получить минимальный объем знаний, умений и навыков в рамках государственной программы обучения. В связи с этим программа по физической культуре для высших учебных заведений должна быть сориентирована на логический переход практической составляющей в устойчивый процесс физического самовоспитания и самосовершенствования.

В учебном процессе по физической культуре основополагающим должно стать целенаправленное формирование и закрепление, осознанной на глубоких знаниях и убеждениях, мотивации к регулярным занятиям физическими упражнениями и спортом. Как итог данной работы, у студентов должна быть выработана привычка заботы о своем здоровье самостоятельно. Важно также претворять в жизнь идеи непрерывного физкультурного образования (семья – детский сад – школа – вуз).

В связи с этим основными направлениями вузовской программы по физической культуре должны стать следующие:

- возможность выбора средств и организационно-методических форм реализации физической активности студентов;

- учет при постановке и реализации задач физического воспитания специфики вуза, его профессиональной направленности, климатогеографической расположенности, кадрового обеспечения и т.д.;

- переориентирование работы кафедр физической культуры в сторону методической направленности с целью привития студентам навыков самосовершенствования в физической культуре и спорте;

- с целью формирования положительной мотивации студентов к здоровому образу жизни с использованием средств физической культуры усилить образовательный компонент в содержании учебного материала по предмету.

При реализации выдвинутых положений в вузовскую физкультурную практику работы потребуются пересмотр функциональных обязанностей кафедр физического воспитания. Это взаимоотношение с общественными физкультурными организациями, молодежными объединениями, разработка нового методического оснащения учебного

процесса, более качественная подготовка педагогических кадров по физической культуре и спорту для вузов.

Содержание ныне действующей программы по физической культуре для высших учебных заведений представлено тремя разделами: теоретическим, методико-практическим и учебно-тренировочным. Помимо традиционных (лекции и практические занятия) в программе предусмотрены занятия методико-практические, организуемые, как правило, в виде практикумов-консультаций.

Теоретический раздел программы, реализуемый через лекции и беседы в ходе практических занятий, позволяет дать студентам базовые знания и целевые установки их применения в процессе физического самосовершенствования, которые должны способствовать формированию физической культуры студента. В процессе практических и методико-практических занятий теоретические сведения, полученные на лекциях, детализируются, уточняются и закрепляются. Как итог, студент получает возможность выбора пути реализации физической активности при обучении в вузе и приобретает знания, которые может использовать в последующей жизни.

Студент получает методические рекомендации по организации и проведению самостоятельных занятий во время практикумов-консультаций и учебно-тренировочных занятий.

Теоретические занятия должны включать в обязательном порядке следующие сведения:

- место физической культуры в общей культуре человечества и ее место в профессиональной подготовке будущего специалиста;
- объем двигательной активности студенческой молодежи в течение учебной недели и во время экзаменационной сессии;
- врачебный контроль и самоконтроль в процессе занятий физическими упражнениями и спортом;
- правило и методика составления индивидуальных оздоровительных и тренировочных программ по физической культуре;
- роль и место физической культуры в обеспечении здорового образа жизни студента и формировании здорового стиля жизни;
- профессионально-прикладная физическая подготовка для работников, занимающихся преимущественно умственным трудом;
- средства восстановления после умственных и физических нагрузок;
- способы коррекции массы тела;
- нетрадиционные средства и методы поддержания и восстановления здоровья;
- двигательный режим в различных возрастных периодах жизни;
- заболевания, связанные с профессией, средства и методы физической культуры в профилактике профессиональных заболеваний;
- тренажеры, тренажерные устройства и другие вспомогательные средства для оздоровления и тренировки;

- семейная физическая культура и спорт;
- корригирующие гимнастики для глаз, позвоночника, осанки и т.д.;
- психофизическая тренировка, аутогенная тренировка – основы методики регуляции эмоциональных состояний человека;
- обсуждение интересных (спорных) публикаций по вопросам здоровья, здорового образа жизни, методик нетрадиционных видов физических упражнений.

Практикумы-консультации представляют собой методические занятия по отдельным разделам программы с закреплением навыков самостоятельного использования полученных знаний в повседневной жизни. Количество часов, отводимых на методико-практический раздел может планироваться в зависимости от контингента занимающихся, их состояния здоровья, спортивно-технической подготовленности, уровня теоретической подготовки и т.д. Проведение таких занятий, должно быть приближено к типовому содержанию урока по физической культуре при этом, решать главную задачу – способствовать освоению нового материала, апробированию базовых вариантов самостоятельных тренировочных программ, получению индивидуальных консультаций для выполнения домашних заданий.

В этой связи преподаватель выступает в роли организатора, методиста, пропагандиста физической культуры. Таким образом, практикумы-консультации должны быть направлены на решение проблем индивидуального физкультурного образования. Одно из условий эффективности такого рода занятий – их тесная связь с лекционным материалом и учебно-тренировочными занятиями.

Приобретение навыков самоконтроля в процессе практикумов-консультаций проводится в процессе учебно-тренировочных занятий на фоне доступной физической нагрузки, включающей в себя разнообразные двигательные задачи: беговые и общеразвивающие упражнения, комплексы атлетической гимнастики, аэробики, оздоровительной гимнастики, спортивных игр, нетрадиционных видов физических упражнений и т.д.

Предложенный студенту объемный и разнообразный материал позволит занимающимся выбрать средства и виды физической активности по своему интересу, с учетом особенностей типа нервной деятельности, темперамента, условий проживания, особенностей будущей профессиональной деятельности и материального достатка.

Возможность широкого выбора средств для самостоятельной подготовки позволит более эффективно и углубленно закрепить навыки самоконтроля за состоянием здоровья, физическими кондициями занимающихся.

Примерная тематика практикумов-консультаций может быть следующей:

- Утренняя гимнастика гигиенической или тренировочной направленности.

- Использование простейших средств и приборов для оценки степени влияния физической тренировки на организм занимающихся (тесты, индексы, номограммы и т.д.).

- Двигательный режим студента в период обучения в вузе и во время экзаменационной сессии (период напряженной умственной работы).

- Организация и методика самостоятельных занятий аэробной направленности с включением циклических видов спорта.

- Методика и организация занятий атлетической гимнастикой по индивидуальной программе.

- Метод круговой тренировки и возможность его реализации в домашних условиях.

- Элементы профессионально-прикладной физической подготовки в самостоятельной тренировке студента.

- Средства и методы физической культуры в профилактике возможных профессиональных заболеваний.

- Использование тренажеров и тренажерных приспособлений в самостоятельной программе подготовки студента.

- Организация и методика самостоятельных занятий с элементами единоборств.

- Лечебная физическая культура до и после родов. Двигательный режим матери и ребенка.

- Естественные силы природы как средство восстановления, поддержания и повышения физического состояния и здоровья.

- Гимнастика для «проблемных зон». Коррекция фигуры.

- Физическая культура и спорт в семье.

- Аутогенная и психофизическая тренировка.

Перечень практикумов-консультаций может быть дополнен, изменен в зависимости от профориентации вуза, регионального компонента, степени подготовленности преподавательского состава.

Учебно-тренировочные занятия в масштабах вуза реализуются в зависимости от спортивной базы. Возможные направления: учебно-тренировочные занятия по спортивным играм, плаванию, аэробике, фитнесу (юноши и девушки), настольному теннису, бадминтону и т.д.

Вызывает озабоченность тот факт, что при столь «инновационном» подходе к физической культуре в вузе, в стандарте третьего поколения не нашлось места для дисциплины «Физическая культура» для студентов профиля подготовки «Юриспруденция». Лишив их возможности заниматься физической культурой, мы можем больше не «волноваться об их здоровье», об их здоровом образе жизни и в целом об их физическом благополучии – общем и в частности профессиональном.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА «УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССАМИ ПЕРЕВОЗОК НА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОМ ТРАНСПОРТЕ»

Т.А. Зенкова

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Н.Н. Ларионова, кандидат педагогических наук, доцент

Ростовский филиал Российской таможенной академии, Россия

Nelli_larionova@mail.ru

Рост объема перевозок на железнодорожном транспорте и увеличение автоматизации производственных процессов, приводит к существенной интенсификации профессиональной деятельности специалистов управления перевозками. В условиях вуза обучения в вузе создаются оптимальные условия для достижения необходимого уровня специфической работоспособности.

Наши исследования [1] свидетельствуют о том, что в период обучения на 3-4 курсах при снижении количества занятий по физической культуре до 2 часов в неделю у студентов выявлено существенное замедление темпов роста физической подготовленности и особенно профессионально значимых физических качеств.

Результаты научных исследований, представленных в специальной литературе [2, 3], позволили определить следующие пути интенсификации прикладной действенности физического воспитания.

- первый путь – выделение в программе курса физического воспитания занятий направленных на формирование профессионально важных свойств и качеств личности инженера;

- второй путь – целенаправленное формирование профессионально важных свойств и качеств личности инженера в процессе самостоятельных занятий физическими упражнениями;

- третий путь – активные занятия спортом.

Для подтверждения эффективности того или иного подхода к организации занятий физической культурой был проведен педагогический эксперимент, который предусматривал сравнение величины прироста показателей за тот или иной временной интервал у испытуемых, подвергнутых и не подвергнутых воздействию экспериментального фактора с целью выявить и обосновать наиболее эффективные подходы к организации ППФП.

В эксперименте приняли участие студенты 3-4 курсов, в возрасте 20-22 года, отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе в количестве 20 чел. Для чистоты эксперимента группы студентов подбирались так, чтобы уровень их общего физического развития не имел статистически достоверного различия. Экспериментальному исследованию были подвергнуты 3 различные формы организации занятий, с

использованием средств направленных на интенсификацию общей и профессионально-прикладной физической подготовки студентов 3-4 курсов факультета «Управление процессами перевозок» РГУПС.

Результаты динамики показателей общей и специальной физической подготовленности студентов, занимающихся по экспериментальным программам сравнивались с динамикой аналогичных показателей студентов обучающихся на этих же курсах по общепринятой в университете программе «Физическая культура».

В условиях педагогического эксперимента у студентов **первой** экспериментальной группы занятия проводились в объеме 2-х часов в неделю по специально разработанной инновационной Целевой программе, основанной на широком использовании средств ППФП, учитывающих специфику производственной деятельности специалистов системы управления перевозками.

Во **второй** экспериментальной группе занятия, проводимые в объеме 2 часов в неделю по общепринятой программе, дополнялись факультативными занятиями (2 часа в неделю), осуществляемыми по инновационной Целевой программе ППФП, направленной на формирование профессионально важных для инженеров этого профиля свойств и качеств личности.

Третья экспериментальная группа проводила занятия по Целевой программе ППФП, учитывающей специфику профессиональной деятельности инженеров системы управления перевозками на железнодорожном транспорте в сочетании с дополнительными самостоятельными занятиями, основанными на индивидуальных предпочтениях в игровых видах спорта, видах легкой атлетики и других, включающих широкое использованием средств ППФП.

В начале эксперимента, по окончании года занятий и после завершения обучения на четвертом курсе были проведены исследования, основной целью которых являлась оценка динамики профессионально-прикладной физической подготовки и общей работоспособности студентов. Объем учебной дисциплины и виды учебной деятельности целевой рабочей программ по ППФП студентов факультета «Управление процессами перевозок» представлена в таблице 1.

В процессе освоения теоретического раздела студенты получали знания по психологическим основам учебного труда и интеллектуальной деятельности, значению физической культуры в профессиональной деятельности специалиста, знакомятся с профессиограммой специалиста. Примерная тематика методико-практических занятий: двигательная активность, активный отдых в разные периоды времени, психорегулирующая тренировка, методика круговой тренировки, методика занятий самостоятельными физическими упражнениями и спортом, самомассаж, корригирующая гимнастика для глаз, рациональная организация труда и отдыха, самоконтроль в процессе занятий физическими упражнениями, методы оценки и коррекции осанки.

Объем учебной дисциплины и виды учебной работы

Раздел программы	5-й семестр	6-й семестр	7-й семестр	8-й семестр	Всего часов
Лекции	2	2	2	2	8
Методико-практические занятия	6	4	6	4	20
Учебно-тренировочные занятия	20	20	20	20	80
Проверка и оценка профессионально-прикладных физических качеств	4	4	4	4	16
Зачет	2	2	2	2	8
<i>Всего часов</i>	34	32	34	32	132

Практические занятия были направлены на решение задач формирования профессионально значимых физических и психомоторных способностей. Это развитие и совершенствование общей и статической выносливости, развитие и совершенствование быстроты, развитие и совершенствование гибкости и координационных возможностей, развитие и совершенствование внимания. Для реализации каждой из поставленных задач использовались специально подобранные задания и упражнения из легкой атлетики, плавания, спортивных игр, гимнастики и другие виды упражнений из традиционных разделов программы физического воспитания. На основе анализа литературных данных, результатов опроса и анкетирования квалифицированных преподавателей вузов создали и апробировали на практике универсальный каталог средств развития и закрепления профессионально важных физических и психических качеств будущего специалиста.

При отборе средств ППФП мы руководствовались следующими принципами: максимальной реализации задач ППФП, адекватности и наибольшего переноса качеств и навыков, обеспечения комплексности решения задач физического воспитания. В ходе эксперимента изучалась динамика общей работоспособности, а также изменение профессионально значимых физических и психомоторных способностей в сравнение с динамикой аналогичных показателей студентов, обучающихся по общепринятой программе.

В качестве выводов можно было бы отметить следующее:

1. Занятия по инновационной Целевой комплексной программе ППФП, учитывающей специфику профессиональной деятельности инженеров системы управления перевозками на железнодорожном транспорте в сочетании с самостоятельными занятиями физическими

упражнениями, основанными на физкультурно-спортивных интересах студентов и включающих использование средств ППФП, позволяют существенно интенсифицировать динамику профессионально прикладной подготовки студентов, при положительной динамике общей физической подготовленности. Такая форма организации занятий создает условия для достижения высокого уровня профессионально значимых физических и психомоторных способностей, характерных для квалифицированных специалистов этого профиля уже по завершении занятий на 4 курсе.

2. Результаты социологического опроса показали, что у студентов, занимавшихся по инновационной Целевой программе, включающей широкое использование средств ППФП как в рамках обязательных академических занятий по дисциплине, так и дополнительных самостоятельных занятий позитивные изменения в отношении к своему здоровью и уровню физической подготовленности. Возросло желание к использованию средств профессионально-прикладной, физкультурно-оздоровительной и спортивной направленности как в режиме учебной, так и повседневной деятельности (72,1% опрошенных), тогда как в контрольной группе – 29,5% студентов 5 курса, прошедших на 3-4 курсах обучение по Целевой программе ППФП в сочетании с самостоятельными занятиями, продолжают использовать средства физкультурно-оздоровительной и профессионально-прикладной направленности ежедневно и неоднократно в течение дня, «иногда» – по мере необходимости – 67,8%, остальные не используют вообще.

Список использованной литературы

1. *Зенкова, Т.А.* Исследование развития профессиональных физических качеств и психомоторных реакций у специалистов управления перевозками на железнодорожном транспорте / Т.А. Зенкова, Н.Н. Ларионова // Валеология. – 2012. – №3. – С. 66-74.
2. *Садовский, В.А.* Основы дифференцированной профессиональной физической подготовки студентов университета путей сообщения: учебное пособие / В.А.Садовский. – Хабаровск: изд-во ДВГУП. – 2006. – 144 с.
3. *Царева, Л.В.* Формирование основ профессиональной физической культуры студентов специальности: «Мосты и транспортные тоннели»: моногр. / Л.В.Царева. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС. – 2002. – 107 с.

ПЕРИОДИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ МНОГОЛЕТНЕЙ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЛОВЦОВ

С.А. Григан, кандидат педагогических наук, доцент

Ростовский государственный университет путей сообщений, Россия

svetlana-grigan@mail.ru

Спортивная тренировка – это не только обучение техническим элементам и движениям, приучение организма к большим нагрузкам, это многосторонний педагогический процесс, имеющий специфическую форму организации, превращающий ее в сложное системное воздействие на личность человека. Содержание и структура спортивной тренировки изменяются в соответствии с возрастными особенностями. Л.П. Макаренко выделяет [2] три этапа занятий спортом в процессе многолетней спортивной тренировки, причем каждый этап решает специальные задачи для каждой возрастной группы:

- группы начальной подготовки;
- учебно-тренировочные группы;
- группы спортивного совершенствования.

В табл. 1 представлена периодизация многолетней подготовки в спортивном плавании.

Таблица 1

Периодизация многолетней подготовки в спортивном плавании

Этапы подготовки	Возраст учащихся для зачисления	Продолжительность этапа (лет)	Максимальное к-во учебных часов в неделю	Минимальные требования по подготовке на конец учебного года
Начальная подготовка	7 – 9	1,5 – 2	6	Овладение основами спортивной техники
	8 - 10		6	
Учебно-тренировочные группы	10-12	3-4	12	II юношеский разряд
	11-13		15	III разряд для взрослых
	12-14		18	II разряд для взрослых
	13-15		24	I разряд для взрослых
Группы спортивного совершенствования	с 13 лет	2 и более	27	КМС юноши КМС девушки МС юноши МС девушки МС (подтверждение)
	с 14 лет		27	
	с 15 лет		30	

Основными задачами для **групп начальной подготовки** являются: отбор и поиск молодых дарований пригодных для успешного овладения техникой спортивного плавания: 1) морфологические данные; 2) обучение основам техники спортивного плавания, стартов и поворотов; 3) разносторонняя физическая подготовка на суше; 4) овладение минимумом теоретических знаний по спортивному плаванию, основам спортивного режима; умениями и навыками по гигиене спорта, закаливанию. 6) двигательная активность, устойчивый интерес и мотивация к занятиям по плаванию.

Планирование занятий. Учебный год условно разбивается на три этапа. За основу планирования первого этапа начального обучения берется 36-урочная программа занятий. При 3-разовых занятиях в неделю программа должна быть освоена за 3 месяца.

Первый этап начального обучения условно разбит на три ступени. Основу первой ступени составляют подготовительные упражнения в воде, в том числе элементарные гребковые движения руками и ногами в скольжении, учебные прыжки в воду, общеразвивающие физические упражнения на суше. Вторая ступень отводится главным образом изучению техники плавания кролем на груди и на спине. Третья ступень посвящена совершенствованию навыка плавания способами кроль на груди и на спине, изучению техники выполнения старта с низкого бортика или тумбочки и простых поворотов.

Обучаемые, успешно освоившие программу первого этапа начального обучения, переводятся в следующую группу начальной подготовки 1-го года обучения. Переводятся в следующую группу начальной подготовки 1-го года обучения (здесь они продолжают изучение спортивной техники плавания), на них заводятся специальные карты, в них регистрируется спортивное развитие юного спортсмена.

Освоение материала 2-го года обучения рассчитано на 40 недель занятий. Годовой план-график учебных занятий в часах приведен в таблице 5; основная направленность и объем учебных занятий по этапам обучения представлены в таблице 6. В конце каждого этапа обучения пловцы учувствуют в контрольных испытаниях. Основу испытаний по плавательной подготовке составляет проплывание дистанций с оценкой техники плавания, стартов и поворотов. Замечания по технике плавания рекомендуется заносить в индивидуальную карту спортсмена.

Программа для учебно-тренировочных групп

На начало 1-го года обучения минимальным требованием к спортивной подготовленности учеников является умение проплыть каждым из четырех спортивных способов по 50 м, демонстрируя основы правильной техники. Учебные занятия начинают с 1 сентября и заканчиваются во второй декаде июня, охватывая 41 неделю. Учебный год разбивается на два больших периода: осенне-зимний (17 недель) и зимне-весенний (24 недели), в конце каждого периода проводятся сдача

контрольных нормативов с занесением результата в индивидуальную карту спортсмена. Контрольные нормативы на суше: 1. Прыжок в длину с места; 2. для мальчиков – подтягивание, для девочек – сгибание и разгибание рук в упоре лёжа на гимнастической скамейке; 3. Сидя на полу, ноги врозь. Бросок набивного мяча (вес 1 кг) двумя руками из-за головы на дальность, м. На воде: 1. 100 м комплексное плавание; 2. Техническая подготовленность – суммарная оценка техники 4-х способов плавания, старта и поворотов, баллы.

Основной особенностью занятий в первом периоде является универсальность, доступность учебного материала для пловцов разного уровня подготовленности, приступивших к занятиям в учебно-тренировочных группах. Главная задача на базе разносторонней физической подготовки на суше, прочного овладения техникой четырех спортивных способов плавания, стартов и поворотов, постепенного увеличения длины дистанций, проплываемых каждым способом без ошибок – подведение всей группы к тому уровню подготовленности, который позволяет коллективно выполнять основные тренировочные серии в заданных временных режимах на дорожках 25- и 50-метровых плавательных бассейнов, овладение навыками эстафетного плавания.

Во втором (зимне-весеннем) периоде подготовки постепенно повышается плотность занятий, увеличивается длина проплываемых дистанций и количество повторений в тренировочных сериях. Объем плавания за одно занятие составляет примерно 2000 м.

Основу плавательной подготовки продолжает составлять работа над техникой четырех спортивных способов плавания, стартов и поворотов, повышение точности и экономичности движений, воспитания базовой выносливости. На суше доминируют упражнения на гибкость, имитационные упражнения на гибкость, имитационные упражнения для совершенствования элементов техники плавания, упражнения для укрепления основных звеньев опорно-двигательного аппарата, спортивные игры и эстафеты.

Планирование всей подготовки в учебном году осуществляется с учетом годового плана-графика учебно-тренировочных занятий; плана проведения теоретических занятий; календаря, программы и нормативов соревнований.

Минимальный уровень спортивной подготовленности на начало учебного года – 2 юношеский разряд в комплексном плавании. Учебные занятия начинаются 1 сентября и заканчиваются в первой декаде августа, охватывая 49 учебных недель. Учебный год разбивается на три периода: осенне-зимний (17 недель), зимне-осенний (20 недель), летний (12 недель). Планирование круглогодичной подготовки осуществляется на основе годового плана – графика учебно-тренировочных занятий; календаря, программы и нормативов соревнований.

В третьем году обучения минимальный уровень спортивной подготовленности на начало учебного года – 3 разряд для взрослых в

комплексном плавании. Учебные занятия начинаются с 1 с сентября и длятся 49 учебных недель. Учебный год разбивается на три периода: осенне-зимний (17 недель), зимне-весенний (20 недель), летний (12 недель). Планирование круглогодичной подготовки осуществляется на основе годового плана-графика учебно-тренировочных занятий; календаря, программы и нормативов соревнований.

Четвертый год обучения. Минимальный уровень спортивной подготовленности на начало учебного года – 2 разряд для взрослых в комплексном плавании, можно разбить группу по половому признаку, т.к. девочки опережают мальчиков по темпам развития на 1-2 года. Примерные контрольные нормативы на конец учебного года. Контрольные нормативы на суше: 1. Прыжок в длину с места; 2. для мальчиков – подтягивание, для девочек – сгибание и разгибание рук в упоре лёжа на гимнастической скамейке; 3. Сидя на гимнастической скамейке, ноги выпрямлены в коленях, стопы зафиксированы на полу, руки за головой: наклониться вперед до касания лбом коленей – прогнуться назад до уровня высоты скамейки, количество раз за 30 с.; 4. Сидя на полу, ноги врозь, бросок набивного мяча (вес 1 кг) двумя руками из-за головы на дальность, м. На воде: 1. 200 м комплексное плавание, 400 м комплексное плавание; 2. Техническая подготовленность – суммарная оценка техники 4-х способов плавания, старта и поворотов, баллы.

Учебные занятия начинаются 1 сентября и длятся 49 учебных недель. Учебный год разбивается на три периода: осенне-зимний (17 недель), зимне-весенний (20 недель), летний (12 недель). Планирование круглогодичной подготовки осуществляется на основе годового плана – графика учебно-тренировочных занятий, календаря, программы и нормативов соревнований.

Группы спортивного совершенствования.

Учебные группы 1-го года обучения комплектуются из учащихся, успешно окончивших подготовку в учебно-тренировочных группах и получивших высокую оценку за показатели комплексного обследования.

Общая физическая подготовка на суше является неотъемлемой частью процесса тренировки и занимает в ней особо важное. Ее используют как средство оздоровления, повышения эмоциональности занятий, активного отдыха, увеличения нагрузки и, главное, как наиболее эффективное средство всестороннего развития юного спортсмена. Форма занятий по ОФП групповая и по возможности на открытом воздухе. Из общего времени занятий на суше на ОФП отводится 50%.

Для достижения высоких результатов в плавании существенное значение имеют способности спортсмена проявлять высокий уровень силы, силовой выносливости, гибкости.

При развитии максимальной силы следует применять отягощения в пределах 70-90% от максимально доступного; темп движений средний (1,5 – 2,5 с на каждое движение); количество повторений от 2-х до 6-ти в одном

подходе; паузы отдыха от 30 с до 3 мин. В занятии планируется до 15 подходов.

При развитии «взрывной» силы величина сопротивления составляет 30-50% от максимума; темп движений предельный; количество повторений в подходе 4-6; паузы отдыха от 1 до 3 мин. Работа направлена на развитие «взрывной» силы, не должна превышать 15-20 мин.

При развитии силовой выносливости величина сопротивления составляет 50-70% от максимальной; темп выполнения движений соответствует соревновательному; количество повторений в подходе от 20 до 150; продолжительность отдыха устанавливается по данным частоты сердечных сокращений (до 110-120 уд/мин); количество повторений в занятии от 10 до 30.

При развитии гибкости желательно применять невысокий темп движений; величина отягощения – 50% от максимума от 10 с до 3 мин. Упражнения на гибкость применяются в сочетании с упражнениями на силу.

Именно на этом этапе спортивного совершенствования пловцы достигают максимального объема плавания – 1900-2100 км для спринтеров, 2400-2600 км для средневикиков, 2600-3000 км в год для стайеров.

Из приведенной программы мы видим, что многолетняя подготовка и отбор представляют собой единый непрерывный процесс, учитывающий индивидуальные возможности спортсменов к требованиям спортивной практики. Однако, на сегодняшний день необходимо детально изучить процесс возрастного развития юных спортсменов во всех его возможностях, знать значения показателей, определяющих уровень спортивных достижений в каждом возрасте, изучить тенденции их развития, периоды наиболее интенсивного развития.

Список использованной литературы

1. *Головко, С.А.* Организационно-методические основы планирования подготовки пловцов на этапе спортивного совершенствования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.А. Головко. – Ростов н/Д, 2000. – 249 с.
2. Плавание: поурочная программа для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва и школ высшего спортивного мастерства /под ред. Л.П. Макаренко – М., 1983. – 252 с.
3. *Соломатин, В.Р.* Критерии индивидуализации и построение многолетней тренировки в спортивном плавании: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / В.Р. Соломатин. – М., 2010. – 48 с.

ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ УЧЕБЫ СТУДЕНТОВ ССУЗА

Л.В. Тищенко

*Волгоградский техникум железнодорожного транспорта-
филиал Ростовского государственного университета путей сообщения,
Россия*

radvtgt@mail.ru

Современные социально-экономические преобразования, стремительная информатизация общества, всё это породило новые требования к человеку. Потребность современного рынка в инновациях остро ставит проблему подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих не только приобретенными знаниями, но и обладающих высокой мобильностью, способностью взять на себя ответственность за свое профессиональное будущее, построение своей карьеры.

Задача профессионального образования состоит в том, что необходимо готовить подрастающее поколение к быстрым переменам в обществе, к постоянному и непрерывному обучению на протяжении всей жизни.

Изменения, которые происходят в настоящее время в российском обществе, к которым большинство людей оказываются не готовыми, влекут за собой проблему адаптации каждой личности. Большая часть современной молодежи не способна приспособливаться и развиваться в условиях изменяющейся действительности. Проблема дезадаптации молодежи особенно актуальна, когда речь идет о будущей профессии. Именно от того, как подготовлен молодой специалист будет зависеть уровень его профессиональной деятельности, а следовательно, уровень выполняемой работы.

Одним из важнейшим факторов успешной учебы студентов является их своевременная адаптация к условиям обучения в ссузе, рассматриваемая как начальный этап включения их в профессиональное сообщество. Проблема адаптации студентов на начальном этапе профессиональной подготовки занимает одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях. Это обусловлено тем, что система образования в ссузе оказалась неподготовленной к трансформациям общественной жизни, когда одни только знания в традиционном понимании не могут выступать в качестве средства успешной адаптации вчерашних школьников

Первый курс может стать точкой опоры для студента, а может привести к различным деформациям в поведении, общении и обучении. Именно на первом курсе формируется отношение молодого человека к учебе, к будущей профессиональной деятельности, продолжается «активный поиск себя». Даже те студенты, которые отлично учились в школе, на первом курсе не сразу обретают уверенность в своих силах. Первая неудача порой приводит к разочарованию, утрате перспективы,

отчуждению, пассивности. От успешности адаптации зачастую зависит дальнейший ход профессиональной жизни человека.

По итогам анкетирования среди первокурсников на тему адаптации в вузе обычно выделяются следующие главные трудности:

- отрицательные переживания, связанные с уходом из школы;
- неопределенность мотивации выбора профессии;
- поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях;
- налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие;
- отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями и т.д.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе. Но и те и другие, при неблагоприятном стечении обстоятельств могут стать толчком к психологической дезадаптации.

Чрезвычайно большое значение для успешного обучения в вузе имеет правильная организация самостоятельной работы студентов по расширению и углублению своих знаний.

Учебные занятия в вузе, в том числе лекции, имеют по отношению к процессу усвоения знаний только учредительный, ориентирующий характер. Лекция играет роль фактора, который направляет самостоятельную творческую деятельность студентов, и ее нельзя рассматривать как главный источник знаний. Студентам необходимо самим активно приобретать знания различными путями: работать с учебником, дополнительной литературой, научными первоисточниками и т.п. Однако этих навыков будущие студенты в школе не получают. Дополнительная литература, которая изучается школьниками, состоит только из небольшого количества первоисточников. Именно этим можно объяснить неумение большинства выпускников самостоятельно работать над углублением и расширением своих знаний.

Одним из главных факторов успешного обучения является то, что обучение должно быть практическим. Да, существует теоретическое знание. Но каждая теория предполагает какое-то практическое применение. Наш ум не хранит того, что не имеет для нас практической ценности. Мы помним только ту информацию, которую считаем полезной. Случалось ли так, что во время беседы вдруг к вам в голову приходила какая-то мысль, воспоминание о том, что было много лет назад? Наш разум обладает невероятной способностью в нужный момент вспоминать то, о чем мы не помнили в течение десятилетий. Это явление подтверждает теорию, что если уж мы чему-то научились, то никогда этого не забудем. Чем теснее связан с практикой тот материал, который узнает студент, тем лучше он его усвоит. Чтобы учиться, мы должны видеть связь новых знаний с нашей жизнью.

Сотрудничество семьи и учебного заведения является важным, а может быть и главным фактором успешного обучения и воспитания. Сотрудничество семьи и педагогов становится все более актуальным и востребованным. Обе стороны предъявляют свои, порой справедливые претензии. Так преподаватели жалуются на отсутствие интереса у родителей к жизни своих детей, порой плохое воспитание, отсутствие моральных ценностей, пассивность. Родители же в свою очередь недовольны чрезмерными нагрузками, равнодушием педагога, взаимоотношениями в студенческом коллективе.

Реально взаимодействие предполагает, что преподаватели и родители – равноправные субъекты социального воспитания студентов. При уменьшении значимости одного из них неизбежно возрастает роль другого и равноправие сторон нарушается.

Нередки случаи проявления со стороны педагогов бестактности, нетерпимости, доминирования непонимания в общении со студентами и их родителями. В свою очередь, многие родители не совсем чётко осознают гражданскую и личную ответственность за развитие, воспитание и обучение своих детей. Есть такие родители, которые считают своей обязанностью обеспечить детей материально, а воспитание возлагают на педагогов.

Какие бы задачи общество не ставило перед образовательной системой, без помощи родителей, их глубокой заинтересованности, их педагогических и психологических знаний процесс воспитания и обучения не даст необходимых результатов. Следует отметить, что успешность педагогического взаимодействия преподавателей и родителей во многом определяется правильно избранной позицией педагога, стилем и тоном его отношений.

Помимо вышеизложенных факторов на успешность обучения влияют: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень школьной подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности; мотивы выбора ссуза; адекватность исходных представлений о специфике ссузовского обучения; форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.); наличие платы за обучение и ее величина; организация учебного процесса в ссузе; материальная база ссуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; престижность ссуза .

Список использованной литературы

1. *Корнилова, Т.В.* Сравнение личностных особенностей российских и американских студентов (по опроснику А. Эдвардса) / Т.В. Корнилова, Е.Л. Григоренко. Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С.108 – 115.
2. *Леонгард, К* Акцентуирование личности. – Киев, 2007. – 185 с.
3. *Смирнов, С.Д.* Педагогика и психология среднего профессионального образования: от деятельности к личности. – М., 2005. – 155с.

УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ

- 1 Абоносимов Г.Л. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 2 Автономова Н.Б. (доцент, зав. кафедрой), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
- 3 Азябцева Л.А. (старший преподаватель), Новосибирский государственный технический университет
- 4 Айзинбуд К.С. (кандидат технических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 5 Аносян М.Ю. (аспирантка), Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)
- 6 Багрова Н.А. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 7 Бандурина И.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 8 Белозерцев Е.П. (заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор), Воронежский государственный педагогический университет
- 9 Белякова В.И. (доцент), Южный федеральный университет
- 10 Бермус А.Г. (доктор педагогических наук, доцент), Южный Федеральный университет
- 11 Бессарабова О.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 12 Большакова Г.И. (кандидат социологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 13 Бондаревская Е.В. (доктор педагогических наук, академик РАО), Южный федеральный университет
- 14 Булатников И.Е. (кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент АПСН), Московский государственный университет железнодорожного транспорта – Курский филиал МИИТ
- 15 Быкадорова Е.С. (старший преподаватель), Сибирский государственный университет путей сообщения
- 16 Верескун В.Д. (доктор технических наук, профессор), Ректор ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения»
- 17 Войкина А.Ю. (старший преподаватель), Южный федеральный университет
- 18 Волегжанина И.С. (кандидат педагогических наук, доцент), Сибирский государственный университет путей сообщения
- 19 Волынцева А.А. (старший преподаватель), Новосибирский государственный технический университет
- 20 Гаврилюк О.А. (кандидат педагогических наук, зав. кафедрой), ГБОУ ВПО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения РФ
- 21 Глазунов Д.В. – заместитель директора Центра мониторинга качества образования, Ростовский государственный университет путей сообщения
- 22 Голобородько А.Ю. (кандидат филологических наук, доцент, Начальник управления международного сотрудничества), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 23 Горчакова Е.И. (учитель, соискатель), Пятигорский государственный лингвистический университет
- 24 Горячева Е.Д. (преподаватель, соискатель), Институт архитектуры и искусств Южного федерального университета

- 25 Григан С.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 26 Дёмина О.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Сибирский государственный университет путей сообщения
- 27 Дмитриева Е.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Южный федеральный университет
- 28 Евдакова В.В. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
- 29 Евдокимова Н.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 30 Евстафьева Н.М. (ст. преподаватель), Южный федеральный университет
- 31 Емельянова И.Е. (кандидат педагогических наук), Московский региональный социально-экономический институт)
- 32 Ермак Н.А. (доктор педагогических наук, профессор), Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт)
- 33 Жолобова Л.В. (кандидат экономических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 34 Зенкова Т.А. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 35 Исаева Т.Е. (доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 36 Ишимова И.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Уральский государственный университет физической культуры
- 37 Казанцева Ж.А. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 38 Казачихина И.А. (кандидат филологических наук, доцент), Новосибирский государственный технический университет
- 39 Калинина Г.К. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 40 Косоножкина Л.В. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)
- 41 Кубракова Е.С. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
- 42 Кульгавюк В.В. (доцент), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
- 43 Лазарева Л.А. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 44 Ларионова Н.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский филиал Российской таможенной академии, Южный федеральный университет
- 45 Лелеп Л.В. (старший преподаватель), Новосибирский государственный технический университет
- 46 Литвинович В.Г. (кандидат педагогических наук, доцент), Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь
- 47 Мазуренко А.В. (кандидат педагогических наук), директор железнодорожного техникума Ростовского государственного университета путей сообщения
- 48 Майковская В.И. (доцент), Частное высшее учебное заведение Харьковский институт экономики рыночных отношений и менеджмента

- 49 Макарова Е.А. (заведующий отделением), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения»
- 50 Малахова Н.Н. (кандидат философских наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 51 Манака Ю.А. (студент), Кубанский государственный аграрный университет
- 52 Мартынов О.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Российский государственный социальный университет, филиал в г. Пятигорске
- 53 Марченко Л.Е. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
- 54 Масалова М.Ю. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 55 Машкина Е.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Южный федеральный университет
- 56 Мелющенко Н.А. (зам. декана строительного факультета по воспитательной работе и социальным вопросам), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 57 Михеева Л.П. (кандидат социологических наук, доцент), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
- 58 Муленко О.В., (кандидат технических наук, доцент, директор Центра мониторинга качества образования), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 59 Набатова С.А. (аспирантка), Волгоградский государственный социально-педагогический университет
- 60 Одарюк И.В. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 61 Осипов В.А. (кандидат технических наук, доцент, зав. кафедрой), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 62 Панюкова Т.В. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
- 63 Параскевов А.В. (старший преподаватель), Кубанский государственный аграрный университет
- 64 Пелецкене В.Б. (доцент, доктор социальных наук), Вильнюсский технический университет им. Гедиминаса, Литва
- 65 Пелецкис К.Ч. (доктор социальных наук, доцент), Вильнюсский технический университет им. Гедиминаса, Литва
- 66 Перевозникова Л.Г. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
- 67 Петрова В.И. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 68 Прокопец В.Н. (кандидат технических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 69 Репринцев А.В. (доктор педагогических наук, профессор), Курский государственный университет
- 70 Ромашенко С.В. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 71 Рогов Е.И. (доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой), Южный федеральный университет

- 72 Сага Н.Н. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 73 Сальникова М.Г. (кандидат физико-математических наук, доцент), Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт)
- 74 Сафонова Т.Н. (кандидат технических наук, доцент), Ливенский филиал ФГБОУ ВПО «Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс»
- 75 Сафронова Е.М. (доктор педагогических наук, профессор), Волгоградский государственный социально-педагогический университет
- 76 Свиридова Л.А. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 77 Свиридова Л.Ю. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 78 Седнев В.Б. (кандидат экономических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 79 Семенов В.Я. (аспирант), Волгоградский государственный социально-педагогический университет
- 80 Семькина И.Н. (старший преподаватель), Южный федеральный университет
- 81 Сидненко М.С. (старший преподаватель), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
- 82 Солдатов Б.Г. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский филиал Российской Таможенной Академии
- 83 Солдатова Н.В. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский филиал Российской Таможенной Академии
- 84 Солдатова И.Н. (кандидат педагогических наук), Волгоградский государственный социально-педагогический университет
- 85 Сорокина М.М. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 86 Столярчук Л.И. (доктор педагогических наук, профессор), Волгоградский государственный социально-педагогический университет
- 87 Супрунова Л.Л. (доктор педагогических наук, профессор), Пятигорский государственный лингвистический университет
- 88 Сухорукова Н.А. (преподаватель, аспирант), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 89 Тараховский Г.В. (аспирант), Волгоградский государственный социально-педагогический университет
- 90 Терновая В.С. – зам. Начальника отдела ОТСКИиП, Ростовский государственный университет путей сообщения
- 91 Тименко Л.В. (заведующий отделением), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
- 92 Трубников А.П. (кандидат педагогических наук, доцент), Курский государственный университет
- 93 Уманцева Л.В. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 94 Ушмарова В.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С.Сковороды
- 95 Федорова Н.А. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения

- 96 Цуриков А.Н. (ассистент, аспирант), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 97 Черкасова Л.Н. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 98 Черкашина Е.И. (кандидат филологических наук, доцент), ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
- 99 Черновол А.Ю. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
- 100 Чуриков М.П. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 101 Чусовлянова С.В. (кандидат социальных наук), Сибирский государственный университет путей сообщения
- 102 Шабло Н.Г. (кандидат педагогических наук, доцент), Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова
- 103 Швалов Д.В. (кандидат технических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 104 Шилович О.Б. (ассистент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 105 Шинкаренко Ю.В. (кандидат филологических наук, доцент), Южный федеральный университет
- 106 Шишова Е.О. (кандидат педагогических наук, доцент), Казанский (Приволжский) федеральный университет
- 107 Щербина Л.Д. (кандидат педагогических наук, доцент), Южный федеральный университет
- 108 Шматько Л.П. (доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
- 109 Яроцкая Ю.А. (кандидат филологических наук, доцент), Дальневосточный федеральный университет

СОДЕРЖАНИЕ

І. ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Верескун В.Д. Задачи профессорско-преподавательского состава университета в информационно-образовательном пространстве.....	3
Бондаревская Е.В. Создание современной теории и практики воспитания – необходимое условие модернизации высшего профессионального образования.....	8
Белозерцев Е.П. Вековые ценности отечественной культуры и образования как духовный фундамент воспроизводства российской интеллигенции.....	18
Репринцев А.В. Современное университетское образование в России: перспективы развития или риски стагнации?.....	24
Столярчук Л.И. Реализация Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования: проблемы освоения гендерных знаний	33
Бермус А.Г. Гетерономия содержания педагогического образования в контексте реализации ФГОС ВПО.....	37
Супрунова Л.Л. Межкультурная компетенция в структуре подготовки бакалавра к профессиональной деятельности.....	42
Ушмарова В.В. Дескрипторы магистерского уровня в европейских и национальной квалификационных рамках	47
Макарова Е.А. Перспективы реализации компетентного подхода в системе СПО	52

ІІ. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА, ЕГО КОМПЕТЕНЦИИ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исаева Т.Е. Преобразующий тип педагогической культуры преподавателя высшей школы в информационно-образовательном пространстве.....	55
Сафронова Е.М. Оценка эффективности воспитательной деятельности преподавателя как способ повышения качества образования в вузе.....	66
Гаврилюк О.А. Профессиональная автономность как ключевая компетенция современного преподавателя вуза	71
Бандурина И.А. Научная мобильность как фактор профессионального развития ученого в эпоху глобализации.....	74

Солдатова И.Н. К проблеме проектирования деятельности педагога с позиций красоты.....	78
Горчакова Е.И. Ретроспективный анализ развития содержания среднего образования в Англии.....	82
Сага Н.Н. Формирование социально-организационной компетенции преподавателя.....	86

III. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Евдокимова Н.В. Языковая картина мира как условие формирования многоязычной компетенции.....	91
Черкашина Е.И. Моделирование лингвообразовательного процесса в системе высшего профессионального образования	96
Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В. Оптимизация обучения иностранному языку студентов юридических специальностей в условиях глобализации.....	103
Peleckis K., Peleckienė V. Manager's training for business meetings and negotiations: development of communication competencies in bargaining process	108
Казачихина И.А. Создание условий, стимулирующих изучение иностранных языков в российском вузе: миф или реальность	126
Лелеп Л.В. Обучение написанию эссе на английском языке.....	131
Азябцева Л.А. Факторы, сдерживающие речевое общение на иностранном языке.....	137
Автономова Н.Б., Кульгавюк В.В., Л.П. Михеева Отбор содержания дисциплины «Деловой английский» в неязыковом вузе.....	142
Бессарабова О.Н. К вопросу отбора и организации содержания обучения в рамках компетентностного подхода	147
Щербина Л.Д., Белякова В.И., Войкина А.Ю. Учебное телевидение на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.....	152
Волегжанина И.С. Комплексный подход к разработке учебно-методического комплекса по английскому языку для студентов транспортных вузов.....	162
Черновол А.Ю., Панюкова Т.В., Перевозникова Л.Г. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку как приоритетное направление в обновлении образования	166
Сорокина М.М., Свиридова Л.А. Из опыта работы по обучению устной иноязычной речи на завершающем этапе.....	170
Шинкаренко Ю.В., Машкина Е.Н., Дмитриева Е.В. Ролевая игра на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе	174

Волынцева А.А. К вопросу о формировании навыков самообразования при изучении иностранного языка	179
--	-----

IV. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сидненко М.С. Гуманизация образования в технических вузах через внедрение моделей построения учебной среды	182
Сухорукова Н.А. Результаты гендерного анализа содержания дисциплин социально-гуманитарного цикла.....	185
Семенов В.Я. Социально-гуманитарная подготовка современного учителя музыки: гендерный подход	190
Косоножкина Л.В., Аносян М.Ю. Специфика перевода стилистических приёмов художественного текста с английского на русский язык (на материале романа Дж.Гришема «Вердикт за деньги»).....	195
Шишова Е.О. Способность к прогнозированию как фактор успешности овладения иностранным языком.....	199
Черкасова Л.Н. Рекламное образование в формате новых стандартов.....	204
Масалова М.Ю. Рекламный слоган как метод воздействия на аудиторию	206
Абоносимов Г.Л., Свиридова Л.Ю. Формирование читательского опыта в процессе преподавания литературы.....	208
Яроцкая Ю.А. Современные приморские писатели как участники гуманитарного образовательного процесса (из опыта преподавания курса «Современная литература в зеркале критики»).....	212
Горячева Е.Д. Фразеологизмы и сленг как средство расширения кругозора студентов и развития языковой догадки	217
Зенкова Т.А. Формирование потребности студента к самопознанию.....	219
Ромащенко С.В. Проверка сформированности критического мышления во время экзаменов	223
Майковская В.И. Роль методов профессионального обучения в формировании интеллектуального капитала будущих маркетологов.....	227
Шматько Л.П. Системность и комплексность профессиональной подготовки специалистов туристской индустрии – важный фактор качества туристского продукта	232
Жолобова Л.В. Обучающие туры как составляющая системы формирования профессиональных компетенций	238
Казанцева Ж.А. Образование и формирование педагогического дискурса	246

V. ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Сальникова М.Г. Метод проектов как эффективное средство формирования компетенций студентов технического университета	248
Евдакова В.В. Пути совершенствования естественнонаучной подготовки студентов.....	252
Кубракова Е.С. Использование технологий интерактивного обучения на уроках физики	255
Марченко Л.Е. Особенности изучения темы «Линейное программирование» в рамках студенческого научного общества.....	259
Федорова Н.А. Формирование профессионально-ориентированных знаний студентов в процессе учебно-исследовательской деятельности по химии	261

VI. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Дёмина О.А., Чусовлянова С.В. Обновление содержания обучения иностранному языку в неязыковых вузах	264
Исаева Т.Е., Муленко О.В. О некоторых подходах к составлению контрольно-измерительных материалов, направленных на выявление сформированности компетенций студентов.....	268
Малахова Н.Н. Образовательные технологии инновационного общества.....	281
Осипов А.В., Муленко О.В., Глазунов Д.В. Экспериментальные предпосылки к созданию компетентностно-ориентированных тестовых материалов	287
Багрова Н.А. Проблемы тестирования как формы промежуточного и итогового контроля знаний в вузе.....	291
Ермак Н.А. Современные методы и технологии обучения пожилых людей в информационном образовательном пространстве	296
Параскевов А.В., Шилович О.Б., Манака Ю.А. Разработка технологии организации практических занятий в режиме реального времени для студентов заочной формы обучения.....	301
Швалов Д.В., Айзинбуд К.С., Прокопец В.Н. Принципы составления требований к тренажерам для формирования профессиональных навыков специалистов.....	308
Быкадорова Е.С. Технология реализации мультимедийного учебно-методического комплекса формирования профессиональной иноязычной культуры.....	312

VII. СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание будущих специалистов транспорта: от интуитивных поисков – к системной модернизации.....	319
Мартынов О.В. Новые подходы к воспитательной работе в современном российском вузе.....	327
Уманцева Л.В. О нравственности и духовности в русском воспитании.....	332
Мелющенко Н.А. Роль профессионально-трудового воспитания в формировании личности будущих специалистов	337
Литвинович В.Г. Воспитание учащейся молодёжи в духе культуры мира.....	340
Трубников А.П. Клубные объединения студентов в системе факторов социального и профессионального воспитания вуза.....	345
Калинина Г.К. Эволюционная функция конфликта.....	354
Тараховский Г.В. Патриотическое воспитание старшеклассников в современных условиях.....	356

VIII. ИНТЕГРИРОВАННОЕ МНОГОУРОВНЕВОЕ, НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ (ОБЩЕЕ И СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

Лазарева Л.А. Организация учебного процесса в условиях многоуровневой системы образования	362
Большакова Г.И. Регионализация профессионального образования – тенденция интегрированного многоуровневого непрерывного образования.....	367
Емельянова И.Е. Учебно-методическое обеспечение слушателей курсов повышения квалификации как условие формирования их субъектности	369

IX. ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ, УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

Мазуренко А.В. Основные тенденции изменения структуры спроса на специалистов на региональном рынке труда	372
Ишимова И.Н. Документирование знаний преподавателей как основа технологии управления знаниями в вузе	378

Х. СПОСОБЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Peleckis K., Peleckienė V. Development of negotiating competencies for business management students: the assumptions and perspectives (Case of Lithuania)	383
Рогов Е.И. Взменение парадигмы: от компетенций к представлениям.....	404
Голобородько А.Ю., Шабло Н.Г., Чуриков М.П. Человеческий потенциал в аспекте качественного развития: к вопросу об условиях и факторах модернизации.....	409
Петрова В.И. Концепция внутреннего мониторинга и оценки качества высшего профессионального образования в транспортном вузе.....	417
Сафонова Т.Н. Формирование фондов оценочных средств в условиях реализации компетентностно-ориентированной ООП ВПО	421
Седнев В.Б. Тьюторская модель в образовании как способ развития личности.....	426
Цуриков А.Н. Автоматизация контроля и оценки знаний студентов с помощью программы «UNIVERSITY – LYCEUM».....	429
Терновая В.С. Внедрение системы дистанционного образования в заочную форму обучения.....	433
Одарюк И.В. Стажировка за рубежом как один из способов повышения профессионального мастерства преподавателей иностранных языков	437
Набатова С.А. Гендерный подход в профессиональном образовании студентов педагогического вуза	440
Ларионова Н.Н., Евстафьева Н.М., Семькина И.Н. К вопросу улучшения эффективности физической культуры в высших учебных заведениях	445
Зенкова Т.А., Ларионова Н.Н. Профессионально ориентированное физическое воспитание студентов факультета «Управление процессами перевозок на железнодорожном транспорте»	449
Григан С.А. Периодизация и содержание многолетней спортивной подготовки пловцов	453
Тименко Л.В. Факторы успешной учебы студентов ссуза.....	458
УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ	461
СОДЕРЖАНИЕ	466

**Труды 10-й Юбилейной
международной научно-практической
ИНТЕРНЕТ-конференции
«Преподаватель высшей школы в XXI веке»
Сборник 10**

Ответственный редактор **Т.Е. Исаева**

Подписано к печати 02.04.2013. Формат 60x84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 27,16.
Тираж 150 экз. Изд. № 43. Заказ №

ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения»
Адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону,
пл. им. Ростовского Стрелкового Полка Народного Ополчения, 2.
Тел. 272-64-85
E-mail: conf_teacher@rgups.ru
