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

Rostov State Transport University

ТРУДЫ

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 11
Volume 11

Rostov-on-Don
2014

ББК 74.58 + 06

Труды 11-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сборник 11. – Ростов н/Д: ФГБОУ ВПО РГУПС, 2014. – 307 с.

Сегодняшний этап в развитии отечественного высшего образования характеризуется стремлением российских вузов выйти на международную образовательную арену и занять там достойное место благодаря славным традициям нашего профессионального образования, инновационным технологиям, высокому качеству подготовки выпускников. Но для того чтобы наши университеты могли занять высокие строки в международных рейтингах, перед профессорско-преподавательским составом, в первую очередь, стоят задачи крупномасштабного повышения профессиональной квалификации в связи с внедрением компетентностного подхода, овладения различными информационными и инфокоммуникационными технологиями, разработки и внедрения электронных учебно-методических пособий и учебных программ, повышения публикационной активности в международных научных изданиях и т.д.

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

Ответственные редакторы к. филол.н., доц. И.В. Одарюк (РГУПС),
д.п.н. проф. Т.Е. Исаева (РГУПС).
Рецензенты: д-р пед. н., проф. Т.Е. Исаева (РГУПС);
д-р филол. н., проф. В.Р. Саркисьянц (РАП, Рост. ф-л);

ISBN 978-5-88814-342-1 © ФГБОУ ВПО РГУПС, 2014

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

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ: ЗАРУБЕЖНЫЕ ПРАКТИКИ В РОССИЙСКОЙ СОВРЕМЕННОСТИ (ОПЫТ ГУМАНИТАРНЫХ ПРОГРАММ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ КОРОЛЕВСТВА ТАИЛАНД)

Д.С. Ушаков, д.э.н., профессор
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
fintaliano@yandex.ru

В статье на основе исследования современной деятельности государственных университетов Таиланда и анализа современных проблем подготовки кадров в России делаются рекомендации по модернизации отечественного высшего образования с позиций развития профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: Высшее образование, университет, модернизация, Россия, Таиланд

Ведущей стратегической целью модернизации системы университетского образования в России выступает его адаптация к требованиям рынка труда, которая проявляется, в том числе, в ориентации образовательной деятельности современного вуза на формирование практических навыков, профессиональных компетенций студентов.

Государство планомерно формирует институциональные основы для кардинального роста профессионализации выпускников, что выражается во введении двух ступеней высшего образования (окончательно отделившее профессионально-образовательный контент от академического, научно-исследовательского), а также в существенной модернизации существующих образовательных стандартов в пользу практических навыков и умений выпускников бакалаврских программ.

Очевидно, что данная инициатива государственной власти в качестве своих стратегических приоритетов предусматривает: рост адекватности системы отечественного университетского образования требованиям рынка труда страны, активизацию реального сотрудничества и взаимодействия потенциальных работодателей и учреждений высшей школы, рост конкурентоспособности (в том числе и на международной арене) отечественного образования и отдельных университетов, в том числе, и за счет большего соответствия российского образования принятым глобальным образовательным практикам и стандартам.

Сложность и длительность реформирования системы отечественного образования, обилие проблем и критики в адрес инициаторов и

проводников реформ объясняются спецификой сложившейся в начале XXI века в нашей стране системы подготовки специалистов.

Опыт управления аналогичной образовательной моделью в мировой практике просто отсутствует, и, следовательно, копирование и внедрение достижений зарубежных образовательных рынков в условиях многолетней, неоднократно доказавшей в прошлом свою эффективность и результативность университетской системы – наследницы и хранительницы имперских и советских образовательных традиций – просто деструктивно для общества и страны.

К примеру, государства Азии или Ближнего Востока, вовлекаемые в орбиту интересов стран Запада столетия назад, существенно уступали последним в развитии науки и образования, не имели ничего, что могло быть противопоставлено западному влиянию, а, следовательно, могли оперативно построить «с чистого листа» образовательную систему, полностью соответствующую канонам европейских или американских представлений.

Развитие глобальных и региональных экономических и социальных процессов, в частности, хозяйственные успехи ряда азиатских и восточноевропейских стран, интеграционные тренды в Европе, Азии и Латинской Америке, рассеивание инноваций и центров исследований по всему миру (благодаря прогрессу информационно-коммуникационных технологий), персонификация науки (возрастание роли личностного фактора в определении вектора и динамики научно-технического прогресса) привели в настоящий момент к тому, что авторитет, роль и конкурентоспособность ведущих образовательных центров России ниже, чем у частных университетов стран догоняющего развития!

Так, согласно оценке авторитетного Шанхайского рейтинга в 2013 г. в числе лучших 500 университетов мира было только два российских (столько же у Таиланда, Малайзии, Мексики) и, например, 3 университета ЮАР, 4 – Саудовской Аравии, 6 – Бразилии, 11 – Южной Кореи [1]. Мировой рейтинг университетов QS отмечает среди лучших 50 университетов стран БРИКС только 6 российских (ниже лишь показатель ЮАР – 3 университета), и 7 индийских, 11 бразильских и 22 китайских образовательных центра [2].

Данный дисбаланс между потенциалом отечественной высшей школы, ее научным и методическим наследием, с одной стороны, и современными показателями ее глобального влияния и конкурентоспособности, с другой, на фоне актуальных требований инновационной модернизации отечественной хозяйственной системы, формирования высокотехнологичных сфер российской промышленности и наращивания интеллектуального потенциала нашей страны, определяют своевременность и остроту проблем модернизации отечественного университетского образования.

Как уже отмечалось выше, одним из направлений формирования конкурентоспособной системы высшего образования в России, является развитие профессиональных компетенций будущих выпускников программ бакалавриата. В формировании эффективного, мощного контента профессиональных знаний, навыков и умений, позволяющего студентам карьерный старт еще во время обучения на старших курсах, рекомендовано и даже требуется активно заимствовать опыт и достижения зарубежных университетов при условии решения еще одной институционально-инфраструктурной проблемы отечественного профессионального образования, существенно ограничивающей потенциал его модернизации. Эта проблема – принадлежность высшего учебного заведения.

Безусловно, активно развивать взаимодействия с представителями бизнеса (что выступает залогом формирования конкурентной университетской системы профессиональной подготовки студентов) может только частное учебное заведение, свободное в процессе принятия решений относительно распределения денежных средств и выбора стратегических партнеров. В это же время в России наиболее востребованными среди студентов (как и работодателей) выступают именно государственные вузы, способные выдерживать стандарты подготовки специалистов, обладающие определенным брендом, историей и узнаваемостью на рынке труда и образовательных услуг.

Подавляющее большинство частных учреждений высшего профессионального образования, даже инновационных по своей сути, привлекающих иностранных специалистов, использующих современные образовательные и информационные технологии, активно интегрированные в глобальные рынки образовательных услуг, испытывает колоссальные проблемы с набором и финансами, лишены всяческой государственной поддержки.

В связи с этим, в деле совершенствования процесса профессионального образования России логично использовать опыт иностранных государственных университетов, функционирующих в схожих с отечественными условиях финансирования, отчетности, нормирования и оплаты труда.

Исследование развития профессиональных компетенций выпускников бакалаврских программ с целью определения возможностей использования зарубежного опыта в модернизации отечественной системы высшего профессионального образования было проведено на примере гуманитарных образовательных программ (специальности «Экономика», «Международный бизнес», «Туризм и гостиничное хозяйство», «Туристская индустрия», «Ресторанный сервис», «Сервис на транспорте» и «Бизнес на авиалиниях») государственных университетов (Чулалонгкорн[1],

[1] №2 в рейтинге университетов Таиланда, № 137 в Глобальном рейтинге университетов в 2012 году

Махидол[2], Касесат[3], Суан Сунандха Раджабат[4]), расположенных в Бангкоке, королевство Таиланд.

Современная образовательная система Таиланда основана на достижениях западного университетского образования и является его копией, адаптированной под местную специфику (роль государства, система школьного образования, роль королевской семьи, роль религии, особенности социального устройства).

Основы системы формирования профессиональных компетенций (ПК) выпускников бакалаврских специальностей в королевстве Таиланд изображены на рис. 1.

Как видно из рис. 1, формирование профессиональных компетенций выпускников гуманитарных программ в Таиланде начинается еще со школы, в которой дети проходят психологические тесты, посещают различные виды предприятий, общаются с представителями различных профессий, делая выбор относительно будущего высшего образования и карьеры.

Отдельно стоит выделить, что школьники (последняя ступень школьного образования) в Таиланде активно вовлечены в общественную жизнь, максимально социализированы – это одна из отличительных особенностей образовательной системы королевства. При выставлении итоговой оценки как в школе, так и в университете преподаватель должен в обязательном порядке оценивать прилежание студента (униформа, поведение, социальная активность, лидерские качества, манера общения с преподавателями и друзьями и так далее). Так что практически все абитуриенты в качестве дополнительного преимущества при поступлении в университет предоставляют собственный портфолио из сертификатов, грамот, фотографий, характеризующих личность абитуриента.

Наконец, будущие студенты гуманитарных специальностей проходят тестирование на величину EQ[5] (определение предрасположенности абитуриента к работе с людьми в условиях стресса и конфликтов), а также интервью (минимум с двумя преподавателями программы). В университете Махидол у абитуриента требуется наличие опыта работы с людьми (например, школьная практика, участие в программах социальной ответственности и так далее). В университете Касесат требуется обязательная характеристика с места учебы, автобиографическое сочинение.

В рамках образовательного процесса формирование профессиональных компетенций будущих выпускников идет сразу в нескольких направлениях.

Во-первых, сама образовательная программа по всем специальностям не предполагает традиционного для России деления на

[2] № 1 в рейтинге университетов Таиланда, № 92 в Глобальном рейтинге университетов в 2012 году

[3] Государственный аграрный университет

[4] Государственный классический университет, участник национальной сети государственной университетской сети Раджабат (включает 96 университетов во всех провинциях Таиланда)

[5] EQ тест позволяет выделить эмоциональную «образованность» (по аналогии с тестированием интеллекта IQ)

лекционные и семинарские занятия – еженедельный класс длится три часа и обязательно включает в себя все виды активности студентов – лекция (монолог), вопросы-ответы, дискуссия, решение кейсов, индивидуальная самостоятельная и групповая работа.

Рисунок 1 – План-схема формирования профессиональных компетенций (ПК) выпускников государственных университетов в королевстве Таиланд

Преподаватель сам (в зависимости от специфики предмета, темы класса, аудитории) определяет, сколько по времени длится занятие, и в какой очередности следуют все эти типы студенческой активности. В ходе каждого класса должен формироваться задел и развиваться тот или иной вид профессиональной компетенции будущего выпускника – например, умение дискутировать, делать презентацию, задавать вопросы,

анализировать ситуацию, применять профессиональные знания на практике и так далее.

Преподаватель оценивает студенческую активность во время аудиторных занятий, отмечая проблемы реализации мероприятий по развитию профессиональных компетенций будущих специалистов. На регулярной основе (обычно раз в семестр) преподаватели обсуждают возникшие проблемы и делятся опытом стимулирования профессиональных навыков и умений студентов.

В образовательный план каждой программы в исследованных университетах включены так называемые «внеаудиторные» курсы, например, «Организация пробной поездки», «Организация семинара», «Организация делового визита», «Самостоятельное исследование» и так далее. В зависимости от программы обучения студенты на протяжении всего семестра вовлекаются в организацию и проведение мероприятия, непосредственно связанного с их будущей профессией. Стоит отметить, что для организации проведения этих курсов преподаватель приглашает представителей бизнеса и органов государственной власти. В большинстве случаев активное участие студента в проведении таких курсов оценивается более высоко (5 кредитов), нежели его достижения в изучении традиционных дисциплин программы (до 3 кредитов).

Во-вторых, развитие профессиональных компетенций студентов достигается в результате так называемых социальных услуг университета. Согласно декрету о высшем образовании Королевства Таиланд, все университеты на регулярной основе проходят оценку со стороны других университетов и Министерства образования страны. Одной из важнейших компонент оценки качества образования в университете является социальное значение учебного заведения, выражающееся, в том числе, и в качестве оказываемых им социальных услуг.

Программа социальных услуг конкретного факультета (или программы подготовки) разрабатывается профессорско-преподавательским составом и должна быть непосредственно связана с процессом формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров. Стратегическая цель этой программы – улучшить имидж университета за счет безвозмездного оказания социально важных услуг народу страны. Так, студенты могут вовлекаться в демонстрационные туры для школьников, работать с детьми в детских садах, учить английскому языку фермеров, проводить социологические опросы, быть волонтерами и так далее.

В-третьих, профессиональные навыки студентов формируются в результате их плотного сотрудничества с членами ассоциации выпускников. В отличие от России, где выпускники в лучшем случае регулярно встречаются в стенах учебного заведения, ассоциация выпускников в Таиланде – это необходимый атрибут любого университета, залог его эффективности, объект гордости, дополнительная возможность развития взаимодействий учебного заведения и бизнеса, спонсорской

поддержки и так далее. В ассоциацию выпускников входят бывшие студенты университета, продолжившие обучение и научную деятельность, либо устроившиеся на работу по специальности, достигшие определенных результатов и карьерного роста. Отношения между различными поколениями студентов в тайском университете выстраиваются с помощью семинаров, встреч, консультаций и прочих мероприятий с участием выпускников.

Важным направлением формирования профессиональных навыков обучающихся на гуманитарных программах студентов являются и бизнес-симуляторы, позволяющие воссоздавать реальные ситуации из практической деятельности, находить решения возникающих проблем, в том числе и нестандартные, анализировать поведение вовлеченных участников.

Так, в университете Махидол работает студенческая туристическая фирма с собственным автобусом, Интернет-сайтом, системой документооборота и он-лайн продаж. В университете Суан Сунандха Раджабат есть опытная гостиница (на базе общежития), макет салона авиалайнера, зал ожидания и регистрационная стойка аэропорта, а также кафе с оборудованной кухней (для практических занятий студентов специальностей «ресторанный бизнес» и «лаунж-сервис»). Огромная территория и расположение университета Чулалонгкорн позволяют иметь собственный торговый центр, ресторанный комплекс, гостиничные предприятия, спа-салоны, автозаправку, Интернет-центр, концертный и спортивный зал, и даже коммерческий театр, где практикуются студенты. При этом все эти предприятия являются прибыльными и коммерческими по своей сути. На территории университета Касесат работают «офисы» сельскохозяйственных предприятий (рисовая мельница, мини-цех по разливу молока и консервированию фруктов), оборудованные необходимой техникой. Кроме того, студенты сервисных специальностей постоянно задействованы в организации университетских мероприятий (встречи, поездки, семинары, конференции, банкеты).

Все вышеперечисленные инструменты формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров являются «внутри-университетскими», организованными с учетом возможностей и за счет средств самого университета. Безусловно, процесс получения профессионального образования был бы не полным без вовлечения студентов непосредственно в бизнес-процессы на предприятиях отрасли. Для развития данной сферы необходимы активные контакты университета и представителей местного бизнеса.

Уровни партнерских отношений между университетом и коммерческим предприятием представлены на рис. 2.

Важной особенностью функционирования современного государственного университета в Таиланде является обязательное наличие у него стратегических партнеров – компаний, которые не только зачастую выступают местом прохождения итоговой производственной практики

студентов, но и их перспективным работодателем, спонсором проводимых в университете мероприятий, грантодателем, заказчиком научных исследований и работ (бизнес-тренинги для персонала, обучающие семинары и так далее), проводимых в университете.

Рисунок 2 - Уровни партнерских отношений между университетом и коммерческим предприятием

Для представителей бизнес-сообщества наличие партнерских отношений с университетами является важной компонентой корпоративной социальной ответственности, активно используется в улучшении имиджа предприятия, его позиции на рынке.

Развитие партнерских отношений в сфере подготовки студентов в государственном университете, чаще всего, возможно только в случае предоставления определенных дополнительных полномочий факультету (институту, колледжу, программе), например, право подписания договоров о сотрудничестве, относительную финансовую самостоятельность (например, в сфере развития договорных исследований или получения грантов со стороны стратегического партнера), отчетность и так далее. В этом случае традиционные для крупных государственных образовательных учреждений проблемы – бюрократичность, затянутость процедур, дублирование функций и сложная подотчетность нивелируются, и партнерство бизнеса и университета получает дополнительные преимущества.

Таким образом, проведенное исследование функционирования гуманитарных программ государственных университетов королевства Таиланд позволяет сделать ряд рекомендаций, действенных в процессе

модернизации отечественной системы подготовки кадров для предприятий сервисной сферы (таб. 1). Считаем, что эффективная реализация предложенных рекомендаций будет способствовать повышению эффективности образовательной деятельности, внешней конкурентоспособности как отдельно взятого государственного университета в частности, так и всей системы российского высшего образования – в общем.

Таблица 1

Меры по повышению профессиональных компетенций студентов государственных вузов России (на основе анализа опыта Таиланда)

№	Сфера модерни-зации	Инструменты модернизации	Решаемая проблема	Перспективы решения проблемы
1	2	3	4	5
1	Работа с абитуриен-тами	Дополнитель-ные профориента-ционные мероприятия на стадии подачи документов (тесты, ситуации)	Ряд студентов не имеет психологической/эмоцио нальнойпредрасположен ности к работе в сфере услуг, не обладают соответствующими лич-ностными характеристи-ками и способностями. В дальнейшем эти студен-ты не смогут реализовать себя в процессе обучения, не будут рабо-тать по специальности, либо (будучи трудоустро-енными) не смогут полностью отдаваться работе	Сконцентрировать в университете только студентов, заинтересован-ных в получении необходимых знаний, способных эффективно работать по специальности по окончании обучения
2	Учебные планы, образоват ельный процесс	Внедрение прогрессивных методик в образователь ный процесс, обсуждение и разработка новых методик повышения профессиональ ной компетенции выпускников в рамках педколлектива	Акцент на лекционных методиках (монологи) преподавания и традиционных (опросы, тесты) системах контроля знаний сокращает запоминаемость информации, лишает студента понимания как использовать полученные знания на практике, формирует представле--ние о предмете как о «ненужном» и «бесполез-ным» для дальнейшего трудоустройства	Формирование образовательных курсов, насыщенных актуальной практической информацией с эффективной обратной связью и контролем знаний студентов, интересных для студентов, активных и ориентированных на дальнейшее прикладное использование полученной информации, навыков и знаний

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
		Разработка специальных курсов, направленных на практическое применение полученных знаний	Студент слабо представляет себе возможности использования полученных знаний и информации на практике, лишен возможности тренировать профессиональные навыки и мастерство	Формирование целой системы практических курсов (обязательных и оцениваемых), направленных на формирование профессиональных навыков и мастерства студентов
3	Развитие бизнес симуляторов на базе университета	Формирование комплекса лабораторий, опытных предприятий, полигонов и так далее		Полное укомплектование всех изучаемых дисциплин практическими занятиями с использованием бизнес-симуляторов, возможность проведения тренингов и обучающих семинаров для сторонней аудитории (дополнительная прибыль университета).
4	Развитие связей с выпускника-ми	Создание ассоциации выпускников и е вовлечение в студенческую активность	Студенты не имеют представления о перспективах собственного трудоустройства, не «визуализируют» историю своего университета (программы), слабо мотивированы к отличной учебе	Развитие межпоколенных отношений в университете, привлечение бизнеса к сотрудничеству, источники для спонсорства, конкурсов и грантов
5	Социальные услуги университета	Активизация общественной роли университета, предложение ряда социальных услуг	Студенты не имеют опыта общения с людьми, планирования и организации мероприятия, решения текущих проблем и так далее.	Формирование дополнительных профессиональных навыков и умений студентов, улучшение имиджа вуза, его привлекательности для абитуриентов, бизнеса, спонсоров, заказчиков исследований
6	Развитие партнерства университета с бизнес структурами	Рост автономизации программы (факультета), ее компетенций в принятии деловых и финансовых решений		Обеспечение практики и стажировки студентов, адекватности образовательных программ и учебных планов требованиям рынка труда, укрепление связей университета с потенциальными работодателями, рост конкурентоспособности вуза

Список использованной литературы

1. Shanghai Ranking of the Universities // www.shanghairanking.com.
2. Рейтинги вузов мира //www.wikipedia.com.

ХАРАКТЕРИСТИКА ФОНДОВ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ОЦЕНКУ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

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

Рассматриваются требования к фондам оценочных средств, разработка которых сегодня относится к наиболее актуальным задачам вузовского академического сообщества, обусловленным содержанием ФГОС ВПО. Обосновывается, что впервые в истории высшего образования задачи процесса оценивания намного превышают традиционный замер знаний и умений студентов.

Ключевые слова: фонды оценочных средств (ФОС), процесс оценивания, компетенция, уровень сформированности компетенции, высшее профессиональное образование.

Реализация образовательного процесса в высшей школе в соответствии с Федеральными государственными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) вызвало у профессорско-преподавательских коллективов университетов много сложностей. В первую очередь, они были связаны с тем, что российские преподаватели не были готовы к переходу на компетентностно-ориентированное обучение, что должно было повлечь радикальное изменение всех компонентов их педагогической деятельности. Если проанализировать основные проблемы, с которыми столкнулся ППС вузов за 2011-2014 гг., то можно представить следующую последовательность: 1) принятие ФГОС ВПО 3-го поколения, в которых цели подготовки специалистов, содержание обучения и способы оценки качества образования выпускников описывались с позиций компетентностного подхода; 2) содержательная и концептуальная недоработанность многих разделов стандартов, особенно тех, которые касались распределения компетенций выпускников между учебными дисциплинами, а также показателей «знать-уметь-владеть» многих компетенций; 3) неготовность подавляющего большинства преподавателей вузов на методологическом и практическом уровнях к изменению своей педагогической деятельности в соответствии с новыми государственными стандартами; 4) отсутствие действенной системы подготовки, переподготовки и повышения профессиональной квалификации педагогических кадров, ориентированной на модернизацию знаний и компетенций самих преподавателей в соответствии с целями ФГОС ВПО; 5) составление новых рабочих программ по дисциплинам без принятия во внимание особенностей и технологий формирования компетенций и ориентированности на конечный этап оценки сформированности компетенций; 6) отсутствие компетентностно-ориентированной системы контрольно-измерительных материалов, позволяющих измерять уровень

сформированности различных компетенций выпускников вузов и, в конечном счете, проводить оценку качества образования в вузе в целом и др.

Оказавшись в ситуации, когда нельзя было надеяться на получение готовых решений по выше обозначенным проблемам, ректораты вузов обязали профессорско-преподавательский состав (ППС) самостоятельно искать выходы из создавшегося затруднительного положения. Следуя требованиям Закона РФ «Об образовании», были созданы дополнительные структуры для модернизации педагогических умений ППС и разработаны учебные программы, целью которых является повышение профессиональной квалификации преподавателей в области компетентностного подхода и компетентностно-ориентированных оценочно-измерительных средств. Однако основная проблема не утратила своей актуальности: практические вопросы реализации вузовского образовательного процесса продолжают носить инновационный характер, не существует еще данных по оценке корреляции между содержанием Основных образовательных программ (ООП) и моделью выпускника конкретного профиля подготовки или специальности обучения, обозначенной в терминах компетенций, при этом опыт использования контрольно-измерительных материалов для определения уровня сформированности общекультурных или профессиональных компетенций только начинает складываться.

Сегодня все вузы России озабочены разработкой в кратчайшие сроки Фондов оценочных средств (ФОС), под которыми понимаются «комплекты методических и оценочных материалов, методик и процедур, предназначенных для определения соответствия или несоответствия уровня достижений студентов планируемым результатам обучения, которые должны быть полным и адекватным отображением требований ФГОС ВПО и обеспечивать решение оценочной задачи – установление соответствия общих и профессиональных компетенций студентов и выпускников этим требованиям» [2, с. 120].

Известно, что оценивание в учебном процессе традиционно выполняло следующие функции:

– «*функцию контроля* за получением образовательного результата – сформированности компетенций в процессе освоения ООП;

– *функцию подтверждения уровня квалификации* (присвоение диплома) по завершении освоения ООП» [4, с. 15];

– *активизации учебно-познавательной деятельности студентов*;

– *организации обратной связи* между студентами и преподавателями в ходе образовательного процесса [2, с. 119];

По нашему мнению, при компетентностном обучении в связи с усложнением целей высшего образования на оценивание возлагаются некоторые дополнительные функции:

– *предоставления объективных данных об уровне сформированности компетенций студентов,* т.е. являться средством доказательства эффективности примененных учебно-педагогических усилий, которые в качестве результата должны выразиться в достижении каждым выпускником вуза тех целей, которые были определены в соответствующем ФГОС ВПО;

–*создания системы средств,* наиболее приближенной в содержательном и квалификационном планах к реальной профессиональной деятельности выпускников вуза;

– *мотивации* студентов к демонстрации высоких результатов владения учебным материалом, а также проявлению комплекса личностных качеств как необходимых условий, обеспечивающих получение объективных и системных данных при проведении оценивания компетенций;

– *стимула к дальнейшей работе по самообразованию, самосовершенствованию,* так как известно, что процесс формирования компетенций не ограничивается сроками, отводимыми в соответствии с учебным планом на изучение той или иной дисциплины. Во-первых, формирование многих компетенций происходит в течение всего процесса обучения, когда по мере усложнения знаний и усиления профессионального компонента в изучаемых дисциплинах студенты получают возможность сформировать у себя искомые компетенции во всей совокупности их компонентной структуры. Во-вторых, студенты должны с самого начала их образования активно участвовать в развитии своей личности, обогащении своей деятельности новыми смыслами и быть заинтересованными в скорейшем формировании всей совокупности искомых компетенций. Эти задачи особенно актуальны в виду того, что, как показывает проведенный нами опрос среди студентов 1-3 курсов (обучающихся по новым ФГОС ВПО), лишь 10-12% из них знают о существовании документов, именуемых «Федеральные государственные стандарты» и имеют некоторые представления о компетенциях. А ведь известно, что одним из базовых компонентов структуры любой компетенции являются личностные качества, т.е. те качества, которые будут отражать готовность будущего специалиста решать профессиональные задачи, планировать деятельность, управлять работой группы, проявлять ответственность и инициативу и т.д. Так, как же можно сформировать компетенции, если студенты до сих пор «выведены за скобки» в той деятельности, которая должна, по замыслу преподавателей, полностью изменить их личность, их готовность к самостоятельному профессиональному труду?!

В сегодняшних условиях к оценочному процессу предъявляются особенно жесткие требования, так как он направлен на выявление таких сложных и многокомпонентных образований в структуре личности как компетенции. Поэтому он должен быть:

− *разнонаправленным,* позволяющим выявлять сформированность компетенций как в учебной деятельности студентов, во время их производственной практики, а также на уровне развития психических функций и личностных качеств, что возможно сделать только путем длительного наблюдения, а также анализа личных портфолио студентов, их карт самооценки и т.д.;

− *объективным*, так как одной из целей внедрения компетентностного подхода в стандартизацию российского образования как раз являлось повышение объективности оценивания учащихся, снижение возможности проявления субъективизма преподавателями;

− *систематическим,* так как одной из характерных особенностей развития компетенций является возможность их дальнейшего развития или, наоборот, угасания, поэтому процесс оценки компетенций должен повторяться несколько раз в ходе обучения студентов и предполагать определение нескольких уровней;

− *мотивирующим,* ориентирующим студентов на выявление слабых сторон в развитии их компетенций, демонстрирующим возможности наращивания умений и способов применения знаний;

− *практико-ориентированным*, так как цель формирования компетенций состоит в подготовке высоко квалифицированного современного специалиста, обладающего передовыми знаниями и технологиями решения производственных задач, поэтому в содержании ФОС должны использоваться реальные профессиональные ситуации и актуальные проблемы.

Известный специалист в области разработки тестов и ФОС Н.Ф. Ефремова указывает также на существование еще нескольких характеристик оценочного процесса. Она пишет, что он должен быть:

– *валидным*, что означает соответствие объектов оценки поставленным целям учебной дисциплины;

− *надежным*, так как при составлении проверочных заданий должны использоваться только проверенные данные, а критерии должны быть апробированными в массовом опыте и единообразными;

− *справедливым*, т.е. означающим, что все студенты должны оцениваться в равных условиях и по однотипным критериям;

− *развивающим*, т.е. ориентирующим студентов на улучшение своих результатов;

− *своевременным*, т.е. обеспечивающим постоянную обратную связь между студентами, а точнее, их уровнем усвоения материала, становлением компетенций и преподавателями;

− *эффективным*, позволяющим произвести оценку в достаточно экономном режиме (время преподавателей и студентов, энергозатраты и т.д.) [2, с. 120].

Рассмотрев основные методологические требования к ФОС, обратимся теперь к анализу тех подходов, которые в настоящее время

используются при разработке контрольно-измерительных заданий нового поколения.

В качестве положительных изменений в отношении чиновников, проводящих проверку деятельности вузов, и руководства университетов, поручающего преподавателям составлять ФОС, можно отметить следующие:

− идея о методической и содержательной недостаточности тестирования при оценке компетенций становится всё более популярной. Многие исследователи [1; 3 и др.] считают, что тестирование не может и недолжно оставаться единственной формой контроля, если речь идет о выявлении таких сложных личностных образований, которыми являются компетенции. Они полагают, что при создании ФОС следует сочетать традиционные формы контроля с разработкой междисциплинарных компетентностно-ориентированных заданий [2, с. 121]. Тестирование доказало свою эффективность, объективность и простоту в использовании в процессе проверки остаточных знаний студентов [1], для проведения блиц-опросов с целью выявления степени усвоения темы/раздела, входного контроля по дисциплине, проверки самостоятельного изучения материала и т.д. или путем создания тестов более высокого уровня сложности, т.е., так называемых, интегрированных тестов [3, с. 116]. В тех случаях, когда ставится задача проверки уровня сформированности компетенций, должны использоваться компетентностно-ориентированные методы контроля, которые будут осуществлять преподаватели, обладающие достаточной оценочной компетенцией для составления или выбора заданий.

− при разработке ФОС стали внедряться задания (т.е. уровень С – с свободной формой выполнения), которые уже нельзя считать тестами, так как они направлены на выявление обобщенных, интегрированных знаний студентов. А тот факт, что эти задания входят в пакет проверочных заданий, которые используются для проверки уровня освоения конкретной дисциплины, обусловливается лишь организационной процедурой проведения сессионного или промежуточного контроля.

Однако следует обратить внимание на проблемы, которые стали очевидными в этой связи:

− задания для оценки компетенций продолжают составлять преподаватели одной кафедры, по отдельным дисциплинам. Таким образом, еще даже не предпринимаются попытки разработать по-настоящему междисциплинарные проверочные материалы.

− В учебном процессе модульно-компетентностное обучение всё еще не стало повсеместным явлением, а это значит, что в ходе освоения дисциплины ни у студентов, ни у преподавателей не имеется объективной информации о степени сформированности компетенций.

− Только преподаватели имеют представление об уровнях сформированности компетенции и о критериях их определения, потому что они сами разрабатывали Паспорт компетенции. Студенты не

участвуют в процессе, который направлен на изменения их личности, на создание новых ключевых качеств в ее структуре. Без активного, деятельного участия студентов как субъектов компетентностного образования любые усилия со стороны ППС обречены на провал.

Знание актуальных проблем, характерных для сегодняшнего этапа освоения компетентностного подхода в образовании, должно помочь ППС вузов в скорейшие сроки скоординировать свои усилия, обсудить их на учебно-методических семинарах и конференциях, внести в качестве обязательной темы в учебные курсы повышения квалификации. Хочется надеяться, что объединенные усилия ведущих ученых и преподавателей-практиков вузов нашей страны позволит преодолеть возникшие проблемы в кратчайшие сроки.

Список использованной литературы

1. *Гитман, М.Б.* Об одном подходе к контролю уровня сформированности базовых компетенций выпускников вуза / М.Б. Гитман, А.Н. Данилов, В.Ю. Столбов. // Высшее образование в России. − 2012. − № 4. − С. 13-18.
2. *Ефремова, Н.Ф.* Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов / Н.Ф. Ефремова // Высшее образование в России. − 2012. − № 11. − С. 119-125.
3. *Прахова, М.Ю.* О месте тестирования как инструмента оценки знаний в вузе / М.Ю. Прахова, Г.Ю. Коловертнов, Э.А. Шаловников // Высшее образование в России. – 2012. − № 7. – С. 113-116.
4. *Якимова, З.В.* Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз / З.В. Якимова, В.И. Николаева // Высшее образование в России. – 2012. − № 12. – С. 13-22.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СОСТАВЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ: ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Н.В. Евдокимова, к.п.н., доцент

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

nvevd@mail.ru

Рассматриваются противоречия, затрудняющие внедрение компетентностного подхода к составлению обучающих программ. Констатируется необходимость разработки теоретических основ проектирования образовательных и учебных программ на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентностный подход; обучающая программа; образовательный стандарт; концептуализация проектирования содержания образования.

По мнению сторонников общеевропейской интеграции для облегчения сопоставимости результатов образования, совместимости и признания дипломов и квалификаций, результаты получения образования студентами должны быть выражены в терминах компетенций. Новые образовательные стандарты, принятые РФ, провозглашают методологической основой компетентностный подход. Специалисты в сфере образования убедительно обосновывают преимущества компетентностного подхода перед «знаниевой парадигмой». В высших учебных заведениях страны проведена и продолжает проводиться интенсивная работа по обновлению образовательного процесса с учетом образовательных стандартов третьего поколения. Однако при определении различных параметров и характеристик образовательной программы составители сталкиваются с рядом проблем и трудностей, обусловленных, на наш взгляд, противоречиями между новыми требованиями к специалистам и реальным содержанием обучения в вузе; между теоретической разработанностью новых подходов к обучению и практическими требованиями к компетенциям выпускника вуза. Компетентностный подход как методологическая основа составления программы и структура ОП, где выделяются циклы дисциплин (гуманитарные, естественнонаучные, профессиональные, базовые и вариативные), сложно совместимы. Прежде чем переходить к конкретному анализу проблем, возникающих из-за указанных противоречий, уточним понятия.

Понятие «компетенция» – (лат. competentia, от competo – совместно достигаю, добиваюсь; соответствую, подхожу) – в настоящее время достаточно хорошо раскрыто в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных исследователей в области образования (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева, А.К. Маркова, Н.Н. Нечаев, Н.Ф. Талызина, Л. Гребнев, А.Г. Бермус, Н.В. Кузьмина, А.Ш. Палферова, Н.В. Мясищев, Г.И. Резницкая, Л.А. Петровская, А.В. Хуторской, Н.Т. Печенюк, Р.К. Шакуров, Л.Б. Хихловский, В.Д. Шадриков, О. Шаламова, Э. Шорт, Р. Уайт и мн. др.). Мы под понятием компетенция имеем в виду систему знаний, навыков и умений, (лежащих в основе алгоритмов действий), опыта, способностей и личностных качеств, позволяющую человеку успешно решать профессиональные и жизненные задачи. Компетенция ближе к области умений, нежели знаний, но она не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, ни к умениям. Компетенция делает возможной и успешной определенную деятельность/деятельности [3, с. 46].

Известно, что общие компетенции – это способы деятельности, которые являются универсальными для большинства профессий, направлены на решение профессиональных задач и необходимы для интеграции выпускника вуза в социально-трудовые отношения.

Профессиональные компетенции большинством исследователей (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, И.А. Зимняя и многие другие)

подразделяются на простые (базовые) компетенции и ключевые компетенции. Базовые компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, их легко определить, они проявляются в определенных видах деятельности. Ключевые компетенции являются очень сложными для учета и измерения; это компетенции, которые проявляются во всех видах человеческой деятельности. Имеются и многие другие классификации компетенций: 1) стандартные – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации 2) ключевые – обеспечивают их конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая от аналогичных представителей, 3) ведущие – это «сотворение» будущего, проявляющиеся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации, поликультурности) [1, с. 4–5].

Л. Гребнев, К.В. Шапошников, А.Н. Дорофеев, А.К. Маркова, Т.Е. Исаева, Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова и К.С. Махмурян, Г.А. Краснощекова, Т.А. Нечаева и М.Е. Пахомкина, С. Пеняева, Д.С. Цодикова, К.В. Шапошников, Н.Б. Догадин, Т.И. Чечет, О. Шаламова, Н.В. Елухина, С.В. Тришина, О.Б. Зайцева, А.Л. Семёнов, О.Х. Мирошникова, Н.П. Матвеева в своих исследованиях уделяют большое внимание профессиональным компетенциям выпускника высшей школы. Т.Е. Исаева, например, рассматривая компетенции преподавателя высшей школы, выделяет 1) социально-организационные, 2) профессиональные (предметные/методические), 3) коммуникативную, 4) ценностно-смысловые [4, с. 94-97].

В данной статье не ставится задача дать анализ и оценку различных типов классификаций общих и профессиональных компетенций. Значимым для нас является то, что сейчас в России и за рубежом активно производится раскрытие содержания тех компетенций, которые следует признавать важнейшими для выпускников вузов. В то же время практика показывает, что использование компетентностного подхода «затрудняется рядом проблем: 1) экстенсивный путь рассмотрения компетенций; 2) отсутствие подходов к четкой классификации компетенций; 3) отсутствие общепринятого реестра компетенций; 4) неоднозначность трактовки компетенций» [5, с. 118]. Исследователями упоминаются также и другие проблемы, затрудняющие применение компетентностного подхода: 1) проблема учебника; 2) проблема квалификации преподавателей; 3) проблема внутренней противоречивости наиболее популярных направлений модернизации; 4) проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования [2]; отсутствие четкого механизма определения сущности компетенции и механизма ее формирования, невозможность полной ее эмпирической фиксации [4, с. 87]. Еще одной проблемой, затрудняющей использование компетентностного подхода российскими исследователями и преподавателями-практиками, на наш взгляд, является то, что термины

компетенция и компетентность впервые были применены к теории языка, изначально применялись в сфере обучения языкам, и только позднее стали трактоваться расширительно. Поэтому есть большая доли истины в утверждениях некоторых специалистов-практиков, что русский термин компетенция – результат затруднений при переводе, так как он «не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия "умение" (М.Е. Бершадский), и поэтому очень часто компетенции трактуются как умение плюс: личный опыт; индивидуально-психологические особенности; способности к…; владение … и т.п. Это, в свою очередь, приводит к субъективным трудностям в понимании конкретных компетенций для многих преподавателей, тем более, что полной эмпирической фиксации, как уже было сказано, компетенции не подлежат. Преподаватели-практики испытывают особые сложности при работе с образовательными стандартами третьего поколения, так как от них требуется не только «паспортизация компетенций», но и закрепление перечисленных в стандарте компетенций за определенными дисциплинами. Есть 2 парадигмы требований, на основе которых формируется содержание образования: через курсы дисциплин и через учебные модули. В обоих случаях трудности для преподавателей связаны с противоречиями между новыми требованиями к специалистам и реальным содержанием обучения в вузе; между теоретической разработанностью новых подходов к обучению и практическими требованиями к компетенциям выпускника вуза, между структурой учебного плана (циклы учебных дисциплин) и перечнем компетенций, представленных в образовательном стандарте.

Рассмотрим некоторые из проблем, связанных с необходимостью применения компетентностного подхода на примере образовательной программы направления «Зарубежное регионоведение», квалификация «бакалавр». В стандарте третьего поколения требования к результатам освоения основных образовательных программ выражены в терминах общекультурных и профессиональных компетенций. В то же время структура основных образовательных программ представлена следующими циклами учебных дисциплин: а) гуманитарный, социальный и экономический, б) математический и информационно-технический, в) профессиональный, причем каждый из них имеет базовую и вариативную части, а также г) физическая культура, д) учебная и производственные практики. Перечень дисциплин сопровождается кодами формируемых общих и профессиональных компетенций.

Как определить, какая учебная дисциплина отвечает за такие общекультурные компетенции, как «осознавать социальную значимость будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессионального долга – ОК-6» или «владеть культурой мышления и речи, основами профессионального и академического этикета» – ОК-2»? Можно ли согласиться, что такие сложные интегративные компетенции

могут являться результатом изучения одной-двух или нескольких учебных дисциплин в вузе?

Предметное содержание общеобразовательных дисциплин (в нашем примере – дисциплин гуманитарного, социального и экономического блока) вносит некоторый вклад в формирование таких компетенций, как «обладать навыками рефлексии, адекватно оценивать свои образовательные и профессиональные результаты – ОК-5» или «выстраивать перспективные стратегии личностного и профессионального развития, проявлять готовность к дальнейшему обучению и самообучению – ОК-7». Однако закрепление данных компетенций только за учебными предметами, перечисленными в указанном блоке, кажется нам не верным. Навыки рефлексии, адекватной самооценки, умение выстраивать стратегии развития, способность к самообучению – всё это сложнейшие интегративные виды деятельности, которые формируются в школьном возрасте и совершенствуются всю жизнь. В студенческом возрасте речь должна вестись, на наш взгляд, лишь о развитии и совершенствовании указанных компетенций применительно к будущей профессиональной деятельности. По нашему мнению, имеется целый ряд составляющих общекультурных компетенций: воспитание в семье и обучение в школе, нейропсихологические особенности студента, когнитивный стиль личности и её способности к самообучению и самовоспитанию. Увязывать их формирование с преподаванием конкретных дисциплин учебного плана направления подготовки в вузе представляется нам методологически неправильным. Следует отказаться от жесткой закрепленности сложных общих и профессиональных компетенций за конкретными учебными дисциплинами.

Есть и обратная сторона вопроса: результаты освоения образовательной программы бакалавриата определяются приобретаемыми выпускником компетенциями. Однако набор компетенций, задаваемый образовательным стандартом, не определяет всё содержание высшего образования по направлению подготовки. Если жестко придерживаться компетентностного подхода, владение основами некоторых изучаемых наук часто становится не обязательным. Сужаются рамки требований к личности выпускника вуза, втиснутые в прокрустово ложе перечисленных в стандарте компетенций. Нужна концептуализация проектирования содержания образования как теоретическая основа для разработки учебных планов, образовательных и учебных программ, модернизации технологического обеспечения.

Список использованной литературы

1. *Базаров, Т.Ю.* Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? / Т.Ю. Базаров. – // www.tltsu.ru/publectures/lecture_06.html.

2. *Бермус, А.Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус. «Эйдос» // http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.
3. *Евдокимова, Н.В.* Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: монография / Н.В. Евдокимова. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. эконом. ун-та (РИНХ), 2011. – 342 с.
4. *Исаева, Т.Е.* Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания / Т. Е. Исаева. – Ростов н/Д, 2010. – 152 с.
5. *Тарева, Е.Г.* Сущность лингводидактических компетенций и их место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка / Е.Г. Тарева // Теория и методика обучения в вузе и школе. Вестник БГУ. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2007. – Сер. 8. – Вып. 12. – С. 111-125.

К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

О.Н. Бессарабова, к.пед.н., доцент
Ростовский государственный университет путей сообщени, Россия
bessarabova-olga@mail.ru

В данной статье мы анализируем возможность использования тестирования как инструмента оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников технических вузов.

Ключевые слова: компетентностный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, критерии оценки.

Реализация компетентностного подхода в современной системе ВПО в России предполагает достижение результатов обучения, сформулированных системой образования в соответствии с запросами рынка труда, соответствующих потребностям государства и общества. Достижение этого консенсуса отнюдь не простая задача, так как потребности общества, государства и рынка труда не всегда совпадают. Современный рынок представлен не только государственными, но и частными предприятиями, и запросы работодателей могут значительно различаться, особенно в части личностных характеристик специалиста, которые являются компонентом профессиональных компетенций. Поэтому формирование требований к результатам обучения в вузах совсем не простая задача: разработчики образовательных стандартов высшего профессионального образования должны были учесть интересы всех

обозначенных субъектов. Удалось ли это сделать в ФГОС ВПО третьего поколения, покажет практика.

В связи с тем, что сегодняшняя профессиональная деятельность характеризуется высокими темпами развития различных индустрий и появлением новых сфер деятельности, постоянным ростом объема и скорости обмена информацией, и, как следствие, непрерывным изменением и повышением требований к уровню подготовки специалиста, роль ключевых универсальных компетенций в процессе обучения в вузе становится чрезвычайно важной. Именно сформированность инструментальных, системных и межличностных компетенций на необходимом уровне может обеспечить адаптацию выпускников к реальной ситуации профессиональной деятельности. Сегодня не возникает сомнений в особой значимости иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) для специалиста любой отрасли. Поэтому для преподавателей иностранных языков в вузах особенно актуальными являются проблемы отбора содержания обучения и оценки уровня сформированности ИКК выпускника. В условиях расширения практики использования тестирования как инструмента контроля качества подготовки бакалавров и специалистов в РГУПС, наличие текущего, промежуточного и итогового тестирования студентов по иностранному языку позволяет также говорить и о мониторинге процесса формирования ИКК студента.

Общее представление о модели ИКК можно получить из ФГОС ВПО по направлениям и специальностям подготовки. Анализ требований к результатам освоения основных образовательных программ показывает, что ИКК в стандартах сформулирована следующим образом: выпускник должен осуществлять социальное взаимодействие на одном из иностранных языков; обладать способностью к межкультурным коммуникациям; владеть одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность; владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного; проводить сбор, анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования и т.д. [5]. В целом понятно, что выпускник вуза должен обладать умениями и навыками общения на иностранном языке в деловой и профессиональной сферах, а также навыками получения информации из иноязычных источников.

Более четкие требования к уровню подготовки выпускников по иностранному языку должен выявить анализ проектируемых результатов освоения образовательных программ, сформулированных во ФГОС по различным специальностям и направлениям подготовки. В стандартах указано, что обучающиеся должны уметь использовать иностранный язык в ситуациях повседневного, делового и профессионального общения; переводить общие и профессиональные тексты на иностранном языке; владеть иностранным языком в объеме, необходимом для возможности получения информации из зарубежных источников; владеть навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении

на иностранном языке; владеть навыками извлечения необходимой информации из оригинального текста на иностранном языке; обладать готовностью к изучению научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике инвестиционного (или иного) проекта; владеть иностранным языком в объеме, необходимом для возможности получения информации профессионального содержания из зарубежных источников и т.д. [5].

Очевидно, что разработчики не пришли к единой формулировке ИКК в ФГОС ВПО и выделили различные коммуникативные умения и навыки для разных специальностей и направлений подготовки. Для каждого их них сделан акцент на определенных видах речевой деятельности: говорение и письмо (выражение мнения), чтение и аудирование (получение информации из зарубежных источников). На первый взгляд кажется логичным, что специалисты гуманитарных областей профессиональной деятельности будут уделять гораздо больше времени устной коммуникации, чем выпускники инженерных специальностей. Но как можно полностью исключать какой-либо вид речевой деятельности, если акт коммуникации является целостным и многосторонним процессом, а навыки и умения тесно взаимосвязаны? При составлении компетентностных карт по направлениям подготовки и специальностям для Центра мониторинга и качества образования ФГБОУ ВПО РГУПС преподаватели кафедры «Иностранные языки» попытались устранить этот недостаток, отразив в разделе «Уровень сформированности и признаки проявления компетенции» все виды речевой деятельности и основные сферы общения: учебно-познавательная, социально-культурная, деловая, профессиональная.

Результаты исследований российских педагогов в области разработки инструментов оценки сформированности ИКК выпускника вуза могут иметь существенное значение для практической деятельности преподавателей по совершенствованию банка тестовых заданий. Российские педагоги указывают, что, разделив период обучения иностранному языку в вузах на 3 этапа – коммуникативно-диагностический, коммуникативно-деятельностный и коммуникативно-рефлексивный, следует использовать на первом этапе обучения диагностические тесты, на втором этапе организовывать обучение студентов и контроль результатов с акцентом на коммуникативную деятельность, а на третьем этапе развивать способности студентов к самодиагностике, самоконтролю и самообучению [1].

Несмотря на повсеместное использование компьютерного тестирования в педагогической практике, российские исследователи подчеркивают необходимость применения устного коммуникативного теста в форме интервью как эффективного средства контроля уровня владения умением говорения [2]. Мы хотели бы акцентировать внимание на обязательное сохранение устных форм контроля результатов обучения иностранному языку наравне с компьютерным тестированием.

Российские педагоги выделяют дескрипторы для оценки уровня сформированности ИКК в форме определенных умений: использовать профессиональную терминологию и грамматические средства языка в процессе коммуникации; использовать соответствующие задаче коммуникации средства; продуцировать соответствующее контексту ситуации и типу дискурса высказывание; учитывать принятые нормы в общении; получать профессионально значимую информацию из иноязычных источников; активно осуществлять коммуникацию. Авторы указывают на необходимость применения специально подготовленных тестов для каждого из дескрипторов в отдельности (за исключением единого теста для второго и третьего дескрипторов, с помощью которого должны оцениваться полнота, объем и адекватность подбора средств коммуникации) [3].

На основании анализа работ российских педагогов по вопросам оценки уровня сформированности ИКК выпускников, мы можем сделать следующие практические выводы:

1. Оценка уровня подготовки бакалавра или специалиста по иностранному языку должна основываться на контроле умений использовать лексико-грамматические средства языка не изолированно, а в процессе коммуникации. Очевидно, что лексико-грамматический тест в той форме, в которой он существует в базе тестовых заданий ЦМКО РГУПС, не отвечает этой задаче, поскольку не отражает акт коммуникации целиком (в форме монологического высказывания, диалога и др.). Отрывки из текстов профессиональной направленности, статьи по пройденной теме могли бы точнее отражать ситуацию профессионального общения.

2. В процессе контроля должны использоваться продуктивные форм коммуникации (устное или письменное высказывание), которые позволяют оценить адекватность использования языковых средств, полноту и объем высказывания, учет общепринятых норм общения.

3. Умение использовать иноязычные источники для получения информации вполне может быть оценено в ходе выполнения задания блока Б (комплексное задание на использование различных видов чтения). Однако значительный пробел в данном случае представляет собой отсутствие аудирования, а также минимальный объем времени, уделяемый этому виду речевой деятельности в процессе обучения, что связано с техническими условиями реализации учебного процесса. А ведь именно аудирование, как показывает практика, является наиболее сложным для студентов видом деятельности, и его умения наименее развиты.

4. Не следует забывать, что владение иностранным языком является комплексным системным умением, подкрепленным определенными качествами личности, такими как темперамент, готовность к общению и т.п. А психологическую оценку участия студента в акте коммуникации на иностранном языке тесты выполнить не могут. Это может сделать только преподаватель, осуществляя наблюдение за работой студента на занятии.

5. Контроль и оценка ИКК в конце всего курса обучения должны определить, соответствует ли уровень сформированности ИКК потребностям профессиональной деятельности. Если оставить в стороне дискуссии о том, коррелирует ли с потребностями современного рынка труда и запросами работодателей отраженное во ФГОС ВПО представление об ИКК, мы должны оценивать владение иностранным языком в ситуациях квазипрофессиональной деятельности. Таким образом, формы и методы контроля должны учитывать те свойства и характеристики специалиста, которые будут необходимы выпускнику в его дальнейшей профессиональной деятельности. Особенности контроля и оценки ИКК в вузе подразумевают учет ведущих сфер деятельности будущего специалиста, список которых представлен в стандартах. Не для всех из них необходимо владение иностранным языком. Но говорить об исключении какие-либо видов речевой деятельности и коммуникативных навыков и умений из списка объектов контроля, не представляется разумным, так как в современных условиях интернационализации и глобализации рынка труда коммуникация на иностранном языке может осуществляться различными способами.

Все больше педагогов отмечают необходимость включения в объекты контроля не только профессиональных характеристик, но и значимых для осуществления коммуникации в ходе будущей профессиональной деятельности качеств личности. В связи с этим специалисты указывают на возможность использования помимо традиционных тестов, контрольных работ и т.д. инновационных форм контроля, таких как решение профессиональных задач средствами иностранного языка. Кроме того, педагоги называют еще ряд условий, необходимых для осуществления эффективной оценки уровня сформированности ИКК выпускников, такие как проблемный характер заданий и увеличение объема продуктивных видов деятельности, учет индивидуальных особенностей учащихся и вариативность заданий, возможность осуществления подготовки к тестированию, оценки своих достижений и усовершенствования своих результатов студентами самостоятельно, использование в процессе обучения помимо срезовых форм контроля продолжительный мониторинг формирования ИКК [4].

Список использованной литературы

1. *Гром, Е.Н.* Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: Дисс. … канд. пед. наук / Е.Н. Гром. – М., 1999. – 315 с.
2. *Гутарева, Н.Ю.* К вопросу о контроле сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза / Н.Ю. Гутарева. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 9 (27): в 2-х ч. Ч. II. – С. 82-84. ISSN 1997-2911.

3. *Минакова, Л.Ю.* К вопросу о контроле сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов / Л.Ю. Минакова, Э. Вард, Е.М. Кузнецова, М.Б. Марутян. // Язык и культура. – 2013. – № 4 (24). – С. 90-96.
4. *Тарев, Б.В.* Условия эффективности контроля сформированности профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / Б.В. Тарев. // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 15. – С. 244-246.
5. ФГОС ВПО [Электронный ресурс] / Координационный Совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1.

СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ВУЗА

В.Г. Рубан, к.т.н., доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
ruban-vg@yandex.ru

Рассмотрены вопросы организации дискуссии как активного метода обучения при освоении технических дисциплин с целью формирования у студентов общекультурных компетенций, самостоятельности, умения использовать информационные ресурсы.

Ключевые слова: ФГОС, компетенции, дискуссия, метод активного обучения, информация, лабораторный практикум, пакет Mathcad.

Концепция формирования образовательных программ основана на принципах обеспечения интеллектуального и нравственного развития человека путем вовлечения его в разнообразную, самостоятельную, целесообразную деятельность. Быстрое обновление знаний, включая базовые, в области технических наук ставит перед высшей школой задачу подготовки специалистов [3], способных:

- адаптироваться к быстро изменяющимся условиям современного общества, самостоятельно приобретать необходимые для успешной работы знания и навыки, применять их на практике для решения разнообразных задач;
- самостоятельно, критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать рациональные пути их решения, используя современные технологии;
- грамотно работать с информацией, извлекать и обрабатывать информацию, а также эффективно использовать информационные ресурсы, в том числе и мировые, для решения поставленных задач;

- уметь работать в коллективах, объединяющих специалистов различных областей знания.

Преподаватель не только должен передать студентам наиболее значимую информацию для профессиональной деятельности, но и должен обучить студентов приемам, методам, технологиям постоянного самостоятельного пополнения знаний, самообучения и совершенствования профессионального мастерства [1]. Данные умения отражаются в педагогической компетентности преподавателя.

Повышение качества образования – одна из наиболее активно обсуждаемых проблем в настоящее время в педагогической среде. С переходом на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-3) компетентностный подход стал официальной парадигмой образовательного процесса в вузах. Перечень подлежащих формированию компетенций является наиболее адекватной моделью требований, предъявляемых к выпускнику вуза [8], что подтверждается опытом применения компетентностного подхода в ряде развитых стран [4]. Это направление развития признано главным в ходе реформ образовательных систем.

В ходе изменения взгляда на выпускника вуза в характеристики личности специалиста включают такие требования как конкурентоспособность, мобильность, владение экономической грамотностью и информационно-коммуникационной культурой, готовность к постоянному самосовершенствованию. Этой теме посвящено большое количество научных работ. Отмечается, что решение задач высшего образования связано с использованием новых компьютерных технологий, развитие информационно-коммуникационной культуры. Это во многом зависит как от технической оснащенности учебных заведений современной техникой, так и от готовности обучаемых к восприятию постоянно возрастающего потока информации, в том числе и учебной [2].

Информационно-коммуникационные технологии все шире применяются в учебной деятельности, повышая качество обучения. Личностно-профессиональному становлению обучающихся способствует использование информационно-коммуникативных технологий и самостоятельная работа студентов [3, 6].

У преподавателя вуза есть мощный резерв повышения эффективности обучения – компьютерное обеспечение дисциплины при проведении лабораторных и практических (аудиторных работ), а также организация сайтов, разработка электронных книг и других пособий для самостоятельного изучения (внеаудиторная работа). Особенно это эффективно в технических дисциплинах, использующих моделирование и вычислительный эксперимент. Наиболее эффективным в такой постановке являются активные методы обучения.

Используемый нами опыт построения лабораторного практикума в РГУПС основывается на идее проблемного обучения, характерная

особенность которой в том, что знания по большей части не передаются учащимся в «готовом» виде, а находятся в процессе работы.

В РГУПС эта методика проходит апробацию в дисциплине «Динамика подвижного состава» по специальности ФГОС 23.05.03. При проведении работ в компьютерном классе используется программное обеспечение – пакет Mathcad, математические модели и справочные данные в виде документов Mathcad, методическое обеспечение по дисциплине в печатном [7] и электронном виде [5].

Рассмотрим подходы к использованию активных методов обучения и организации дискуссии в рамках технической дисциплины при подготовке специалиста-инженера в техническом университете.

За время обучения будущий специалист-инженер получает навыки профессии и развивает как технические и гуманитарные компетенции. В дисциплинах профессионального и специального цикла ФГОС присутствуют требования формирования общекультурных компетенций, например, цитата из ФГОС [9]:

- способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, создавать тексты профессионального назначения; умением отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношений;

- готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе на общий результат, способностью к личностному развитию и повышению профессионального мастерства; умением разрешать конфликтные ситуации, оценивать качества личности и работника; способностью проводить социальные эксперименты и обрабатывать их результаты, учиться на собственном опыте и опыте других.

Современные технические решения, рассматриваемые в нашем курсе, имеют следующие свойства

- включают технологии из разных областей науки;

- при создании используется сравнение конкурирующих вариантов;

- решения часто получают на основе компромисса множества; показателей;

- имеют довольно узкое специальное назначение.

В технической дисциплине основной акцент делается в основном на формирование умений использования различных методов для решения практических задач. Студент на основе анализа своих возможностей и внешних источников самостоятельно выбирает способ решения задачи.

Оценка различных конструктивных решений (Объекта исследования) проводится на основе заданных показателей качества и ограничений, определяющих условия и ограничения его эксплуатации, а также экономических показателей.

Представим, что в преподаваемом курсе, состоящем из ряда тем теоретической части и лабораторного практикума, имеются две темы, описывающие различные условия работы Объекта. В них содержатся

противоречия, требующие компромиссных решений, в зависимости от назначения объекта.

Обычно при последовательном изложении теоретического материала сравнение компромиссных вариантов решений, применяемых на практике, а также рекомендации по совершенствованию конструкции приводятся в последующих лекциях курса.

Параллельно с теоретическими лекциями проводится лабораторный практикум, как активный вид обучения. В качестве инструментария для выполнения расчетов и обоснования своего проекта студенты используют моделирование на компьютере.

Предлагается дополнить лабораторный практикум организационными мероприятиями по формированию рабочих групп студентов, работающих в двух или более направлениях с вариантами исходных данных с целью обоснования преимуществ заданных конструкций конкурирующих тем. Критерии оценки – показатели качества, по которым оцениваются варианты конструкции и параметры, рассматриваются в теоретической части.

Для поддержания интереса к проводимым исследования студентам предлагается подготовиться к дискуссии. Цель – развитие навыков самостоятельной работы, выработка умения находить и использовать необходимую информацию, выработка умения достигать результата и отстаивать свою точку зрения. О форме проведения исследований и организации дискуссии преподаватель сообщает до начала изучения, рассматриваемых тем.

Студентам предлагается в рамках самостоятельной работы по дисциплине ознакомиться с рядом проблемных статей в специализированных журналах, связанных с рассматриваемыми темами.

При обычном проведении занятий в компьютерном классе студенты самостоятельно работают на компьютере по 1–2 человека. Для подготовки дискуссии создаются минигруппы по 3–4 человека, которые затем объединяются для создания рабочих групп с учетом результатов, мнения студентов и рекомендаций преподавателя. Исходя из численности учебной группы 20–25 человек и наличия компьютеров, рабочая группа может составлять 6-9 человек.

В рамках лабораторного практикума в рабочих группах организуется короткое обсуждение ранее полученных результатов и распределение ролей для проведения дискуссии: докладчик, оппоненты конкурирующей рабочей группы, информационная поддержка.

Во время выполнения расчетов по заданию преподаватель фиксирует основные показатели работы участников групп, успехи продвижения к цели групп. При пассивном действии участников, предлагается возможность самостоятельного изменения состава групп.

Итоговая дискуссия планируется на лекционное занятие, где присутствуют все учебные группы, о чем студентам сообщается заранее. Наличие учебных групп различных специализаций расширяет круг

вопросов дискуссии. Рабочие группы заявляют своих представителей для доклада, для подготовки вопросов к конкурирующим группам и ответов на вопросы, передают преподавателю тезисы докладов.

Для проведения дискуссии целесообразно использовать аудиторию, оборудованную мультимедийными средствами, что способствует развитию навыков использования различных выразительных средств для доклада.

Дополнительным обострением интереса к обсуждаемой теме может служить новая информация приводимая преподавателем в начале дискуссии. Тема лекции должна быть раскрыта с сохранением интриги многозначности решения вопросов.

По времени лекция должна быть спланирована таким образом, чтобы преподаватель имел возможность вначале изложить правила ведения дискуссии, круг рассматриваемых вопросов, обозначить цели проведения дискуссии. После проведения дискуссии должно быть достаточно времени для оценки докладов, использования аргументов, готовности к компромиссу, оформления работы и т.д. Заинтересованность участников дискуссии может повысить предложение по результатам обсуждения выбрать доклады для участия в студенческой научно-технической конференции.

На наш взгляд, такой подход к использованию активных методов обучения технических дисциплин совместно с проведением промежуточного тестирования позволит повысить коммуникативные навыки будущего специалиста и сформировать общекультурные компетенции, необходимые для решения технических, научных и организационных задач.

Список использованной литературы

1. *Верескун, В.Д.* Задачи профессорско-преподавательского состава университета в информационно-образовательном пространстве / В.Д. Верескун // Ростовский государственный университет путей сообщения. [Электронный ресурс]. URL: http://www.t21.rgups.ru/archive2012/upload/files/Vereskyn%20V.D.-2013-04-05-15-36-27.doc (доступ 12.03.2014).
2. *Гагарин, А.В.* Информационно-коммуникативные технологии как фактор личностного становления обучающих / А.В. Гагарин, Т.Н. Кирюшина // Новые информационные технологии в образовании. – Екатеринбург: РГППУ, 2012. – С. 101-104.
3. Информационно-образовательная среда технического вуза // CNews.ru: Обзоры и обозрения [Электронный ресурс]. URL: http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_russia/institute.shtml (доступ 12.03.2014).
4. *Исаева, Т.Е.* Становление компетентностного подхода в ведущих зарубежных странах / Т.Е. Исаева, А.Н. Рубаник // Ростовский государственный университет путей сообщения. [Электронный ресурс]. URL: http://www.t21.rgups.ru/doc2011/1/04.doc (доступ 12.03.2014).

5. Решение задач динамики железнодорожных экипажей в пакете Mathcad: учеб. пособие [Электронный ресурс]. URL: http://webinar.rgups.ru:8000 /resource/index/index/resource_id/1308 (доступ 12.03.2014).
6. *Роберт, И.В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
7. *Рубан, В.Г.* Решение задач динамики железнодорожных экипажей в пакете Mathcad: учеб. пособие / В.Г. Рубан, А.М. Матва. – Ростов н/Д: РГУПС, 2009. – 99 с.
8. *Супрунова, Л.Л.* Компетентностный подход к подготовке выпускника вуза: преимущества и перспективы реализации / [Электронный ресурс] URL: http://www.pglu.ru/lib /publications /University_Reading/2008 /I/uch_2008_I_00006.pdf/
9. ФГОС ВПО по специальностям. Подвижной состав железных дорог // [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvpo /downloads/451/?f=uploadfiles%2Ffgos%2F71%2F20110614155009.pdf (доступ: 12.03.2014).

СИМУЛЯЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

М.С. Тимофеева, к.э.н., доцент, директор Центра мониторинга качества образования
Д.В. Глазунов, заместитель директора Центра мониторинга качества образования
gdv_cmko@dep.rgups.ru

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

В статье рассмотрены тренажерные комплексы управления подвижным составом, получившие широкое распространение, как в нашей стране, так и за рубежом. Предложены варианты использования симуляционных программ при проведении профориентационных мероприятий для абитуриентов, лабораторных и практических работ по дисциплине «Подвижной состав железных дорог» и экзамена на помощника машиниста на примере «ZDsimulator».

Ключевые слова: симуляционная программа, тренажерный комплекс, управления подвижным составом, демоверсия, «ZDsimulator», профориентационные мероприятия, экзамен на помощника машиниста, междисциплинарный государственный экзамен.

Сегодня современную отечественную систему профессионального образования необходимо рассматривать как стратегически важную сферу человеческой деятельности. Развитие ФГБОУ ВПО «РГУПС» в практико-

ориентированном направлении реализуется за счет создания специализированных лабораторий, малых инновационных предприятий, создания базовых кафедр, тренажерных комплексов, симуляционных программ, на базе которых должна осуществляться профессиональная подготовка студентов в соответствии с требованиями нормативных правовых актов и предъявляемыми потребностями работодателей [1; 2]. В статье 85 федерального закона от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что реализация образовательных программ в области подготовки специалистов железнодорожного транспорта включает в себя теоретическую, тренажерную и практическую подготовку по эксплуатации объектов транспортной инфраструктуры и транспортных средств [1]. По мнению работодателей ОАО «РЖД», результатом обучения в профессиональном образовательном учреждении должно быть не усвоение выпускниками определенного набора теоретических знаний, а подготовка выпускников, обладающих умениями применять полученные знания и навыки в практической деятельности.

Одним из приоритетных направлений, решающих многочисленные дефекты в теоретической и практической подготовке студентов системы высшего профессионального образования в области железнодорожного транспорта является внедрение в учебный процесс тренажерных комплексов и симуляционных программ. Тренажерные комплексы управления подвижным составом получили широкое распространение, как в нашей стране, так и за рубежом.

В Ростовском государственном университете путей сообщения в учебном процессе широко используется лабораторно-тренажерный комплекс «Виртуальная железная дорога». Лабораторный комплекс состоит из восьми лабораторий, на базе которого проводятся масштабные деловые игры с отработкой навыков взаимодействия и слаженной работы, как в штатных ситуациях, так и при отказе технических средств и различных нештатных ситуациях, возникающих на реальной железной дороге. Например, для оптимального управления подвижным составом, оборудована лаборатория, состоящая из двух полномасштабных тренажеров машинистов электровозов (рис. 1а) с реальными кабинами, органами управления (рис. 1б), электрическим оборудованием и пневматической тормозной системой, имитирующей работу тормозной сети поезда длиной до 80 вагонов [3].

а) б)

Рисунок 1 – Лаборатория «Оптимального управления подвижным составом»:
а) пульт управления электровозом, б) фрагмент кузова электровоза

В научно-производственном центре «СПЕКТР» (Самара, Россия) разработан отечественный высокотехнологичный полномасштабный универсальный тренажерный комплекс для профессиональной подготовки машинистов поездных и маневровых локомотивов, который позволяет воспроизводить «среду», максимально приближенную к реальным условиям эксплуатации (рис. 2)[4].

а) б)

Рисунок 2 –Отечественный универсальный тренажерный комплекс:
а) фрагмент кузова электровоза б) пульт управления электровозом

Тренажерный комплекс предназначен для отработки рациональных и энергосберегающих режимов вождения поездов, навыков поведения в нештатных ситуациях, присуждения и подтверждения классности машиниста, повышения квалификации.

Но приобретение, обслуживание и ремонт данных тренажеров требует выделения дополнительных помещений и существенных финансовых затрат для образовательных учреждений. К тому же в рамках учебного занятия (80 минут) каждому студенту или специалисту в группе, состоящей из 20-25 человек, невозможно полноценно освоить тренажер.

Аналогами механического, учебно-тренировочного устройства, могут быть симуляционные тренажеры в форме компьютерных программ. Как правило, эти игры выделяются хорошей физической моделью и весьма

неплохой графикой. Примеры существующих симуляторов поезда: MaSzyna (2001–2006), Trainz (2001–2012), RailSimulator (2007) др. [5]. Типичным примером может служить симулятор поезда «ZDsimulator», разработанный Усовым В.М. (Украина, Киев) [6].

Особенности тренажёра заключаются в том, что симулируется вся работа машиниста от включения АКБ до момента получения разрешения на отправку и реальная физическая модель движения локомотива. Учитываются даже диаметр колёсной пары и степень износа привода скоростемера, трёхмерная кабина, реальное машинное отделение, неисправности локомотива, которые необходимо устранять по ходу действия; запись и расшифровка скоростемерной ленты, учёт энергопотребления локомотива, реальный профиль и план пути участка. В тренажёре 66 нештатных ситуаций по управлению поездом и больше 150 неисправностей по схеме локомотивов.

«ZDsimulator» можно использовать в различных областях учебного процесса. Например, демоверсии «ZDsimulator» могут быть адаптированы для привлечения абитуриентов в рамках профориентационных мероприятий на базе Центра мониторинга качества образования ФГБОУ ВПО РГУПС. Полные версии «ZDsimulator» можно использовать при изучении оборудования электрического подвижного состава на лабораторных и практических работах по дисциплине «Подвижной состав железных дорог» для студентов специальности 23.05.03 (190300) «Подвижной состав железных дорог».Это позволит студентам более наглядно и подробно изучить принцип действия каждого устройства и конструкции современного электровоза в целом (рис. 3а), ознакомиться с приборной панелью их кабин (рис. 3б) (на примере современного магистрального электровоза переменного тока 2ЭС5К «Ермак»).

Данный симулятор может быть использован студентами при подготовке к сдаче экзамена на помощника машиниста специальности 23.05.03 (190300) «Подвижной состав железных дорог». Используя «ZDsimulator»,студенты могут провести ряд тренировочных поездок и выявить недостатки при управлении аппаратами электровозов, а также освоить практическую часть по дисциплинам «Конструкция локомотивов», «Приборы безопасности», «ПТЭ и инструкции» и др.

а)

б)

Рисунок 3 – Конструкция (а) и приборная панель кабины (б) магистрального электровоза 2ЭС5К «Ермак», представленная в «ZDsimulator»

К тому же «ZDsimulator» может быть адаптирован для подготовки и проведения экзамена на помощника машиниста по дисциплинам: «Конструкция локомотивов», «Приборы безопасности», «ПТЭ и инструкции», «Электробезопасность».

И, наконец, «ZDsimulator» может быть использован при проведении первого этапа итогового междисциплинарного государственного экзамена для выпускных курсов.

По окончании работы на симуляторе преподавателю предоставляется отчет, в виде ленты скоростемера, на основании которого можно сделать вывод о степени освоения студентом навыков работы с электровозом: изучению оборудования и последовательностью включения аппаратов силовой электрической цепи электровоза, а также управлению электровозом. Это позволит студенту произвести работу над ошибками.

Использование симуляционных программ имеет ряд преимуществ по сравнению с тренажерными комплексами:

1. Симуляционные и компьютерные игры вызывают повышенный интерес у студентов.
2. Сравнительно низкая цена при покупке, обслуживании и ремонте по сравнению с тренажерами.
3. Возможность обучения большего количества студентов по сравнению с тренажерами за 1 пару.
4. Освоение сразу нескольких дисциплин при обучении на данном симуляторе (Конструкция локомотивов, Приборы безопасности, ПТЭ и инструкции, Электробезопасность).
5. Не требуется привлечения дополнительного обслуживающего персонала для симуляторов при их обслуживании и ремонте.
6. Использование новейших современных единиц подвижного состава в симуляционных программах.

Конечно, для обеспечения высокого качества практической подготовки только наличия тренажерных комплексов не достаточно. Необходимо использование определенных педагогических технологий, обеспечивающих преемственность системы формирования, отработки и

совершенствования практических навыков и подготовку к выполнению профессиональной деятельности на всех этапах обучения будущего специалиста.

Таким образом, современный этап преобразований, который глубоко затронул наше общество, диктует новые требования к работникам ОАО «РЖД», а соответственно требует преобразований и в высшей школе. Несмотря на бурное развитие электроники, компьютерной техники, выпускник любой специальности обязан владеть всем арсеналом накопленных знаний и умений, позволяющих в трудной ситуации выбрать единственно правильный выбор и провести адекватные мероприятия по решению сложившейся проблемы. Помочь в этом студенту должна оптимальная программа освоения необходимыми профессиональными умениями и навыками, опирающаяся на широкое внедрение современных тренажерных комплексов нового поколения, создание базовых кафедр, связывающих имитацию с реальным подвижным составом.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.02.2014 г. № 11-ФЗ) // Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158429/.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 года № 71. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальности 23.05.03 (190300) «Подвижной состав железных дорог» // Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/402/74402/files/prm71-1.pdf.
3. *Колесников, В.И.* Применение на железнодорожном транспорте тренажеров с использованием практики деловых игр / В.И. Колесников, В.Д. Верескун, Н.Н. Сухорукова и др. // Материалы научно-практической конференции « «ТелекомТранс-2003».
4. Тренажерные комплексы – ЗАО НПЦ «СПЕКТР» // Режим доступа: http://www.rc-spectr.ru/catalog/product/category/tc/?itid=2.
5. Указание МПС от 15.11.2000г. №302у «О мерах по укреплению кадрового потенциала железнодорожного персонала и улучшенного качества подготовки специалистов с высшим образованием».
6. Официальный сайт ZDSimulator // Режим доступа: http://zdsimulator.com.ua/

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

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК БАЗОВАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ XXI ВЕКА

А.В. Гришина[1], к.псх.н.
Е.В. Дьякова[2], к.э.н., доцент
[1]*Южный федеральный университет, Россия*
avgrishina@sfedu.ru
[2]*Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия*
elenavladdyakova@yahoo.com

В данной статье рассматривается толерантность как базовая компетенция преподавателя вуза, приводятся основные черты толерантной и интолерантной личности, а также рекомендации по развитию толерантности.

Ключевые слова: толерантность, установки, убеждения.

Социально-экономическая ситуация в нашем многонациональном регионе предполагает развитие у специалистов, работающих в системе «человек-человек», коммуникативной и этнической толерантности как компетенции, повышающей эффективность их профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность преподавателя ВУЗа предполагает, с одной стороны, коммуникации напрямую со студентами, а, с другой стороны, наблюдения за коммуникациями между студентамии и при необходимости помощь в разрешении конфликтов в молодежной среде [1, с. 11]. Это определяет толерантность как одну из базовых компетенций современного преподавателя.

Как указано в «Декларации принципов терпимости», принятой ООН в 1995 г., «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Толерантность – это единство в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а, прежде всего, активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека».

В психологии принято выделять этническую толерантность как отношение человека к представителям других этнических групп и

установки в сфере межкультурного взаимодействия, социальную толерантность как отношение человека к различным социальным группам (меньшинствам, преступникам, психически больным людям) и социальным процессам, толерантность как черту личности, т.е. совокупность личностных черт, установок и убеждений, определяющих отношение человека к окружающему миру [2, с. 14].

В работах Т. Адорно «Авторитарная личность» и «О природе предрассудка» был впервые выделен комплекс психологических характеристик интолерантной личности, склонной к усвоению и распространению этнических предрассудков: ригидность мышления, конформизм в принятии ценностей, нетерпимость к любым проявлениям слабости и эмпатии, склонность к репрессиям, выраженная подозрительность, преклонение перед авторитетом. К этому списку можно также добавить склонность к дихотомическому мышлению («хорошо-плохо», «черное-белое»), стремление переносить ответственность на окружающих, потребность в порядке и представление о собственной исключительности. Данный комплекс качеств является недопустимым для представителей профессий, предполагающих непосредственный контакт с большим количеством людей, в частности для учителей и преподавателей вузов.

Толерантность предполагает положительное отношение человека к себе и к миру, способность к эмпатии и доверию, умение слушать и доброжелательность к собеседнику, альтруизм. Таким образом, именно толерантность, по нашему мнению, должна быть включена в перечень обязательных профессиональных компетенций работников сферы образования. [3, с. 66]. Кроме того, следует регулярно проводить психологические тренинги по развитию толерантных черт как среди профессорско-преподавательского состава ВУЗа, так и в студенческой среде.

Список использованной литературы

1. *Абакумова, И.В.* Образ мигранта в отечественных СМИ: особенности ценностно-смыслового восприятия в молодежной среде / И.В. Абакумова, А.В. Гришина. // Российский психологический журнал. – 2011. – Т. 8. – № 1. С. 9-19.
2. *Гришина, А.В.* Особенности восприятия образа трудового мигранта в СМИ студентами различной профессиональной направленности: Автореф. дисс. ... канд. псх. наук / А.В. Гришина. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2011. – 20 с.
3. *Гришина, А.В.* Психологические особенности восприятия образа трудового мигранта в СМИ в молодежной среде / А.В. Гришина. // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5-6. – С. 62-66.
4. *Евгеньева, Т.В.* Установки и стереотипы массового сознания / Т.В. Евгеньева. // URL:www.elitarium.ru (01.08. 2013).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Е.А. Мелёхина, к.п.н., доцент
Новосибирский государственный технический университет
elenam@fgo.nstu.ru

В статье говорится об особенностях деятельности преподавателя иностранного языка в вузе, об объективных и субъективных трудностях в обучении иностранному языку для профессиональных целей.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогические способности, знания, умения, психологические особенности, роли преподавателя.

Профессиональная деятельность преподавателя иностранного языка (далее – ИЯ) в вузе имеет как общие черты, объединяющие её с деятельностью преподавателей других дисциплин, так и специфические, присущие только ей одной. Причем её особенный характер оказался более подвержен изменениям за последние двадцать лет, чем, к примеру, деятельность преподавателя математики или теоретических основ электротехники. Достаточно посмотреть на результаты освоения образовательных программ бакалавров и магистров в части формирования иноязычной коммуникативной компетенции в сравнении с государственными образовательными стандартами двадцатилетней давности, а также требования к аккредитационным показателям университетов в отношении международной мобильности и публикационной активности, чтобы оценить динамику изменения отношения к ИЯ в университетской среде, а следовательно, и к деятельности специалистов, которые его преподают.

Целью написания данной работы является рассмотрение психологических и педагогических особенностей в структуре деятельности преподавателя ИЯ в вузе в современных условиях.

В традиционном понимании преподавательская деятельность состоит из двух базовых составляющих: знаний о преподаваемом предмете, а также знаний и умений по методике его преподавания. При этом, когда речь идет о знании ИЯ преподавателем его преподающим, то даже самые далекие от преподавательской деятельности люди говорят, что эти знания должны демонстрироваться не только в «свободном говорении на любые темы», но и в умении «синхронно переводить» также на любые темы, понимая под синхронным переводом, как правило, устный последовательный перевод. Что касается методики преподавания, то утверждают, что метод преподавания должен быть непременно коммуникативный, независимо от того, ведется ли занятие по устной практике или по научно-техническому переводу.

Данные заключения сделаны на основе многолетней работы преподавателем ИЯ в техническом университете. Видимо, таковы концепты преподавателя ИЯ в сознании подавляющего большинства его коллег из других кафедр. В связи с этим необходимо заметить, что в течение тех же самых лет работы в вузе ни разу не довелось услышать, чтобы преподаватели иностранных языков говорили о том, что должен знать и как учить преподаватель любой другой дисциплины. Не говоря уже о том, что некоторые коллеги не совсем свободно говорят на родном для них русском языке.

Так что же всё-таки должен знать и уметь преподаватель ИЯ?

Начнем с общего – со структуры и психологических особенностей деятельности преподавателя без учета специализации. Исследователи педагогической деятельности преподавателя вуза (В.А. Адольф, А.А. Бодалев, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, Н.А. Менчинская, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, А.И. Якунин и др.) выделяют в ней различные компоненты, среди которых следующие являются инвариантными:

- конструктивный, включающий работу с проектированием учебного курса, подбором или созданием учебного материала и построением педагогического процесса;
- организаторский, касающийся организации процесса обучения и учения;
- коммуникативный, предполагающий выстраивание целесообразных конструктивных отношений со всеми участниками образовательного процесса;
- исследовательский, требующий от педагога научного подхода к рассмотрению педагогических явлений.

Совокупность психологических свойств педагога, позволяющая ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность, называется педагогическими способностями. В.А. Крутецкий дал им следующие определения:

1) дидактические способности – способности преподавать предмет;
2) академические способности – способности к соответствующей области наук;
3) перцептивные способности – способности чувствовать внутренний мир и психическое состояние обучающегося;
4) речевые способности – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства;
5) организаторские способности – способности организовать себя и коллектив обучающихся для решения важных задач;
6) авторитарные способности – способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на обучающихся;
7) коммуникативные способности – способности к общению с обучающимися, установлению с ними целесообразных с педагогической точки зрения взаимоотношений;

8) педагогическое воображение (или прогностические способности) – это способность к предвидению последствий своих действий;
9) способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности [2].

Конечно, всё вышеперечисленное о деятельности и способностях преподавателя носит идеальный характер. В реальной жизни мы наблюдаем различную степень выраженности способностей и сформированности умений, обусловленную как природными задатками преподавателя, так и опытом и условиями работы. Однако идеал на то и идеал, чтобы к нему стремились. Рассмотрим, как данный идеал может быть конкретизирован спецификой деятельности преподавателя ИЯ.

Изучением особенностей деятельности преподавателей ИЯ занимались многие ученые, как отечественные (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, и др.), так и зарубежные (Д. Нунан, Дж. Ричардс, Дж. Робертс, П. Ур, Дж. Хармер, и др.). Все они обращают внимание на то, что в отличие от других дисциплин, ИЯ служит и предметом и средством обучения. Что касается знаниевого компонента в деятельности преподавателя ИЯ, то Дж. Робертс выделяет следующие типы знаний, необходимых для её эффективного выполнения:
1) знание предмета (теория преподаваемого языка, его аспекты);
2) специальные педагогические знания (как обучать ИЯ);
3) общепедагогические знания (знания о процессах обучения и воспитания);
4) знание учебных программ (документы, регулирующие процесс обучения ИЯ);
5) знание контекста обучения (обучающиеся, учебное заведение, общество);
6) знание процесса овладения ИЯ (психологические особенности индивидуального восприятия, обучение в команде, умение анализировать языковые явления, и др.) [7].

О содержательных областях, необходимых для освоения преподавателем ИЯ говорит Дж. Ричардс в книге «За пределами обучения»:
1) теория обучения ИЯ;
2) методические умения;
3) коммуникативные умения, как на родном, так и на преподаваемом языке;
4) теория преподаваемого языка;
5) педагогическое целеполагание и развитые умения принятия решений;
6) знание контекста, в котором осуществляется обучение (как общество и учебное заведение, в котором работает, влияют на его деятельность) [6].

Говоря о педагогической деятельности в целом, А.К. Маркова подчеркивает, что, осуществляя её, преподавателю приходится выступать в различных позициях, а именно:

- предметника при овладении приемами передачи содержания учебного материала;
- методиста при отборе методов обучения;
- диагноста и самодиагноста при изучении учеников и самого себя;
- субъекта педагогической деятельности при постановке себе целей и задач и прогнозировании своего дальнейшего профессионального развития.

С психологической точки зрения наиболее значимыми для преподавательской деятельности являются позиции диагноста, самодиагноста и субъекта педагогической деятельности, определяющие человековедческую направленность педагогической деятельности. Позиции предметника и методиста выступают производными от первых [4, с. 19-20].

И.А. Зимняя, описывая специфику учебной дисциплины «иностранный язык», указывает на такие психологические принципы, определяющие преподавание, как:

- коммуникативность обучения, т.е. включение общения в обучение как формы взаимодействия;
- личностная значимость предмета общения для обучающегося;
- удовлетворенность обучающегося ситуацией общения (включая партнера, предмет общения, его процесс, результат);
- рефлексивность обучаемого, позволяющая ему произвольно формировать и формулировать мысли на ИЯ;
- позитивное переживание обучающимся успеха общения как фактор подкрепления достигнутого;
- отсутствие у обучающегося сдерживающих его свободное иноязычное общение социальных барьеров [1, с. 22].

Одной из особенностей деятельности преподавателя ИЯ является то, что, обучая коммуникации на ИЯ, преподаватель выступает с позиции равноправного партнера в общении. Не случайно Дж. Ричардс выделяет в качестве существенно значимых развитые коммуникативные умения, как на родном, так и на преподаваемом языке. Преподавателю необходимо демонстрировать заинтересованность в общении и мотивировать студентов к его поддержанию. Даже если у преподавателя нет желания общаться на тему, он должен «сыграть» заинтересованность, применив актерские навыки, необходимые для воплощения роли, определенной коммуникативной ситуацией.

Дж. Хармер выделяет следующие наиболее типичные роли, которые приходится «играть» преподавателю ИЯ:

- **инспектор** – преподаватель, который управляет процессом обучения, находясь в доминирующей позиции;
- **организатор** – преподаватель, который организует процесс учения студентов, предоставляя необходимую информацию, объясняя как

выполнять задание, выбирая формы работы, определяя время выполнения задания, обеспечивая необходимую обратную связь;

- **эксперт** – преподаватель, оценивающий деятельность студентов, обеспечивающий обратную связь, исправляющий ошибки и ставящий баллы и оценки;
- **суфлер** – преподаватель, ненавязчиво оказывающий помощь в выполнении коммуникативных заданий;
- **участник** – преподаватель, на равных правах участвующий в ролевой игре, дискуссии, принятии решений;
- **справочник** – преподаватель, помогающий студентам, выполняющим задание, в поиске необходимой информации, сообщающий то, что знает, или адресующий к соответствующим источникам;
- **консультант** – преподаватель, оказывающий направляющую помощь студентам, консультирующий в ситуациях затруднения;
- **наблюдатель** – преподаватель, наблюдающий за студентами, выполняющими коммуникативное задание, и фиксирующий (а не исправляющий во время говорения) не только допускаемые ошибки и оговорки, но и положительные факты [5].

В настоящее время с развитием информационных технологий преподавателю ИЯ также приходится выполнять функции **дизайнера** компьютерных презентаций, **разработчика** обучающих программ, **фасилитатора** в курсе дистанционного обучения.

Преподаватели ИЯ для профессиональных целей в вузах составляют подавляющее большинство в сравнении с преподавателями, обучающими лингвистов. Особенностью их деятельности является более широкий спектр функций, чем у преподавателя, ведущего общий курс ИЯ, который включает:

- анализ потребностей обучающихся, связанных с конкретной специальностью;
- определение задач, решение которых позволит сформировать необходимые лингвистические и профессиональные компетенции по окончании курса;
- отбор содержания в соответствии с целями профессионально-ориентированного обучения ИЯ;
- разработку учебных материалов в соответствии со специализацией студентов и др.

Ещё одной специфической особенностью ИЯ как учебного предмета в техническом вузе является неоднозначное к нему отношение. С одной стороны, все понимают необходимость знания иностранного языка для повышения академической мобильности, подготовки публикаций в журналы с высоким рейтингом цитирования. С другой стороны, наблюдается достаточно негативное отношение не только студентов, но и представителей выпускающих кафедр к ИЯ как дисциплине, отвлекающей от изучения специальных дисциплин и преподающейся не всегда на

достаточно высоком уровне. В связи с этим при создании учебных планов третьего поколения количество часов, отводимых на обучение ИЯ, во многих вузах сократилось в полтора-два раза, что ещё в большей степени ухудшает ситуацию с формированием иноязычной коммуникативной компетенции.

Е.И. Черкашина, изучая деятельность преподавателя иностранного языка для профессиональных целей, приходит к выводу о том, причина противоречий между требованиями, предъявляемыми к результатам обучения иностранному языку в техническом вузе, и методами обучения заключается в том, что преподаватели и студенты являются языковыми личностями противоположного мыслительного типа.

Трудности в обучения иностранному языку студентов технических вузов вызваны тем, что преподаватель не учитывает психофизиологические особенности обучающихся, заключающиеся в том, что у студентов-«технарей» развито левое полушарие мозга с формально-логическим компонентом мышления. Тогда как у преподавателя ИЯ развито правое полушарие с пространственно-образным мышлением. Следовательно, для снятия трудностей подобного рода преподаватель ИЯ для профессиональных целей должен обладать знаниями не только в сфере специализации студентов, но и знаниями психологии личности, психологии деятельности, особенностей мышления и речевой деятельности [4].

Наиболее успешно работающие со студентами технических специальностей преподаватели стремятся учитывать психофизиологические особенности обучающихся и используют современные технологии обучения, способные мотивировать самых скептически настроенных студентов, «негуманитариев», к изучению ИЯ, включая возможности электронной обучающей среды университета с целью создания электронных учебно-методических комплексов, основанных на принципах проблемного обучения с включением поисковых заданий и прочих активных форм обучения. Их опыт должен изучаться и обобщаться в научных публикациях, учебных пособиях, обсуждаться на конференциях и мастер-классах.

Суммируя выше сказанное, необходимо сказать, что деятельность преподавателя ИЯ в вузе имеет ряд особенностей, отличающих её от деятельности коллег, преподающих другие дисциплины, а именно:

- ИЯ является и предметом и средством обучения;
- существенно важным в деятельности преподавателя ИЯ является степень сформированности его коммуникативных умений как на родном, так и на преподаваемом языке;
- преподаватель ИЯ должен обладать актерскими умениями, причем репертуар проигрываемых «ролей» достаточно разнообразен;
- преподаватель ИЯ для профессиональных целей должен обладать знаниями психологии и психофизиологии для отбора содержания и

методов обучения, наиболее соответствующих типу мышления своих обучающихся;

- преподавателю ИЯ приходится преодолевать негативные стереотипы, сложившиеся к преподаваемому предмету в силу причин, как объективного (недостаточное количество часов), так и субъективного (недостаток опыта, знаний у преподавателя, слабая довузовская подготовка у студентов) характера.

Конечно, список психологических и педагогических аспектов деятельности преподавателя ИЯ не исчерпывается описанными в данной статье. Он может быть дополнен каждым преподавателем с учетом конкретной среды, в которой ему приходится работать, межкультурными, гендерными и прочими особенностями. Это может послужить поводом для написания новой статьи.

Список использованной литературы

1. *Зимняя, И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. *Крутецкий, В.А.* Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с. – http://p-lib.ru/psihologia/krutetskii/ krutetskii93
3. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. *Черкашина, Е.И.* Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка / Е.И. Черкашина. – Вестник Томского государственного педагогического университета, 2012. – №5 (120). – С. 58-63.
5. *Harmer, J.* The practice of English language teaching. Pearson Education Ltd. – 2001. – pp. 57-62.
6. *Richards, J.C.* Beyond teaching. Cambridge: Cambridge University Press. – 1998.
7. *Roberts, J.* Language teacher education. London: Arnold. – 1998.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЬЮТОРСТВА КАК ФОРМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГОВ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

И.Е. Емельянова, к.п.н.

Московский региональный социально-экономический институт, Россия

emelirrina@rambler.ru

В статье предлагается вариант организации сопровождения индивидуальной образовательной программы педагогов (в процессе формирования конфликтологической компетентности) в системе дополнительного профессионального образования на основе использования

тьюторства как инновационной формы обучения слушателей курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: тьютор в системе дополнительного профессионального образования, тьюторское сопровождение, цель, функции, содержание, технология тьюторского сопровождения педагогов, конфликтологическая компетентность педагога.

В современных социокультурных условиях дополнительное образование становится одной из ведущих форм социальной активности человека и важной сферой деятельности общества. В системе повышения квалификации происходят интенсивные процессы разработки новых моделей обучения, формирования инновационных педагогических технологий, среди которых особое место занимает тьюторство.

В соответствии с исследованиями ученых (Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина) феномен тьюторства связан с историей европейских университетов XII века, происходит из Великобритании, где он оформился к XIV веку в классических английских университетах Оксфорде и Кембридже. Он представляет собой исторически сложившуюся форму университетского наставничества. В России тьюторство было представлено через систему гувернерства, «туторов» Лицея памяти Цесаревича Николая Александровича, отдельных педагогов, исповедовавших принципы свободного развития личности, признававшие ценность «самости» [4, с. 67].

В современном российском образовании «тьютор» понимается как [2, с. 35]: 1) тот, кто сопровождает процесс освоения новой деятельности (Т.М. Ковалева); 2) позиция взрослого, который помогает учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию (Н.В. Рыбалкина); 3) преподаватель особого типа, играющий роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию и саморазвитию (Л.В. Бендова); 4) человек, в функции которого входит организация учебного процесса на периферии (Н.Д. Хатькова, Ю.А. Павличенко); 5) системообразующий компонент, выполняющий функции преподавателя, консультанта, методиста и наставника (Ю.Л. Деражне); 6) наставник, член контингента обучающих взрослых людей, осуществляющий постоянную помощь одному или нескольким взрослым, обучающимся в решении вопросов организации обучения (С.И. Змеев); 7) преподаватель-консультант, специалист в области организации образования и самообразования (С.А. Щенников); 8) субъект, сопровождающий профессиональное развитие педагогов в процессе их образования (Г.А. Гуртовенко); 9) лицо, облегчающее процесс обучения, чья роль – быть знающим партнером своих слушателей (словарь «Терминология в системе дополнительного профессионального образования»); 10) особый педагог, который работает с принципом

индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы [5, с. 28].

Неоднозначность трактовок понятия «тьютор» обусловлено современными тьюторскими практиками. Согласно исследованиям Т.М. Ковалевой, в России выделяются три типа тьюторских практик, каждый из которых предлагает собственные основания для соорганизации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу и соответственно задает определенный тип тьюторского сопровождения: 1) тьюторская практика дистанционного образования (информационный контекст), целью которой является помощь подопечному в построении обучения с использованием навыков работы в Интернет-среде; 2) тьюторская практика открытого образования (социальный контекст), главной целью при этом является формирование умения жить в мире разных культур через воссоздание институтов гражданского общества; 3) тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст), где основной целью становится сопровождение всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, углублением этого интереса за счет образовательных исследований или проектов, специальной работы по формированию этого проекта (как образовательного), и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ.

В связи с этим пространство работы тьютора, по мнению Т.И. Ковалевой, определяется соответствующими векторами тьюторского действия: социальным, культурно-предметным и антропологическим [3, с. 23]. Экстраполируя их в систему дополнительного профессионального образования, содержание векторного направления будет следующее.

Социальный вектор тьюторского действия предполагает работу с множеством образовательных предложений, обусловленных инфраструктурой тех или иных образовательных организаций. В процессе тьюторских консультаций в системе дополнительного профессионального образования обучающийся (слушатель) узнает о конференциях, спецкурсах, тренингах, открытых семинарах для реализации своей индивидуальной образовательной программы. Задача тьютора состоит в том, чтобы вместе со своим тьюторантом увидеть и проанализировать всю инфраструктурную карту образовательных возможностей с точки зрения их ресурсности для реализации его индивидуальной образовательной программы в соответствии с темой курса повышения квалификации.

Культурно-предметный вектор тьюторского действия – это работа с предметным материалом, выбранным тьюторантом. Тьютор постоянно фиксирует продвижение обучающегося в границах изучаемого курса, привлекая по необходимости специалистов для дополнительных консультаций, которые изменяют или дополняют реализацию индивидуальной образовательной программы тьюторанта.

Антропологический вектор тьюторского действия – это работа с индивидуальными психологическими и физиологическими свойствами тьюторанта, на которые он может опереться, а какие ему необходимо формировать в соответствии с индивидуальной образовательной программой.

Таким образом, тьютор в системе дополнительного профессионального образования – педагог, сопровождающий процесс построения индивидуальной образовательной программы обучающегося, т.е. слушателя. Тьюторство – форма сопровождения индивидуальной образовательной программы обучающегося (слушателя курса повышения квалификации), предполагающая использование открытых образовательных технологий, которые обладают тремя важными характеристиками: «открыты» возрасту, учебному курсу, организационным формам.

Тьюторское сопровождение в системе дополнительного профессионального образования, мы определяем, как форму организации самостоятельной деятельности обучающихся, успешного освоения содержания курса и их личностно-профессионального развития и саморазвития, одним из критериев которых является формирование конфликтологической компетентности. Сущность понятия «конфликтологическая компетентность» неоднозначна и рассматривается как в общем смысле для всех профессий, так и для педагогической, в частности. Она представляет собой способность управлять конфликтами в профессиональной среде на основе овладения совокупностью конфликтологических знаний, технологических умений, навыков и опыта взаимодействия в конфликте, систематизированных и адаптированных к педагогической профессии.

В связи с этим цель тьюторского сопровождения в процессе формирования конфликтологической компетентности педагога заключается в создании условий для развития у педагогов способности управлять конфликтами в профессиональной среде на основе овладения совокупностью конфликтологических знаний, технологических умений, навыков и опыта взаимодействия в конфликте.

Основными бинарными функциями тьютора в процессе формирования конфликтологической компетентности педагогов на курсах повышения квалификации будут: 1) диагностико-координационная (определение исходного уровня конфликтологической компетентности, выбор определенного направления индивидуально-дифференцированного образовательного маршрута, подбор способов и процедур тьюторского сопровождения в соответствии с уровнем конфликтологической компетентности, а также координация деятельности слушателей курсов повышения квалификации по самообразованию); 2) организационно-деятельностная (формирование конфликтологической компетентности посредством реализации направлений индивидуально-дифференцированного образовательного маршрута, выявление ресурсов и

возможностей для преодоления затруднений в ходе самообразования, помощь при решении возникающих проблем конфликтологического характера); 3) контрольно-аналитическая (сбор данных об уровне сформированности конфликтологической компетентности, последующий анализ и коррекция процесса и результатов ее формирования).

Данные функции реализуются на определенных этапах тьюторского сопровождения, содержание которого включает в себя организованное взаимодействие тьютора и тьюторантов, направленное на оказание помощи и поддержки в реализации индивидуальной образовательной программы в соответствии с уровнем сформированности конфликтологической компетентности.

На основе материалов исследований Л.В. Бендовой [1] и ученых под руководством Т.М. Ковалевой [4] мы обозначили технологию тьюторского сопровождения слушателей курсов повышения квалификации как взаимосвязанную последовательность трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. На первом этапе (подготовительном или диагностико-проектировочном) происходит разработка индивидуальной образовательной программы, индивидуально-дифференцированного образовательного маршрута слушателя курса повышения квалификации. Организационно-педагогическими условиями реализации тьюторского сопровождения на данном этапе стал комплекс методов, средств и форм взаимодействия тьютора и тьюторанта. Среди них могут быть анкетирование (например, анкета "Мои проблемы конфликтологического характера", анкета "Конфликтные ситуации" и т.д.), тестирование (например, тест на самооценку конфликтологической компетентности педагога, тест на определение уровня конфликтности, тест на определение коммуникабельности, тест на определение уровня владения невербальными компонентами в процессе делового общения, тест на определение умения слушать, тест на определение умения излагать свои мысли, тест «Трансактный анализ общения», тест на определение тактики поведения личности в конфликте, тест на определение уровня конкурентноспособности личности и т.д.), а также наблюдение, диалог, интервью, в ходе которых учитываются индивидуально-типологические особенности личности, ее возможности, интересы, потребности. Основными формами тьюторского сопровождения на данном этапе являются: 1) установочная конференция-презентация, на которой слушатели знакомятся с программой курса, условиями его проведения; 2) стартовая тьюторская консультация, в процессе которой слушатели работают с входными диагностическими материалами, намечают ближайшие цели и задачи, формулируют свои ожидания, планируют дальнейшую образовательную деятельность, заполняя модули электронного дневника слушателя курсов повышения квалификации (КПК).

На основном (реализационном) этапе происходит реализация индивидуально-дифференцированного образовательного маршрута на

основе индивидуальной образовательной программы в соответствии с рабочим индивидуальным образовательным и личностным планами тьюторанта. На данном этапе тьюторского сопровождения основными традиционными формами работы являются такие, как лекционные и практические занятия, консультации, кроме этого возможно использование и инновационных форм работы, к которым относятся тьюториалы (тьюториал – учебный тьюторский семинар), веб-конференции и др.

На заключительном (аналитическом) этапе тьюторского сопровождения слушателей курсов повышения квалификации осуществляется анализ результатов их обучения, определяется уровень сформированности конфликтологической компетентности педагогов. С этой целью на итоговой тьюторской консультации проводится повторное диагностирование слушателей КПК, анализируется опыт работы по формированию конфликтологической компетентности педагога, отраженный в отчетной документации («Методический портфолио тьюторанта», «Электронный дневник слушателя КПК»). Кроме этого, происходит организация итоговой конференции-презентации, в ходе которой тьюторанты представляют на защиту свои итоговые практико-значимые проекты конфликтологической тематики.

Таким образом, осознанный заказ специалиста на собственный процесс повышения квалификации (в частности, формирования конфликтологической компетентности) возможен на основе индивидуализации обучения. Одной из новых форм обучения в современных условиях является тьюторство.

Список использованной литературы

1. *Бендова, Л.В.,* Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Бендова. – М., 2006.
2. *Буданова, Г.П.* Тьютору о тьюторстве / Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова. – Завуч. Управление современной школой. – 2007. № 4. – С. 33-56.
3. *Ковалева, Т.М.* К обсуждению принципиальной модели тьюторского сопровождения / Т.М. Ковалева // Управление воспитательным процессом в школе. – 2008. № 5. – С. 19-24.
4. *Ковалева, Т.М.* Профессия «Тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М. – Тверь: «СФК-офис», 2012.
5. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: разработка профессиональных стандартов тьюторской деятельности // Материалы Третьей международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2011.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Д.Н. Сторожилова, к.ф.н., доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Кропоткине, Россия
dinastor@ rambler.ru

Статья посвящена анализу вызовов, стоящих перед современной системой высшего образования России и вузовским преподавательским составом, в связи с реализацией компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, профессионализм, педагогическое мастерство.

В последние десятилетия под влиянием различных политических, социально-экономических и иных факторов в профессиональной деятельности современных преподавателей вузов идут постоянные изменения. Эти перемены, во многом являются следствием объективных процессов или событий, которые, влияют на высшую школу (например, участие в Болонском процессе, переход на стандарты третьего поколения, действие нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»).

Современное общество предъявляет довольно высокие требования к уровню профессиональных компетенций представителей различных специальностей. Поэтому перед вузами поставлена задача подготовки специалистов, готовых решать задачи в условиях различных вызовов, принимать нестандартные решения, реализация которых зависит от уровня профессионализма, способности правильно оценивать ситуации и выбирать оптимальную стратегию, методы и способы деятельности.

Трансформации, происходящие в самой системе российского высшего образования, активно обсуждаются в обществе, исследуются учёными, находят своё отображение в СМИ. Анализируя массив публикаций по данной теме последних лет, нельзя не заметить, что при активном обсуждении образовательных стандартов, законов, на которых строится современная система высшей школы, в тень отходят теоретические и практические аспекты подготовки кадров для самих вузов. Деятельность преподавателя вуза, без сомнения, является одним из наиболее сложных видов профессиональной деятельности, т.к. современность предъявляет к его результатам работы высокие запросы.

Так, известно, профессия преподавателя вуза стоит на слиянии систем «человек-человек» и «человек-наука», в связи с чем профессионализм преподавателя выражается в том, как он реализует взаимосвязь научно-исследовательской, педагогической и методической своей деятельности [3, с. 31-32]. От преподавателя вуза ожидают определения в том, что объективно является ключевой ценностью, в

защите которой заключается его профессиональная деятельность, в чём заключается общесоциальная значимость его профессии [8, с. 129].

Анализ исследований, проведённых по проблеме критериев педагогического профессионализма, позволяет прийти к выводу о том, что некого одного мнения по этому вопросу у различных авторов не существует. Но при этом всё же можно выделить некоторые общие подходы к определению сущности преподавательского профессионализма и его показателей.

Исходя из вышеприведённого, профессионализм в педагогической деятельности определяется как способность его носителя к самореализации, саморазвитию, это динамичный процесс непрекращающегося формирования и совершенствования субъекта профессиональной деятельности. При этом профессионалом так же считают специалиста, уже овладевшего нормами конкретной профессиональной деятельности, высокопрофессионального общения и реализующего их. К качествам, требуемым от профессионала, относят: высокое профессиональное мастерство, соблюдение профессиональной этики, следование профессиональным ценностям [1].

Очевидно, что осмысление проблемы профессионализма преподавателя вуза многие авторы сегодня склонны рассматривать в связи с реализацией парадигмы «компетентностный подход» в образовании. Российский исследователь В. Медведев выделил следующие функции преподавателя вуза:

1) *непосредственно связанные с преподаванием*: обучение; воспитание студентов, развитие их творческого потенциала; организация и управление учебным процессом;

2) *связанные с обязательствами преподавателя как субъекта, ведущего активный научный поиск*: исследования в сфере наук, к которым относятся преподаваемые дисциплины, а так же исследования в сфере образовательного процесса;

3) *связанные с обязанностями преподавателя как единицы педагогического коллектива кафедры, факультета, вуза, с его социальной ролью в составе российской интеллигенции*: взаимодействие с другими членами педагогического сообщества; развитие и саморазвитие, предполагающие инновационную деятельность преподавателя, неуклонное повышение профессиональной квалификации; нравственно-духовное, а так же и физическое совершенствование; просветительская работа.

В деятельности по реализации указанных функций, преподаватель должен стремиться к освоению и воплощению ряда важнейших компетенций. Модель профессиональной компетентности современного преподавателя представлена тремя составными: гностическим, функциональным и этическим. В отсутствии первого компонента, преподаватель – ремесленник, второго компонента – функционально безграмотен, третьего – социально опасный человек [5; с. 46-56].

Стандарты третьего поколения ориентированы на создание условий для организации нелинейной системы осуществления обучения в

российской системе образования. Но опыт пока показывает, что в данный момент по-прежнему сохраняется значимость традиционного линейного подхода к организации труда преподавателей и обучения студентов.

Что же есть такое нелинейный образовательный процесс? Это, в первую очередь, процесс, в котором сам студент имеет возможность выстраивать свой собственный «образовательный маршрут», реально задействоваться в получении знаний при поддержке своего преподавателя. При таком подходе само содержание и способы получения образования студента ставят его в такое положение, в котором он в должной мере мотивирован к активной и самостоятельной деятельности. При этом каждый студент потенциально может принять участие в разработке свой собственной программы изучения различных курсов дисциплин [2]. Преподаватель в этих условиях неизбежно осваивает новые формы руководства, осуществления консультирования, преподавания традиционных дисциплин и оценивания результатов обучающихся. Таким образом, в условиях осуществления нелинейного образовательного процесса происходит изменение профессиональных позиций преподавателя. Однако пока констатировать то, что образовательный процесс в современном вузе стал нелинейным, да ещё и повсеместно, наверное, рано.

Авторам новой «Модели российского образования – 2020, модели образования для экономики, основанной на знаниях», «новый преподаватель» видится как «исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов». Традиционный образ преподавателя (монополиста в передаче и интерпретации знаний студентам) должен уйти [6, с. 15]. Современный тип обучения, на который ориентируется модель, характеризуется значительным объемом самостоятельной работы студентов, обязательным их вовлечением в реализуемые проекты, наличием коллективной формы учебной работы [6, с. 27]. Именно с этой целью, преподаватель должен в совершенстве сам овладеть компетентностно-ориентированным подходом к обучению, который акцентируется не на запоминании некоего комплекса знаний из различных областей науки, а на овладении умениями анализа, понимания, коммуникации, принятия решений, определяющимися, как фундамент профессиональной подготовки [6, с. 37].

Педагогическое мастерство преподавателя развивается только посредством активного творческого труда, реализующегося на основе разносторонних и глубоких профессиональных знаний и умений. Разумеется, это и знания педагогики, дидактики, педагогической психологии, методики обучения, а так же умения применять их на практике. Мастерство педагога прирастает только при наличии у него стремления к этому росту.

Стоит признать, что помимо повышения педагогической квалификации, значительное место в развитии профессионализма преподавателя играет так же и его самообразование, самосовершенствование. Преподаватель не может себе позволить

остановиться в своём профессиональном развитии, так как образовательные технологии не стоят на месте. Изучение передового педагогического опыта – такая же важная часть работы преподавателя, как и продуктивный образовательный процесс, взаимодействие со студенчеством.

Таким образом, педагогическое самообразование должно осуществляться целенаправленно, систематически, а не от случая к случаю. Что понимать под педагогическим самообразованием? Кроме традиционных форм – чтения, изучения педагогической литературы, периодики, методических материалов, их анализа на предмет полезности в работе, посещения лекций, выставок достижений – это и самоанализ собственного опыта, в ходе которого фиксируется собственные педагогические наработки, разбираются промахи и недостатки. Несомненно, важно и письменное выражение личного профессионального опыта, находок, мыслей – способ поделиться результатами своей профессиональной деятельности с коллегами.

Создание преподавателями комплекса учебно-методических материалов, обеспечивающих образовательный процесс – важная составляющая их работы и демонстрация компетенций. К этой работе предъявляется солидный перечень конкретных требований. Согласно формальным требованиям, зафиксированным в действующих образовательных стандартах, учебно-методическое сопровождение должно быть доступным для всех заинтересованных участников образовательного процесса. Кроме того, обязательным является включение в их состав объективных методов контроля качества получаемого образования.

Учебно-методическое сопровождение обязано выполнять главную его задачу – возможность эффективного освоения учебной дисциплины (в т. ч. самостоятельного) и самоконтроля, быть ориентированным на практическое приложение знаний. Учитывая различные условия будущей профессиональной деятельности, будучи вариативными, учебно-методические материалы должны соответствовать ещё ряду требований: сохранять содержательную, организационную и технологическую целостность.

Анализ учебной литературы, рекомендованной для использования в вузовском образовательном процессе, позволяет заметить практически полное отсутствие учебной литературы, ориентированной не только на системное изложение курса, но и на достижение студентами новых образовательных результатов – компетенций. Данное обстоятельство требует определиться с вопросом: каким же должно быть современное учебное и учебно-методическое издание для ВУЗа. И вопрос не столько о форме – традиционной, письменной, или электронной. Учебные пособия сегодня должны выполнять функции руководства для выхода на информационные ресурсы, которые способны уже помочь решению познавательных задач. Новые задачи учебников и учебно-методической литературы осознаны. Теперь необходимо разработать новую учебную и учебно-методическую базу, соответствующую современным реалиям. Разумеется, основной объём работы рассчитывается, возложить на плечи практикующих преподавателей, имеющих представление о том, с какими

трудностями в реализации компетентностного подхода приходится сталкиваться в образовательном процессе.

Проведенные исследователями, в контексте изучаемой проблематики, интервью позволили выявить мнение преподавателей, о том, в чём именно состоят основные проблемы в их профессиональной деятельности. В числе названных и признанных наиболее острыми проблем была отмечена потеря фундаментальности обучения, размывание границ между учебными дисциплинами [4].

«Изложение науки студентам» – эта ориентация по-прежнему доминирует в работе вузовских преподавателей. Однако, как было отмечено выше, сегодня пришло признание ориентации на компетенции как результат образовательного процесса. А это, фактически, отменяет этот тезис. И это не парадокс. Всё вполне логически объяснимо. От позиции «знай свой предмет и умей излагать его ясно» современный преподаватель переходит к позиции «знай свой предмет и его возможности для развития компетенций студентов» [4]. Очевидно, что переход от одной образовательной стратегии к другой – это вопрос времени, приложимости усилий, неизбежной полемики. Сложность ещё и в том, что контур будущей системы сформирован, принципы, на которых она должна базироваться – оглашены, а как и в каком конкретном виде всё это должно быть реализовано – пока ясности нет.

Таким образом, перед современным преподавателем вуза стоит непростая задача – фактически создать и довести до практической завершённости новую образовательную модель с соответствии с современной образовательной стратегией. Задача не из лёгких: предстоит непростой эксперимент, ошибка в котором – чья-то личная профессиональная судьба, да что там – судьба высшего образования в России.

Список использованной литературы

1. *Иванова, Е.М.* Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: ПерСэ, 2006. – 384 с.
2. *Каримова, А.Д.* К вопросу об актуальных и потенциальных результатах образовательного процесса в магистратуре // Письма в «Эмиссия.Оффлайн» (The Emissia. Offline Letters): электр. науч. журнал. 2011. // URL: http://www.emissia.org/offline/2011/1572.htm.
3. *Ларионова, М.* Преподаватель вуза – субъект модернизации образования / М. Ларионова // Высшее образование в России. – 2007. – №12. – С. 30-33.
4. *Макарова, Н. С.* Отражение изменений образовательного процесса вуза в деятельности преподавателя. // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 1. // URL: http://www.teoria-practica.ru/-1-2011/pedagogika/makarova.pdf.
5. *Медведев, В.* Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев // Высшее образование в России. – 2007. – № 11.
6. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1– 3 апреля 2008 г. / под ред. Я.

Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
7. Ходенкова, О.П. Модель ключевых компетенций преподавателя вуза, формируемая под влиянием поствузовского образования / О.П. Ходенкова. // Вестник АГТУ. Сер. «Экономика». – 2011. – №1. – С. 169-173.
8. *Шафранова, О.* Современный преподаватель: задача ценностного самоопределения / О. Шафранова // Высшее образование в России. – 2007. – №7. – С. 127-131.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА КАК КОМАНДА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Т.Н.Сафонова, к.т.н.
Ливенский филиал ФГБОУ ВПО
«Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс», Россия
safonova-modul@yandex.ru

Задачу формирования инновационной педагого-управленческой компетентности научно-педагогических кадров вузов может решить создание педагогических школ как команды педагогических менеджеров и модераторов образовательной деятельности профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, педагогическая школа, модерационные семинары, командная деятельность.

Инновационная программа модернизации российского образования, требующая создания новых технологий, изменения содержания и методик преподавания, внедрения компетентностной структуры не станет реальностью без педагога, принятия им идей современного образования и понимания сущности проводимых реформ. Современный преподаватель вуза как никогда ранее нуждается в профессиональном сопровождении. Самому педагогу достаточно трудно обеспечить собственную динамику обучения и развития. Требуется методическая помощь, задача которой состоит в организации условий для формирования, становления, развития и совершенствования профессиональной компетентности педагога.

Основой современной системы образования, кроме гибкости и модульности содержания и форм учебного процесса, являются:

– активное межличностное общение, сотрудничество, партнерство;

– менеджмент в организации деятельности образовательного учреждения;

– маркетинг, т.е. ориентация на потребности и интересы конечных потребителей образовательных услуг (родителей, выпускников, работодателей) и общества в целом.

Смена парадигмы в образовании с субъект-объектной на субъект-субъектную ставит перед руководителями вузов и самим профессорско-преподавательским составом задачу формирования инновационной педагого-управленческой компетентности научно-педагогических кадров в области проектирования и экспериментального внедрения компетентностно-ориентированных программ через обучение действием на основе активных образовательных технологий. Любое проектирование, в частности, проектирование образовательных программ и фондов оценочных средств, это вид коллективной (командной) деятельности, требующий изменения корпоративной культуры вуза, создания специальных механизмов, позволяющих мотивировать проведение работ в команде: обмен полученными знаниями с целью достижения синергетического эффекта, что требует таких способов мотивации, как развитие персонала.

Таким образом, педагогический менеджмент как система управления образовательным процессом в вузе, становится востребованным на всех стадиях: от подготовки преподавателя к чтению лекций по новым технологиям до создания инновационных продуктов личностного роста и развития на основе коллективного творчества педагогов.

Педагогический менеджмент – это такой тип управления образовательным учреждением, его подразделениями и образовательным процессом, который характеризуется совокупностью особых организационных форм и технологий, и осуществляется с учетом существующих и прогнозируемых потребностей и интересов личности студента, педагогического персонала и общества с целью их общего и профессионального развития и самореализации в контексте культуры, характерной для данного сообщества [1, с. 15].

Миссию педагогического сопровождения взяла на себя, созданная на базе нашего учебного заведения педагогическая школа «Педагогическая метрология в условиях освоения компетентностно-ориентированной ООП». Основные направления деятельности Школы:

– выполнение исследований в области теории и практики педагогических измерений,

– разработка методики создания контрольно-оценочных средств, технологий применения оценочного инструментария,

– методическое сопровождение инновационных процедур оценивания компетенций;

– внедрение в учебный процесс системы компьютерного тестирования;

– организация семинаров и практикумов по распространению и обобщению результатов проведенных исследований.

Образовательные и методические цели действующей программы Школы:

– представить педагогическому сообществу палитру образовательных технологий, ориентированных на развитие компетенций и обеспечивающих качество высшего образования;

– предложить последовательность и алгоритм действий по проектированию основных элементов программ учебных дисциплин, модулей и практик;

– стимулировать инновационный подход к проектированию образовательного процесса как вида командной деятельности.

Преобладающей формой работы Школы является постоянно действующий семинар «Теория и практика педагогических измерений». Среди других используемых форм и методов работы, таких как семинар-практикум по проектированию контрольно-оценочных средств и выбору технологий измерения; лаборатория опытно-экспериментальной работы по разработке фондов оценочных средств; мониторинг результативности балльно-рейтинговой системы оценки, методического сопровождения реализуемой кредитно-модульной технологии и инновационных процедур оценивания компетенций; стажировочная площадка по внедрению в учебный процесс компьютерного тестирования – предпочтение отдается модерационным семинарам. На них осуществляется не только повышение профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава и руководителей образовательного учреждения, но и подготовка разного уровня модераторов, способных обучать своих коллег решению актуальных проблем управления образовательной деятельностью на базе конкретных кафедр.

Понятие «модерация» в рамках педагогической школы используется не только как форма повышения квалификации, но и как дидактический метод и технология обучения, а также как совокупность методов для организации работы со слушателями. При подготовке модерационных семинаров требуется тщательное планирование содержания, хода деятельности и организации работы; создание неформальной рабочей обстановки, завоевание доверия группы, сочетание формальных и неформальных подходов. К содержанию деятельности модераторов также относятся:

– мобилизация знаний, креативности и интеракции участников;

– введение правил и рабочих техник, представление методик, фиксирование шагов, выполненных и предстоящих;

– оперативная визуализация содержания и основных направлений работы на семинаре;

– руководство групповыми и рабочими процессами: смена форм работы, осуществление рефлексии;

– организация коммуникативной деятельности в микро- и макрогруппе, обеспечивающей включение каждого участника в поиск и выбор решения;

– содействие принятию личной ответственности каждого за найденные решения и воплощение их в жизнь.

Ключевые цели, которые преследуют члены педагогической школы как команда педагогических менеджеров, это выработка практических умений по выбору конкретных образовательных технологий, направленных на формирование соответствующих дисциплинарных компетенций или их

элементов и формирование установки на инновационно-компетентностный подход к проектированию всего образовательного процесса. При проведении модерационных семинаров происходит отработка процедуры формирования дисциплинарной компетентностной модели выпускника и ее отражения в конкретных элементах программы; уточнение основных понятий и закономерностей в области компетентностного подхода применительно к проектированию различных элементов программ учебных дисциплин, модулей и практик; знакомство с основными компетентностно-ориентированными современными образовательными технологиями и выработка рекомендаций по их применению в образовательном процессе. Семинары-практикумы помогают педагогам совершенствовать традиционные средства контроля в русле компетентностного подхода, а инновационные - адаптировать для применения в российской вузовской практике, поскольку основное направление деятельности Школы связано непосредственно с педагогической метрологией, формированием фонда оценочных средств и созданием компьютерных тестов.

Статистические исследования, периодически осуществляемые командой Школы по изучению опыта реализации балльно-рейтинговой системы, и обсуждение проводимого мониторинга за круглым столом, позволяет определить степень адаптированности БРС к реалиям учебного процесса, выявить проблемы и трудности внедрения. На основании проведенного исследования по порядку организации применения БРС преподавателями кафедр, были сделаны выводы о соответствии их деятельности существующим положениям о балльно-рейтинговой системе; определена степень удовлетворенности преподавателей и студентов системой балльной оценки; а также проведен анализ эффективности балльно-рейтинговой системы [2, с. 6-9].

Существует мнение, что управлять творческим процессом невозможно, а преподавание, безусловно, процесс творческий. Тем не менее, педагогический менеджмент имеет право на существование не только в рамках специализированных мероприятий в виде форумов, конференций, семинаров и круглых столов, но и в форме неструктурированных личных контактов в организации, таких как наставничество и обмен опытом. Поэтому для руководителей образовательного учреждения важно создать условия для неформальной коммуникации преподавателей, чему служит такое объединение как педагогическая школа.

В принятом в университете Положении о создании педагогической школы поставлены задачи формирования новой корпоративной культуры, направленной на непрерывное развитие и саморазвитие профессорско-преподавательского состава университета, создание эффективной системы повышения квалификации, усвоение новых форм мышления, систематизации и научной организации педагогической деятельности ППС, чему существующая Школа отвечает в полной мере, осуществляя методическое руководство и исследовательскую деятельность в области инновационных процедур измерения и оценки компетенций выпускников, а также

распространения новых форм знаний среди профессорско-преподавательского состава. Организуемые Школой модерационные семинары, тренинги, в рамках которых осуществляется поиск новых подходов к построению образовательного процесса в университете, реализуемых в новых дидактических методах и формах обучения служат основой для формирования инновационной управленческой компетентности педагогических кадров как модераторов учебного процесса. Эта способность – управление образовательным процессом в новом измерении при переходе от знаний к компетенциям, от содержания к результатам – чрезвычайно востребована в новых реалиях современной образовательной парадигмы.

Список использованной литературы

1. *Борисова, Н.В.* Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ /модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения / Н.В Борисова, В.Б. Кузов // Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 52 с.
2. *Сафонова, Т.Н.* Исследование эффективности балльно-рейтинговой системы оценки и контроля учебной деятельности студентов / Т.Н.Сафонова // Труды 9-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2011. – Сб.9. – Ч.2. – С.5-9.

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Г.В. Тулисова, преподаватель, аспирантка
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
rogalik_18@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования корпоративной культуры в современном университете. Выделены основные элементы корпоративной культуры, развитие которых позволит учебному заведению стать активным участником рынка образовательных услуг.

Ключевые слова: корпоративная культура, структура корпоративной культуры, ценности, университет.

Сегодня ученые проявляют большой интерес к сфере изучения корпоративной культуры в учебных заведениях, что не удивительно на фоне активной модернизации и структурного реформирования в системе образования не только в нашей стране, но и во всем мире.

Вполне очевидно, что эффективное развитие и функционирование любой сложной социальной системы (какой и является образование), соответствующей современным тенденциям в изменении общества,

невозможно без опоры на ценности и нормы, искренне разделяемые участниками образовательного процесса. В связи с этим предпочтение отдается таким структурам, которые способны адаптироваться и вести продуктивную деятельность в условиях постоянно меняющейся финансовой, политической и культурной ситуации в мире. Таким требованиям могут отвечать современные корпорации, деятельность которых направлена на получение долгосрочного результата и экономической выгоды при сохранении идентичности сотрудников и благоприятной, «семейной», рабочей атмосферы внутри самой корпорации.

Под корпорацией понимается «совокупность лиц, объединившихся для достижения общих целей, осуществления совместной деятельности и образующих самостоятельный субъект права – юридическое лицо…Корпорации объединяют основных производителей однотипной продукции, что приводит к монополизации производства. Корпорации содействуют концентрации инвестиционного капитала, обеспечивают научно-техническое развитие и непосредственно влияют на развитие производства, повышение технического уровня продукции и обеспечение конкурентоспособности» [2].

Для самих корпораций характерно наличие собственной корпоративной культуры. Такая культура дает возможность эффективно решать вопросы корпоративного устройства, управления кадрами, освоения ресурсов, контактов с внешней средой.

Научно-исследовательская необходимость изучения явления корпоративной культуры проявлялась в попытках проанализировать отношения между организационной структурой и моделями поведения отдельных предприятий и их эффективности на рынке.

Проблема корпоративной культуры начала усиленно изучаться примерно в 80-гг. XX в. как широко принимаемый, обсуждаемый и используемый инструмент анализа успешности и благополучия предприятия, организации. Этот термин использовался снова и снова главным образом в исследованиях производственных организаций, которые иногда демонстрировали характеристики «сильной» культуры, основанной на разделяемых всеми убеждениях и ценностях, а другие имели характеристики «слабой» централизованной культуры и лидерства с ярко выраженными субкультурными образованиями, что мешало правильному функционированию анализируемой организации.

Расхождения во мнениях по поводу природы единичных культур, как ни странно, совершенно не предполагают разногласий по поводу правильности термина «корпоративная культура». Данное понятие широко использовалось в исследованиях предприятий промышленности, коммерции и корпораций вообще, включая и университеты, в качестве исследовательского инструментария и как условный знак для описания и общения. Множество исследовательских работ, посвященных корпоративной культуре, обусловлено неоднозначностью толкования

различий между организациями, также как и различными интерпретациями термина «корпоративная культура» как таковая.

Так, довольно точным представляется определение корпоративной культуры, предложенное Э. Шейном, который определяет ее как «модель коллективных базовых представлений, обретаемых группой при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней и внутренней интеграции, эффективность которой оказывается достаточной для того, чтобы считать ее ценной и передавать новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем» [8, с. 99].

Также корпоративная культура является основой для одной из важнейших человеческих потребностей − потребность в аффиляции, т.е. причастности к определенному коллективу людей [6, с. 321]. Такая сторона корпоративной культуры проявляется в том, что она способствует развитию кадрового потенциала организации.

Отечественные исследователи также согласны с этой позицией. Например, В.А. Спивак дал следующее определение: «корпоративная культура – это система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной корпорации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды» [5, с. 13].

Очевидно, что исследовательский и практический интерес к явлению корпоративной культуры можно связать с тем, что большинство специалистов и исследователей видят в данной концепции базу для существенного повышения производительности труда, его качества, для стремления к более рациональному использованию человеческих ресурсов. Желание изучить и понять это явление обосновано реальным желанием администрации, управленческого аппарата использовать все благоприятные аспекты корпоративной культуры, чтобы поддерживать эффективное производство, наладить социально-трудовые отношения.

Важность изучения структуры корпоративной культуры заключается в том, что понимание ее сущности позволит правильно регулировать процессы, происходящие в организации, верно направлять ее деятельность.

Для понимания структуры корпоративной культуры чаще всего используется модель, разработанная Э. Шэйном, которая рассматривает корпоративную культуру на трех уровнях анализа. Первый уровень (поверхностный) – уровень артефактов, который представляет собой явления, которые можно увидеть, услышать и почувствовать во время знакомства с новой группой и незнакомой культурой (знаки, символы, язык, интерьер, оформление рабочих мест, традиции, ритуалы, обряды, образцы поведения, вербальное и невербальное общение, лозунги, гимны, гербы и т.п.)

Второй уровень (подповерхностный) – уровень провозглашаемых ценностей(стратегии, цели, философия организации) –то, что провозглашается официально и является предметом целенаправленного формирования.

Ведущую роль здесь играет администрация как создатель или источник реформирования культуры.

Последний третий уровень (глубинный) – уровень базовых представлений, включающий в себя подсознательные, самоочевидные уже убеждения, коллективные мысли и чувства (источник ценностей, норм и поступков). Данный уровень является самым сложным, так как эти базовые представления и убеждения воспринимаются практически на подсознательном уровне [4, с. 259].

Сегодня не вызывает сомнения, что наличие корпоративной культуры жизненно необходимо не только для производственных корпораций, но также и для любого типа корпораций, включая учебные заведения. Очевидно, что развитая корпоративная культура становится явным преимуществом для образовательного учреждения, по сравнению с конкурентами, на современном рынке образовательных услуг.

Логично говорить о том, что вуз, университет вполне может рассматриваться как корпорация особого вида. В этой связи, С.И. Гессен указал именно на такое понимание сущности высшего учебного заведения: «В лице университетов наука вступает в правовое общение, как особый реальный интерес внутри культурного общества, требующий для себя такого же признания и такой же охраны со стороны права, как и интересы и свобода отдельных «частных лиц» [3, с. 327].

Особое внимание уделяется феномену корпоративной культуры в вузах. Это можно объяснить тем, что «обращение к проблеме корпоративной культуры вуза – это теоретическая и практическая необходимость, отвечающая современным реалиям; это парадигмальный поворот, связанный с формированием принципиально новых условий функционирования вуза как самостоятельной конкурентоспособной организации, обеспечивающей современный уровень и качество подготовки специалистов» [7, с. 69].

Успешное существование, развитие и преодоление проблем, с которыми приходится сталкиваться вузу невозможно без принятия во внимание двух аспектов. В качестве образовательного учреждения, бесспорна его важность, заключающаяся в поддержке личности как внутри, так и вне академического пространства, направленной на становление критически мыслящих и осведомленных, разносторонне развитых граждан, способных к самоорганизации и саморазвитию в демократическом обществе. Однако, в качестве экономического института, важность высшего образования заключается в воспитании и подготовке квалифицированных работников, специалистов, подходящих для широкого круга работодателей, заинтересованных в привлечении именно этого специалиста с целью поддержания и накопления дохода в капиталистическом обществе. Необходимо достижение, установление и сохранение данных характеристик на качественно высоком уровне, что сделает выпускников этого учреждения востребованными специалистами и тем самым подтвердит высокий статус учебного заведения.

Так, нельзя не согласиться с А. Беляевым, который в этой связи предположил, что «корпоративная культура образовательного учреждения имеет ...двойственную природу: с одной стороны, это культура достижения интересов на рынке образовательных услуг — культура конкурентной борьбы; с другой — это традиционная академическая культура, основанная на сохранении и приращении педагогических ценностей» [1, с. 62].

Наличие адекватной корпоративной культуры сегодня становится гарантом гармоничного развития и функционирования вуза. Корпоративная культура является основным компонентом функциональных решений, принимаемых в университете. Для того, чтобы администрация, факультеты, сотрудники и персонал могли эффективно создавать благоприятное академическое пространство для обучения необходима корпоративная культура.

Грамотно сформулированные миссия, философия, устав, корпоративный кодекс вуза, его образовательные и воспитательные нормы и ценности могут стать основой продвижение вуза в инновационном плане, в разы повысить его привлекательность для потребителя образовательных услуг и для их заказчика.

На университетском уровне мы можем говорить о корпоративной культуре как о совокупности ценностей, норм и убеждений сотрудников (администрация, профессорско-преподавательский состав, студенты, обслуживающий персонал), основанных на вербально и невербально передаваемых традициях. Эти ценности и убеждения значительно влияют на процесс принятия решений в вузе и формируют индивидуальное и организационное поведение. Модели же поведения, основанные на этих предположениях и убеждениях, передаются через истории, специальные языковые и организационные нормы, часто закрепленные документально.

Ясно, что для повышения эффективности лидеры (руководство) и все носители культуры должны полностью понимать обычаи и традиции, историческое развитие, формальные и неформальные структуры, язык, мифы, которые и формируют образовательную корпорацию. Что также включает глубокое знание предположений, норм ценностей и видимых знаков среди членов факультетов и администрации.

Университетская корпоративная культура становится «лицом» университета и в прямом и в переносном смысле. При изучении архитектуры здания, содержания корпусов, взаимодействия и внешнего вида студентов, преподавателей, руководящего состава, сотрудников можно многое понять и о культуре университета. Лидеры университета все чаще обращаются к явлению корпоративной культуры, понимая ее стратегическую важность для университета.

Несмотря на то, что изучению явления корпоративной культуры в педагогических исследованиях начали уделять внимание не так давно, мы можем говорить о том, что сама корпоративная культура, или хотя бы ее признаки, были присущи учебным заведениям всех эпох. Именно она становилась основой уникальности, неповторимости этого учебного

заведения, позволяла создавать и поддерживать отличительность его академического пространства от других.

Список использованной литературы

1. *Беляев, А.* Корпоративная культура университета: от теории к практике / А. Беляев // Высшее образование в России. 2007. № 11.
2. *Борисов, А.Б.* Большой экономический словарь / А.Б. Борисов. – М.: Книжный мир, 2003.
3. *Гессен, С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995.
4. *Лейкина, Я.В.* Архитектура корпоративной культуры / Я.В. Лейкина // Управление корпоративной культурой. 2009. № 4.
5. *Спивак, В.А.* Корпоративная культура: теория и практика / В.А. Спивак. – М.:Питер, 2001.
6. *Тодоров, Л.В.* Понятие культуры и построение теории и содержания образования / Л.В. Тодоров. – М.: Педагогика, 1999.
7. *Тюников, Ю.* Корпоративная культура как фактор конкурентоспособности вуза / Ю. Тюников, М. Мазниченко // Высшее образование в России. 2005. – № 10.
8. *Шейн, Э.* Организационная культура и лидерство: построение, эволюция, совершенствование / Под ред. В.А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002.

III. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

КОММУНИКАТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

С.Л. Суворова, д.п.н., профессор
Шадринский государственный педагогический институт, Россия
alex97@shadrinsk.net

В статье рассматриваются вопросы определения научного статуса коммуникативно-дискурсивной культуры как самостоятельного педагогического феномена. Автор проводит функциональный анализ сущности понятия «коммуникативно-дискурсивная культура» и описывает ее структурные и функциональные компоненты.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция; коммуникативно-дискурсивная культура.

В связи с изменением парадигмы высшего педагогического и лингвистического образования в качестве нового целевого условия выступает подготовка студентов к реальной межкультурной коммуникации. Поэтому содержание культурного компонента приобретает особое значение. Основой профессиональной подготовки специалистов в области преподавания иностранных языков является овладение культурой (приобщение к родной культуре) и изучение культуры (приобщение к иностранной культуре), в результате которых происходит становление бикультурной личности.

Изучение инокультуры начинается с изучения языка, законов его функционирования, соотнесения новых языковых форм с социокультурными единицами, которые конструируют и формируют в дальнейшем коммуникативную культуру будущих специалистов. Изучение культуры подразумевает ее дифференциацию, в результате которой выделяется поведенческая культура – правила языкового и неязыкового поведения. Обучение межкультурной коммуникации осуществляется на основе текстов, аутентичных аудио- и видеоматериалов, дискурсов.

Таким образом, адекватность речевого и неречевого поведения коммуникантов специфике конкретного культурного сообщества, культурному фону, коммуникативным традициям возможна при наличии у общающихся высокого уровня *дискурсивной компетенции.* Мы рассматриваем дискурсивную компетенцию как необходимый компонент коммуникативной культуры, включающий знание различных типов дискурсов и правил их построения, умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения.

Вышеизложенное дает нам основание выделить самостоятельный вид коммуникативной культуры – **коммуникативно-дискурсивную культуру**, под которой мы понимаем способность и готовность осуществлять иноязычную коммуникацию с учетом особенностей восприятия, понимания, анализа и создания дискурсов, а также продуцировать акт коммуникации с использованием различных типов дискурсов на основе создаваемой ситуации в иноязычной культурной среде [1, с. 79].

Коммуникативно-дискурсивная культура представляет собой самостоятельный феномен, появившийся на рубеже веков и требующий более детальных исследований. Она является составной частью общечеловеческой культуры, представленной системой материального, духовного и физического компонентов, функционирующих в культурах страны, народа, социальных и профессиональных групп.

Коммуникативно-дискурсивная культура оказывается, на наш взгляд, связанной с *культурой страны* в аспекте диалоговой концепции взаимодействия разных культур (культуры своей страны и инокультуры), с *культурой социальных групп* на уровне социального символизма – отражения в сознании людей семиотической функции, которую приобретает в той или иной культуре определенный элемент предметного мира, с *контркультурой* на уровне социально-культурных установок, противостоящих фундаментальным принципам, господствующим в конкретной культуре, с *субкультурами* на уровне специфической инокультурной ментальности, включающей привычки, особый тип мышления, коллективные эмоциональные шаблоны.

Содержание коммуникативно-дискурсивной культуры раскрывается как система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций.

Функции, представляя собой внешнее проявление свойств объекта в системе отношений, определяют специфику коммуникативно-дискурсивной культуры как способности и готовности будущих специалистов осуществлять иноязычную коммуникацию. Полифункциональность процесса иноязычной коммуникации детерминирована социально-культурными условиями, в которых реализуются основные функции общения, а также личностной коммуникативной «я-концепцией» участников общения.

Анализ сущности коммуникативно-дискурсивной культуры мы провели согласно следующим критериям: функции иноязычной межкультурной коммуникации, стратегии реализации данных функций в различных видах дискурса, коммуникативным умениям для осуществления выделенных функций. Такой анализ целесообразен для определения функциональных компонентов коммуникативно-дискурсивной культуры [2, с. 45]. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Функциональный анализ сущности понятия «коммуникативно-дискурсивная культура»

Функции иноязычной межкультурной коммуникации	Стратегии реализации функций в различных видах дискурса	Коммуникативные умения
Мотивационно-ценностная	восприятие, анализ и понимание дискурса на основе мотивов предстоящей коммуникативной деятельности с учетом ценностей инокультуры	умения восприятия, анализа, интерпретации информации с учетом особенностей ценностей инокультуры
Информационно-когнитивная	запрос и сообщение информации, антиципация, восприятие и осмысление информации в дискурсах официального общения в профессиональной деятельности	умения восприятия, декодирования, осмысления и трансформации культурологической информации
Регулятивная	побуждение, просьба, предложение, совет, договоренность, восприятие побуждения и реакция на него в дискурсах неофициального либо официального общения	умения выразить коммуникативное намерение и стимулировать дальнейшее общение
Эмоционально-оценочная	выражение мнения, оценки, чувств, эмоций по поводу воспринятой информации в дискурсах социокультурной сферы	умения децентрации, внерационального понимания внутреннего мира другого, идентификации с собеседником
Этикетная	начало и окончание диалога (полилога), поддержание разговора, интереса к собеседнику в дискурсах всех типов	умения речевого этикета, ведения и оформления диалога (полилога)
Ментальная	сопоставление речевых интенций собеседников с учетом культурного менталитета и опыта в дискурсах официального и социокультурного характера	умения критического мышления и восприятия особенностей инокультуры
Культуротворческая	построение и реализация процесса коммуникации с учетом культурного компонента дискурса	умения социокультурного конструирования

Проведенный анализ позволил нам выделить функциональные компоненты коммуникативно-дискурсивной культуры: мотивационно-ценностный, информационно-когнитивный, регулятивный, эмоционально-оценочный, этикетный, ментальный и культуротворческий, которые представляют собой базовые связи между исходным состоянием структурных компонентов данной системы и конечным результатом ее функционирования.

Функциональные компоненты коммуникативно-дискурсивной культуры отражают диалектическую, многоуровневую и динамичную природу данного феномена, ее целостный, развивающийся характер, поэтому ее структурные компоненты должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее сохранения и развития. Устойчивость функциональных компонентов системы коммуникативно-дискурсивной культуры определяется их связью со структурными компонентами и между собой. Каждая из выделенных нами функций иноязычной межкультурной коммуникации, для протекания которой необходимо владение коммуникативно-дискурсивной культурой, отражает различные способы реализации коммуникативных интенций участников общения в разных условиях дискурсивного режима.

Структурные компоненты коммуникативно-дискурсивной культуры, которые специфически преломляются в функциональных компонентах, выделены нами на основе субкомпетенциального анализа данного понятия и представляют собой динамичную систему, отражающую сущность и динамику развития исследуемого явления. При этом мы исходили из того, что коммуникативно-дискурсивная культура, представляя собой комплексное явление, состоит из отдельных компонентов – субкомпетенций.

- ***социолингвистический компонент*** означает владение языковыми средствами, культурными образцами, процессами порождения и распознавания текста;
- ***социокультурный компонент*** предполагает знание социокультурного контекста, владение поведенческими паттернами, культурными нормами и этикетом;
- ***лингвострановедческий компонент*** означает владение страноведческой и лингвострановедческой информацией;
- ***дискурсивно-тематический компонент*** предполагает владение экстралингвистической информацией, процессами восприятия, анализа, понимания и создания дискурсов;
- ***компенсаторный компонент*** означает сформированность умения добиться взаимопонимания в ситуации дефицита языковых средств.

Итак, коммуникативно-дискурсивная культура представляет собой самостоятельное научное понятие, рассматриваемое нами с учетом основных функций иноязычной межкультурной коммуникации и стратегий ее реализации в различных типах дискурсов. Соотношение функциональных и структурных компонентов коммуникативно-дискурсивной культуры обеспечивает ее целостность и многоуровневый характер.

В заключение следует отметить, что изучение вопроса о природе коммуникативно-дискурсивной культуры как педагогического феномена наиболее плодотворно при реализации нескольких процедур, к которым

относятся: а) анализ истории развития понятия коммуникативно-дискурсивной культуры в контексте становления культуры, коммуникации и дискурса; б) выделение основных этапов и социально-исторических предпосылок становления исследуемой проблемы; в) анализ эволюции теоретических представлений о коммуникативно-дискурсивной культуре, ее взаимоотношений с культурой общества, социальными институтами, языком и законами его функционирования в историческом контексте на основе выделенных социально-исторических предпосылок; г) выявление теоретико-педагогических аспектов становления исследуемой проблемы, к которым относится система научных понятий и точек зрения, отражающая различные подходы к рассмотрению сущности коммуникативно-дискурсивной культуры, ее особенностям, структуре и этапам формирования.

Список использованной литературы

1. *Суворова, С.Л.* Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: дис. ... д-ра пед. наук / С.Л. Суворова. – Челябинск, 2005. – 380 с.
2. *Суворова, С.Л.* Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: методологические, теоретико-педагогические и технологические аспекты: Монография / С.Л. Суворова. – Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом печати», 2008. – 228 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОСТИ АДАПТИРОВАННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

С.В. Первухина, к.филол.н., доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
s_pervuhina@mail.ru

В данной статье раскрывается понятие адаптированного текста и предлагается методика использования адаптированных текстов и интерактивных заданий к ним. Описываются два вида текстов: информативной и прагматической направленности.

Ключевые слова: адаптированный текст, интерактивные задания, текст информативной направленности, текст прагматической направленности.

Самый распространенный способ обучения иностранным языкам в техническом вузе – это обучение через чтение. Такой выбор не случаен – тексты доступны, работа с ними не требует специального оснащения, они информативны. Но часто возникают сложности с выбором текстов для занятий и определения их уровня сложности для обучаемых.

Чтение – это один из самых доступных способов получения информации. В изучении иностранных языков чтение используется как средство получения информации и ее обработки, а также как способ изучения новых слов, выражений, грамматических конструкций и их активации. Однако, достичь этих результатов можно только при грамотной организации методической работы с текстом и понимании особенностей его функционирования в познавательной деятельности человека.

Многочисленные попытки построить единую типологию текстов так и не увенчались успехом [1], уж слишком многообразен этот предмет изучения. Не претендуя на предложение новой типологии, отметим методический подход, который определяет выбор текстов для учебной аудитории и стратегию работы с ними. На наш взгляд, выделяются два вида текстов, которые можно использовать на занятиях иностранного языка: тексты прагматической направленности и тексты информативной направленности. К текстам прагматической направленности относятся тексты, ориентированные на некоторое действие со стороны читателя: выбор телевизионной программы, поиск подходящего тура путешествий (дома, гостиницы и т.д.). У этих текстов есть социальный подтекст, они основаны на жизненном бытовом опыте читателей и выполняют коммуникативную или ритуальную функцию. Как правило, студенты знакомы с формой анкет, умеют писать поздравительные открытки, личные письма, заполнять конверты и т.д. Прагматические тексты побуждают к действию, манипуляции с текстом, часто они не требуют абсолютного понимания. Например, чтобы выбрать понравившуюся программу или фильм, надо знать только те слова, которые относятся к любимому жанру, или понять имена любимых актеров, а это не представляет большой сложности. Работа с прагматическими текстами важна, так как в процессе ее выполнения студенты обучаются поиску нужного из некоторого объема непонятной и ненужной информации. Умение отобрать то, что необходимо, важно и при других видах работы с текстами.

Каждый текст обладает своей прагматикой, это значит, что он может быть создан для определенного действия читателя или для изменения или дополнения его знаний о мире. Например, рекламные объявления необходимы не только для передачи информации о рекламируемом товаре, но и для влияния на выбор читателя. Мы читаем программу передач не для того, чтобы всю ее запомнить, а для того, чтобы выбрать что-то интересное. Работа с такими текстами затрагивает эмоционально-волевую сферу, которая способствует лучшему запоминанию и более эффективным результатам на занятии [4]. Работа с текстами прагматической направленности личностно ориентированна, что делает ее важным компонентом обучения.

Другой вид текстов, которые необходимо рассмотреть, – это тексты информативной направленности. Они формируют картину мира обучающихся, заполняют пробелы в знаниях о мире и о будущей

специальности. Часто такие тексты основаны на базовых определениях и понятиях, что позволяет сформировать терминологические связи. Например, классический учебник И.А. Курбасовой «Английский язык для технических вузов» построен именно по этому принципу [3].

В отличие от типа текстов, указанного выше, тексты информативной направленности требуют более глубокого понимания, знания не только иностранного языка, но и предметной области, к которой эти тексты относятся. Ряд исследований показал, что на понимание текста значительно влияют так называемые «фоновые знания» (J. Scrivener, J. Harmer), т.е. контекст, в котором этот текст существует. Практика давно показывает, что новое знание должно накладываться на старую, знакомую информацию, и в этом случае усвоение нового происходит быстрее и надежнее. Наш методический опыт подтверждает, что при работе с текстами информативной направленности важен комплекс упражнений, направленных на создание фоновых знаний перед прочтением текста, и комплекс упражнений, связанных с усвоением новой информации. Эти комплексы должны учитывать личность адресата, его знания и мотивацию для чтения текста.

Практика показывает, что в техническом вузе на занятиях иностранного языка эффективно использовать адаптированные тексты. Под адаптированным текстом мы понимаем упрощенный текст в языковом и смысловом отношении. Первое условие не вызывает противоречия – студенты технических специальностей, как правило, не владеют иностранным языком в такой степени, чтобы читать учебники и газеты в оригинале. Второе условие также логично: студенты изучают иностранные языки на младших курсах, до того, как они начали изучать свою специальность.

Направленность текста и сопутствующих ему упражнений на определенного адресата с его фоновыми и языковыми знаниями мы называем интерактивностью адаптированного текста. Различают следующие виды интерактивности: симуляция, контекстуальная интерактивность, рефлексивная интерактивность, гиперсвязь, погружение в виртуальное пространство и некоторые другие. Покажем, как работают эти виды интерактивности при работе с адаптированными текстами на примере УМК *Focus on Transport* (издательство Milan State University) [6].

Изучая какую-либо профессионально-специфическую тему, студенты неминуемо сталкиваются с необходимостью построения новой картины мира на иностранном языке. Для предъявления нового словаря по этой теме используется ***контекстуальная интерактивность*** – студентам показывают картинку машины с подписанными деталями или дают список слов, которые отражают фрейм или сценарий определенной ситуации. Важно, чтобы новые слова были тесно связаны с данной предметной ситуацией. Например, следующие слова относятся к теме *Air Transport* и отражают предметный мир, с которым студенты, возможно, сталкивались: *aircraft, aisle seat, baggage reclaim, baggage tag, board, boarding pass, check*

in, confirm, delay, duty free shop, etc. Задания с контекстуальной интерактивностью могут предполагать манипулятивные задания, например: «Расположите следующие процедуры при отправлении в правильном порядке». Это задание позволяет соотнести фоновые знания – знания о ситуации или контексте – с новой лексикой.

Для вписывания этих слов в картину мира студентов предлагаются диалоги, в которых используются данные слова или реплики. Этот вид интерактивной работы называется ***симуляцией***: студенты сначала заполняют пропуски новыми словами по теме, а затем разыгрывают диалоги. Еще один вариант симуляционных заданий – это программируемый диалог. Он задает конкретные речевые действия или задачи, которые студент должен реализовать с помощью ситуативных фраз, изученных в данном разделе. Например:

You: Greet. **Your partner**: Greet and offer help. **You**: Say you have an open return ticket to a European destination of your choice. You want to check seat availability. Give details of flight number, departure date and time. **Your partner**: Confirm seat availability on flight requested. Ask for ticket number …".

Для выполнения этого задания необходимо время для самостоятельной подготовки. Студенты видят, какие реплики нужно сказать и кто их произносит в диалоге, а затем происходит имитация естественного диалога в заданной ситуации общения. Конечно, необходима опора на диалог-модель.

Гиперсвязь осуществляется через рубрику *On the net*. Она дает ссылки на страницы интернета, где можно найти дополнительную информацию по данной теме: "*For further information about air transport in Europe you can visit the following sites*". Этот ресурс предлагает уже неадаптированные тексты, которые создают необходимое информационное поле для формирования фрагмента картины мира на иностранном языке, с опорой на уже полученные знания.

Задания с **рефлексивной интерактивностью** подразумевают возможность моментальной проверки задания. Рефлексивная интерактивность реализуется в упражнениях для самопроверки, особенно если есть указания на ссылку с теоретической информацией в случае ошибки. Еще одним вариантом являются задания для работы в парах, когда у одного студента есть ответы на вопросы другого.

Задания на **погружение в виртуальное пространство** реализуются как кейсы – задачи на решение проблемной ситуации с помощью средств иностранного языка. В отличие от симуляционных заданий, у кейсов нет данной заранее структуры, студентам приходится принимать самостоятельные решения поставленной проблемы. Варианты таких заданий представлены в данном УМК в рубрике *Study project*:

- *Decide a route from a city in your country to a European destination*
- *Find out the tariffs offered by various airlines*
- *Compare them and choose the carrier with the lowest cost*

- *Remember to compare the services offered by each carrier!*

В этом задании студенты решают обычную бытовую задачу – ищут наиболее дешевый тариф для конкретного путешествия. Для этого им важно понимать терминологию данного фрагмента картины мира – сферы авиаперевозок.

Лингвисты проводят исследования, направленные на изучение частно-научной картины мира и языковой картины мира [2]. Обнаружено, что эти картины мира не совпадают. Есть фрагменты научной картины мира, не имеющие аналогов в языковой картине мира, и фрагменты языковой картины мира, не имеющие названий в научной картине мира. Представленные выше задания касались зоны пересечения языковой и научной картин мира, где при описании профессиональной сферы студенты все же могут опираться на свой языковой опыт.

Узконаправленные тексты, описывающие фрагмент частно-научной картины мира, сложны для студентов, поскольку у них еще не сформировалась достаточная теоретическая, терминологическая, а значит, и концептуальная база для понимания специализированных текстов, особенно если мы будем говорить о студентах младших курсов.

Остановимся кратко на принципах, которых должен придерживаться адаптатор текста. Для адаптации узконаправленных текстов следует учитывать соотношение новой информации и фоновых знаний. Новая информация должна вводиться очень дозировано, через пояснение новых терминов или концептов.

Также важна логика подачи информации, необходимо развивать мысль от простого к сложному, отдавая отчет, что дополнительную сложность создает форма представления новой информации – это иностранный язык.

Для обучения чтению важны оба вида текстов, как информативной, так и прагматической направленности. Но если в текстах прагматической направленности можно ориентироваться с опорой на свой личный опыт типичных ситуаций, то тексты информативной направленности должны быть адаптированы для студентов технических вузов. Адаптация подразумевает как адаптацию текстов и информации в этих текстах, так и составление ряда заданий, которые помогут пополнить знания студентов в этой сфере.

Список использованной литературы

1. *Залевская, А.А.* Текст и его понимание: монография / А.А. Залевская. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2001. – 177 с.
2. *Корнилов, О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
3. *Курбасова, И.А.* Английский язык для технических вузов (транспорт, строительство, связь) / И.А. Курбасова, Е.И. Силантьева, И.Н. Слободская. – М.: Высшая школа, 1988.

4. *Самойленко, Е.В.* Эмотивно-волевая методика обучения иноязычной речи студентов вузов неязыкового профиля: На материале английского языка / Е.В. Самойленко. – Дис. … канд. пед. н., Пятигорск, 2005. – 203 с.
5. *Слепцова, М.А.* Интерактивный аспект иронических высказываний в газетном тексте / М.А. Слепцова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 45. т. 19. – 2007. – С. 252-257.
6. Focus on Transport. Milan, Italy. 2002.
7. *Harmer, J.* How to teach English. Pearson Education Limited, 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Н.А. Сысоева, к.п.н.
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия
sysoeva76@mail.ru

В статье актуализируется процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза. Предлагаются методы, приемы и образовательные технологии для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студента педагогического вуза исходя из практического опыта работы в Волгоградском государственном социально-педагогическом вузе на занятиях дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: компетентность, иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность, виды речевой деятельности, образовательная технология.

В современном мире усиление интеграции отмечается во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании. Наиболее ярким примером может служить Болонский процесс. Его основной целью является процесс конвергенции систем высшего образования стран Европы и создание единого европейского пространства высшего образования. Болонский процесс нацелен на повышение доступности, качества и конкурентоспособности европейского высшего образования в мире.

Процесс интеграции европейского высшего образования затронул и Россию, присоединившуюся к Болонской декларации в 2003 г. В связи с этим подготовка специалистов, владеющих одним или несколькими иностранными языками, становится одним из актуальных направлений модернизации высшего профессионального образования, создает условия для участия российских вузов в проектах, финансируемых Европейской

комиссией. Для студентов и преподавателей высших учебных заведений открываются возможности участия в академических обменах с университетами европейских стран. Разработка профессионально-ориентированных образовательных программ на иностранном языке для подготовки специалистов направлена на сближение образовательных систем России и мирового сообщества и согласуется с тенденциями к международной интеграции. Специалист, владеющий иностранным языком на высоком профессиональном уровне, позволяющем ему обмениваться профессиональным опытом с зарубежными партнерами, всегда будет востребован на рынке труда не только в России, но и за рубежом.

Развитие российской экономики, интеграция России в мировое образовательное пространство дали импульс к развитию международного сотрудничества, поэтому повышается необходимость в подготовке высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком на продуктивном уровне, то есть способных к ведению профессиональной иноязычной коммуникации, обладающих социокультурными знаниями, и требует гуманитарной, культурологической и языковой подготовки современных специалистов. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность специалиста становится необходимым условием его профессиональной компетентности.

Присоединение России к Болонской декларации повлекло за собой значительные изменения в сфере высшего профессионального образования. Однако следует отметить, что компетентностная модель подготовки специалистов на практике встретила немало затруднений, в результате чего компетентностное образование во многих вузах России свелось к традиционному, предметному.

Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студента рассматривается как необходимое условие для успешной профессиональной деятельности выпускника педагогического вуза. Под иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью понимается «способность человека организовывать свою иноязычную речевую деятельность адекватно ситуациям профессионально-ориентированного общения (по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям и т.д.)» [1].

Анализ работ педагогов и психологов приводит к выводу, что общение в учебном процессе должно быть организовано на основе игровой, продуктивной, познавательной деятельности обучающихся, их совместной предметно-ориентированной активности. Исследовав современную российскую и зарубежную методическую литературу, можно отметить, что в последние годы интерактивные методы обучения стали чаще использоваться в процессе обучения иностранным языкам. Главная цель коммуникативной функции активных методов обучения –

способствовать формированию у обучаемых коммуникативной компетентности.

В то же время проблема формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов вуза тесно связана с вопросами мотивации. Проанализировав работы специалистов в области обучения иностранному языку в вузе, приходим к выводу, что студенты вуза ввиду низкой мотивации не способны овладеть иностранным языком на уровне, необходимом для его применения в будущей профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что вопросы формирования коммуникативной компетентности и иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей вуза были рассмотрены в литературе, теоретических и практических исследований по этой проблеме проведено не было. Следовательно, процесс формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей педагогического вуза представляется актуальным.

Рассмотрим, какие компетентности формируются у студента педагогического вуза на занятиях по дисциплине «Иностранный язык». Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») студент в результате освоения дисциплины «Иностранный язык» должен обладать следующей общекультурной компетенцией: «владением одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10)» [2].

Чтобы достичь целей обучения иностранному языку, на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в Волгоградском государственном социально-педагогическом вузе обучение студентов ведется по всем видам речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. Что касается содержания занятия, то его можно условно разделить на 4 блока**:** обучение грамматике, работа над устной темой, перевод профессионально-ориентированных текстов, реферирование научно-популярных, общественно-политических текстов и текстов профессиональной направленности. Поскольку уровень владения иностранным языком у большинства студентов неязыковых факультетов, как показывает практика, остается довольно низким, то формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности происходит поэтапно.

В первом семестре первого курса большое внимание уделяется повторению грамматики, расширению словарного запаса, в том числе и речевых клише, а также освоению студентами коммуникативных стратегий. Во втором семестре первого курса начинается работа над переводом профессионально-ориентированных текстов и расширением терминологического вокабуляра, позволяющего студентам получать и

оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников.

В третьем семестре второго курса большинство студентов готово к обучению профессиональному общению на иностранном языке. Большое внимание уделяется развитию коммуникативных способностей, обучению умению вести диалог и выступать публично. В третьем семестре второго курса изучаются следующие устные темы: «Системы среднего и высшего образования в России и за рубежом», «Будущая профессия» и «Устройство на работу». Образовательные технологии и методы, применяемые на занятиях, посвящены развитию такого аспекта речевой деятельности как говорение. Так, работа над темой «Системы среднего и высшего образования в России и за рубежом» (аспект – говорение) включает беседу по теме «Система образования в России» и круглый стол «Особенности высшего образования за рубежом и в России». Работа над темой «Будущая профессия» (аспект – говорение) предусматривает беседу по теме «Моя будущая профессия». При изучении темы «Устройство на работу» (аспект – говорение) перед студентами ставится кейс-задача «Как устроиться на работу».

Во втором и третьем семестре студенты обучаются умению реферировать научно-популярные, общественно-политические тексты и тексты профессиональной направленности. Этот вид учебной деятельности также направлен на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности. Обучение письменной речи, необходимой в профессиональном общении на иностранном языке, не остается без внимания. В третьем семестре студенты учатся составлять резюме на иностранном языке для будущего успешного трудоустройства и пишут эссе «Лучшие университеты мира». Навыки публичных выступлений отрабатываются во время проведения аудиторных практических занятий при представлении презентаций студентов по теме: «Известные люди моей профессии».

В образовательные цели учебного предмета, как известно, включаются наряду с целями обучения также цели воспитания и развития личности обучаемого. «Иностранный язык» как учебная дисциплина в вузе имеет огромный потенциал в духовно-нравственном воспитании, становлении толерантности, воспитании уважительного отношения к культуре страны изучаемого языка. В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете с целью воспитания толерантности у студентов, духовно-нравственного воспитания и воспитания уважительного отношения к культуре страны изучаемого языка используются следующие *методы* и *образовательные технологии*: *метод бесед, знаково-контекстный метод, кейс-метод, игровые технологии: круглый стол, деловая игра, ролевая игра и др.*

Как учебный предмет и дисциплина в вузе иностранный язык имеет широкие возможности в расширении кругозора, развитии логического мышления коммуникативных способностей, которые особенно важны для

будущего педагога. Формирование культуры мышления, умения применять логические приемы формирования понятий в логике и других областях знаний, в том числе и научных понятий (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и обобщение) происходит на практических занятиях и в ходе самостоятельной работы студента по дисциплине «Иностранный язык». В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете с этой целью применяются следующие *методы, технологии и виды работы: метод проектов, метод мозгового штурма, реферирование* научно-популярных, общественно-политических текстов и текстов профессиональной направленности.

На занятиях дисциплины «Иностранный язык» современные студенты готовят презентации, проекты (групповые и индивидуальные), выполняют разнообразные творческие задания, используя всемирную сеть Интернет и мультимедийные технологии. Например, проводятся *нетрадиционные формы занятий:* «уроки-путешествия», экскурсии по достопримечательностям Волгограда во время изучения темы «Волгоград» и др., используется *электронная почта* для переписки студентов и преподавателя на иностранном языке, для сдачи студентами самостоятельных работ и т.д. Работа по теме «Я – студент» также предполагает переписку по электронной почте со студентами из страны изучаемого языка, в процессе которой они обсуждают проблемы современной учащейся молодёжи.

Коммуникативная компетентность предполагает умение четко и ясно выражать свои мысли, умение выступать публично, умение отстаивать свою точку зрения и ее доказывать, т.е. аргументировать. Коммуникативная компетентность напрямую зависит от культуры мышления студента, умения применять логические приемы для выражения своих мыслей. Безусловно, коммуникативная компетентность неразрывно связана с кругозором, уровнем общей культуры студента, а также уровнем его духовно-нравственной воспитанности, умением работать в команде, сотрудничать с другими. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза происходит в процессе еженедельных практических занятий по дисциплины «Иностранный язык», а также в процессе работы студентов, которые регулярно и тщательно готовятся к практическим занятиям самостоятельно. Несомненно, формирование данного вида компетентности происходит комплексно, на него влияют все формы и методы работы, а также образовательные технологии и коммуникативные стратегии, применяемые преподавателем на занятии.

Список использованной литературы

1. *Измайлова, А.Г.* Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых вузов (На примере специальности "Связи с

общественностью") / А.Г. Измайлова. – Дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2002. – 223 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») // http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070903/.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

С.М. Сташ, к.с.н., доцент
Майкопский государственный технологический университет, Россия
stash_sm@mail.ru

В работе отражены особенности преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» студентам технического вуза в условиях национально-русского двуязычия. Излагаемый опыт формирования языковой коммуникативной культуры среди студенчества будет способствовать повышению уровня культуры речи молодежи.

Ключевые слова: двуязычие, ценность двуязычия, проблемы адыго-русского двуязычия, особенности преподавания русского языка в условиях двуязычия, культура речи в двуязычной среде.

В настоящее время в силу увеличения политических, социально-экономических и культурных взаимодействий отводится большая роль языку и культуре речи. На первый план в регионе выходят решение проблемы двуязычия. В Республике Адыгея адыгейский язык как язык титульной нации является языком устного народного творчества, художественной литературы, театра, общения и обучения, учебно-педагогической, общественно-политической, научной и научно-популярной литературы, периодической печати, СМИ, что свидетельствует о зримом увеличении выполняемых им функций по сравнению с бесписьменным периодом его развития. Вместе с тем адыгейский язык ограниченно применяется в таких сферах, как делопроизводство и техническая наука и технологии. Русский язык является языком государственных учреждений, суда, прокуратуры, армии, языком обучения в школе, вузах, языком приобретения специальности, а также, самое главное, языком межнационального общения. Важным фактором в процессе возрождения национальных языков и расширения их общественных функций, в том числе и повышения культуры речевого общения, являются возобновление обучения адыгейских детей на их родном языке в средней общеобразовательной школе (русский язык изучается как предмет), повышение контингента адыгских и неадыгейских

детей, изучающих адыгейский язык, начало работы Адыгейского регионального телевидения, открытие не только факультета национальной школы в Адыгейском государственном университете, но и Майкопского государственного технологического института (ныне университета), введение в учебные планы русских общеобразовательных, специальных средних учебных заведений и вузов республики таких предметов, как адыгейский язык, адыгейский этикет, адыгейская этнопедагогика. Стали регулярно проводиться ежегодные олимпиады учащихся по русскому языку и культуре речи, адыгейскому языку, недели русского и адыгейского языков, в которых принимают участие представители разных национальностей. Для желающих изучить адыгейский язык организуются курсы.

В многонациональном регионе важнейшим компонентом общественной жизни стало двуязычие, которое, несомненно, является способом культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе [1, с. 127]. Вопросы двуязычия активнее стали решаться в связи с ростом национального самосознания населения Республики Адыгея. Ценность двуязычия в том, что оно способствует формированию высокой речевой культуры, культуры национальных чувств и культуры межнациональных отношений.

Исследование проблемы двуязычия свидетельствует о том, что насилия в вопросах языковой политики в Республике Адыгея не наблюдается. В целом двуязычие представляет собой совместное равноправное сосуществование двух языков, при котором носители одного языка владеют и другим языком, языком народа, с которым они сосуществуют [1, с. 137]. К социальным факторам, влияющим на функционирование и развитие двуязычия, относятся социально-политическая структура общества, этническая, территориальная и профессиональная дифференциация общества, уровень культурного взаимодействия этнических групп, а также сознательное воздействие общества на процесс языкового развития, то есть проведение государством языковой политики.

Для решения проблем низкой речевой культуры, бездуховности и безнравственности необходимо обращение к национальным традициям и языку любого народа, при этом будем наблюдать национальное взаимообогащение, диалог культур с наличием высокой речевой культуры. В республике наблюдается одностороннее двуязычие (адыгейско-русское), но язык коренной национальности как один из государственных языков республики изучают многие представители русскоязычного населения. Ведь проявление интереса, а вместе с ним владение языком иной культуры открывает возможность для всестороннего и достоверного понимания. В изучении русского и адыгейского языков в школах, в подготовке специалистов по русскому и адыгейскому языкам в Адыгее накоплен положительный опыт. Адыгейский государственный университет несколько десятилетий осуществляет подготовку учителей русского и адыгейского языков. При этом одним из путей развития двустороннего двуязычия является система двуязычного образования, где в качестве средства обучения используются два

языка, один из которых родной.

В этих условиях большего внимания требует процесс формирования языковой личности, где легко пересекаются парадигмы изучения языка, поступательно сменявшие друг друга на протяжении XIX-XXI вв. – «историческая», «психологическая», «системно-структурная» и «социальная», поскольку в человеческой личности слиты воедино четыре фундаментальных свойства языка: личность есть сосредоточение и результат социальных законов; личность есть продукт исторического развития этноса; она принадлежит к психической сфере; она создатель и пользователь знаковых, т.е. системно-структурных образований [2, с. 22]. Язык можно рассматривать как фактор этнической идентичности, и объяснение роли культуры языка в становлении и сохранении этнической идентичности возможно только в межгрупповом контексте. Этнические группы находятся в непрерывном контакте. В полиэтническом обществе функционируют различные языки, и этническая идентичность каждой из действующих групп в значительной степени обусловлена компетентностью ее членов в «чужих» языках и степенью соответствия реального и желаемого их использования. В полиэтническом регионе, каковым является Республика Адыгея, значительно возрастает роль языка в сохранении русского национального самосознания и самобытной русской культуры. «Решение этих вопросов связывается со многими другими, в том числе социальными и деликатными национальными проблемами. В этом случае нужно думать о необходимости новых подходов в обучении, новых методик» [3, с. 77].

Вопросы культуры речи в условиях национально-русского двуязычия должны решаться с учетом тех национальных особенностей, с которыми сталкиваются билингвы при овладении нормами языка. При этом понятие «норма» остается неизменным как понятие речевого идеала, который должен служить критерием и образом нормативных оценок применительно к разным этапам усвоения неродного языка. Это открывает возможность учесть также и все явления интерференции в соответствии с задачами конкретного этапа овладения русским языком. Другими словами, современные задачи повышения культуры речи органически входят в практику обучения русскому языку в национальных условиях в Республике Адыгея. Культура речи в двуязычной среде продолжает оставаться в центре внимания широких кругов общественности.

Развитие адыгейско-русского двуязычия у студентов вузов в Республике Адыгея способствует усилению внимания к изучению русского языка населением, улучшению качества его преподавания и – как следствие этого – повышению не только речевой культуры, но и общеобразовательного и культурного уровня молодежи. Понятно, что вопросы повышения культуры речи в условиях республики увязываются с проблемой культурно-исторического двуязычия и с языковой политикой. В регионе, где функционируют два государственных языка (язык титульной нации и русский язык как язык межнационального общения) решение данного вопроса связывается со многими другими, в том числе с социальными и

национальными проблемами. И в таких условиях значительно возрастает роль культуры речи в сохранении самого языка и национального самосознания. В этом случае нужно думать о необходимости новых подходов в обучении, новых методиках, новых учебниках и учебных пособиях, и, наконец, соответствующем социально-психологическом климате.

Существуют в республике и специфические проблемы культуры русской речи в условиях разноязычия с учетом в процессе обучения и диалектных особенностей русского языка, характерных для юга России. И к настоящему времени не разработана целостная система развития связной русской речи нерусских учащихся, многие ее аспекты недостаточно изучены [1, с. 140].

Домашнее общение в современной городской адыгейской семье характеризуется тем, что большинство детей, приходя в школу, уже владеет навыками русской речи, достаточно свободно пользуется ими и охотно избирает для общения русский язык. В сельской же местности, где население республики, как правило, однородно по национальному составу, дети не испытывают необходимости в активном общении на русском языке вне школы. Вследствие этого тематическое усвоение русской терминологии (лексики) и ее ситуативное использование обеспечиваются в основном на уроках. Поэтому перед адыгейской школой на современном этапе в деле обучения языкам стоят две основные задачи: дать ученику глубокие знания русского и родного языков и закрепить, развить навыки практического владения русской и родной речью.

Современное состояние преподавания требует повышения эффективности языковой подготовки студентов неязыковых вузов. В свою очередь решение этой проблемы возможно только при условии комплексного проектирования системы формирования речевой коммуникативной культуры. Идеи поиска альтернативных форм образовательных систем, разработки инновационной стратегии образовательного процесса, интегрированной образовательной технологии, рассмотрения педагогического творчества в контексте мирового культурного процесса достаточно настойчиво звучат в последнее время в публицистике и специальной литературе, становятся предметом обсуждения на конференциях и симпозиумах. Идеи проективного, модульного, контекстного обучения, способствующие развитию творческой инициативы, навыков самореализации могут и должны применяться в процессе языковой подготовки будущих специалистов. Проблемы оптимизации обучения русскому языку как неродному, формирования речевой культуры, общекультурной подготовки будущих специалистов требуют от студентов быстрого (в рамках одного семестра) освоения русского литературного языка в плане нормированности, стилистики, речевой культуры. В систему подготовки необходимо включать различные образовательные технологии. При решении вопроса оптимизации обучения русскому языку как неродному мы первостепенное значение уделяем средствам повышения степени владения русским языком. Этому способствует успешное усвоение

курса «Русский язык и культура речи».

Как показывает опыт профессиональной подготовки специалистов на факультете новых социальных технологий Майкопского государственного технологического университета, разработанная структура учебных занятий может достаточно эффективно использоваться в целях формирования языковой компетентности специалистов. Так, в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» используются такие формы и методы учебной деятельности, как лекции, беседы, индивидуальные консультации, практикум (творческие работы, комплексы упражнений, различные виды диктантов, составление документов, рецензирование и реферирование, защита реферата, решение проблемных ситуаций, спецсеминар, организация и проведение круглых столов, олимпиад, КВН по русскому языку). Зарекомендовала себя положительно такая форма, как выполнение практических, творческих, самостоятельных и контрольных заданий в разработанных нами специально по курсу рабочих тетрадях «Русский язык и культура речи». Особого внимания заслуживает такой вид познавательной деятельности, как создание студентами собственных научных высказываний в письменной форме. Полученные сведения должны закрепляться на семинарских занятиях и использоваться на практике при написании ими статей и рефератов. Поскольку новыми образовательными технологиями признаются те, в которых доминируют игровые процедуры, на занятиях по русскому языку и культуре речи используется принцип моделирования, предусматривается межличностное общение, используется по формированию речевой коммуникативной культуры студентов такая форма работы, как деловая игра («Говорим по-русски правильно»), выполняются творческие задания («Хвалебная речь», «Обвинительная речь», «Защитительная речь», «Поздравительная речь» и др.), этимологические пятиминутки и т.п.

Применение подобных технологий приводит к формированию ценностного отношения к русскому языку, возможности проявления таланта владения словом, к сравнительно-сопоставительному анализу различных уровней вербального общения. Да и, наверное, ко многим путям решения проблем обучения русскому языку в условиях двуязычия.

Список использованной литературы

1. *Сташ, С.М.* Культура речи в процессе социальной коммуникации (на примере Республики Адыгея) / С.М. Сташ. // Дисс. ... канд. соц. наук: 22.00.06. – Майкоп, 2005. – 185 с.
2. *Караулов, Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
3. *Панеш, У.М.* Русский язык в социокультурном пространстве Республики Адыгея / У.М. Панеш. // Образование города на пути к XXI веку. – Майкоп, 2010.

ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ОБУЧЕНИЕ ПОДЪЯЗЫКУ МЕДИЦИНЫ

Е.И. Черкашина, к.филол.н., доцент
Московский городской педагогический университет, Россия
elena_chere@inbox.ru

Вопросы, рассматриваемые в данной статье, дают представление об основных подходах к преподаванию языка для специальных целей, о методах, используемых в организации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, в частности, медицинских университетов.

Ключевые слова: язык для специальных целей, потребности обучающихся, подход, метод.

Обзор публикаций, дающий представление о развитии методики в области теории и практики обучения иностранному языку для специальных целей *English for Spécific Purposes* (ESP), *Geschäftsdeutsch*, *Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)*, *Язык для специальных целей* (ЯСЦ), показал наличие разновидностей изучения языка для специальных целей в зависимости от различных потребностей обучающихся. Рассмотрим на примере английского языка (ESP):

EAP – английский язык для любых целей образования;

EMP – английский язык для медицинских целей;

EBP– английский язык для делового общения;

ELP– английский язык для юридической сферы общения, а также для авиадиспетчеров, экскурсоводов, пивоваров и т.п. ;

ESCP– английский язык для социокультурных целей, например, для людей с онкологическими заболеваниями, имеющих разного рода физические недостатки; людей, которые обращаются для получения гражданства и пр. [6, 7].

В практике преподавания ЯСЦ существует два основных подхода к обучению на основе содержательной стороны языка: широкомасштабный (broad gauged approach) и узкофокусный (narrow gauged approach). Первый подход применяется чаще всего для обучения иностранному языку (ИЯ) студентов-первокурсников, начинающих обучение в университете. Мы согласны с мнением, что подготовка профессионала широкого профиля (физика, математика, инженера, конструктора) 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» [5, с. 29]. Узкофокусный подход применяется для обучения ИЯ авиадиспетчеров, летчиков, судоводителей, лиц из сферы медицинских профессий, то есть для узкоспециальных целей. В данном случае, когда профессиональная деятельность может быть

детализирована до типовых, четко определенных производственных задач, выполняемых на ИЯ, процесс иноязычной подготовки специалиста будет детально прописан на уровне профессиональной терминологии (язык для специальных целей) и глубокой интеграции иноязычной речевой компоненты в структуру их узкой профессиональной компетенции.

Идея о существовании данных подходов, находит свое подтверждение в работах французских методистов, специализирующихся на преподавании ЯСЦ Ж-М. Манжьянта и К. Парпет. Они указывают на существующее различие двух терминов: языка специальности (le français de spécialité) и языка для специальных целей (le FOS), где язык специальности преподается для самой широкой публики и ориентируется на дисциплину или на профессиональную сферу в целом. Язык для специальных целей предполагает подготовку узкопрофильных специалистов и характеризуется технологией разработки курса ИЯ в каждом отдельном случае [8, с. 17]. Язык для специальных целей определяется спросом желающих, для которых ИЯ не является специальностью, для них он, прежде всего, необходимый инструмент для осуществления профессиональной деятельности.

Подавляющее большинство методистов считают существенно важными компонентами преподавания ЯСЦ: оценка потребностей обучающихся, учебные материалы и методы обучения, соответствующие потребностям, подготовленные в соответствии с потребностями преподаватели. Таким образом, преподаватель ЯСЦ сталкивается с рядом проблем, которые необходимо решать для обеспечения качественного обучения иностранному языку для специальных целей. Прежде всего, нужно получить реальную и точную оценку потребностей обучающихся. Как правило, имеющиеся материалы для изучения ИЯ и методы его преподавания не предполагают его эффективного применения для специальных целей обучающихся, следовательно, преподаватель должен уметь разработать учебные материалы и методы обучения, которые бы соответствовали определенным потребностям обучающихся. Основная проблема, на наш взгляд, как добиться развития особых знаний в специальной области применения, необходимых преподавателю, работающему в сфере ЯСЦ. Эта трудность обусловлена тем, что предыдущая подготовка преподавателей по общей методике преподавания иностранного языка обычно не предполагает профессиональной подготовки специалистов к преподаванию ЯСЦ.

При оценке потребностей обучающихся необходимо определить, что включает целевой дискурс, например, в случае обучения иностранному языку для медицинских целей. При этом необходимо знать, *что* обычно пишут, читают, говорят и должны понимать на слух специалисты в данной сфере: врачи, медсестры, фармакологи и пр. Иначе говоря, *в чем* состоит их обычная устная и письменная практика общения в профессиональной сфере. Дидактические материалы для обучения ЯСЦ создаются, в первую очередь, с опорой на аутентичные источники, а затем подбираются соответствующие содержанию методы. При этом чаще всего материалы берутся

непосредственно из ситуации, реже – адаптированные или разработанные для ситуации. Аутентичные материалы позволяют осознать необходимость применения методов обучения языку, исходящих из содержания, важного для обучающихся.

Наш опыт преподавания ЯСЦ показывает, что наиболее эффективными учебными стратегиями при узкофокусном подходе являются: симуляции, обучение при постепенно снижаемой поддержке, так называемый, «лестничный» метод и осознанное обучение в развитии. К симуляциям относят ролевые игры, например, после просмотра видео об опытных врачах, либо с профессиональными актерами в качестве пациентов, либо волонтерами-преподавателями в качестве тех, кто ведет практические занятия в мединститутах. Проблемное обучение строится по принципу нахождения решения для поставленной задачи, скажем, для определения диагноза студенты по очереди докладывают о своих соображениях по поводу диагноза и определяют заболевание. «Лестничный» метод [7] предполагает моделирование (дискурсивный анализ) через сотрудничество (с преподавателем, всей группой, в малых группах, парах) и порождение своего дискурса. Таковым может быть изучение документов, необходимых для работы медсестры с преподавателем, затем совместная подготовка такого документа в классе и самостоятельное его написание студентами. Использование текстового материала, в котором характеризуется то или иное заболевание, позволяет создавать профессиональные диалоги, которые включают жалобы больного, анамнез, осмотр врача, предполагаемый диагноз и рекомендованное лечение. Контроль знаний обеспечивается заполнением медицинской карты больного. Это дает возможность студенту почувствовать себя в роли врача, повышает мотивацию и позволяет обеспечить непрерывную связь с практикой.

Профессиональная коммуникация, так же как и межкультурная, 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. Обязательным условием адекватности профессиональной коммуникации является единое или сходное понимание реальности участниками профессионального взаимодействия. Степень полноты и близости профессионального миропонимания коммуникантами детерминируется коммуникативными ролями, исполняемыми участниками коммуникации в той или иной ситуации профессионального общения.

Очевидно, что наиболее распространенной и чаще всего применяемой формой профессиональной коммуникации в различных сферах деятельности является диалог, и медицина – не исключение. Умения диалогического общения специалистам-медикам необходимы для установления социального контакта и решения речевых задач в следующих ситуациях:

врач – коллега: прием делегаций медицинских специалистов из-за рубежа, посещение с профессиональными и образовательными целями стран изучаемого языка, выступление с докладами, участие в дискуссиях;

врач – больной: проведение медицинского интервью, сообщение диагноза и прогноза, психологическая поддержка, психологическая защита;

врач – родственники больного: собирание семейного анамнеза, сообщение диагноза и прогноза, психологическая поддержка, психологическая защита [2, с. 76].

Успешность коммуникативного взаимодействия в ходе иноязычного общения зависит, безусловно, от уровня развития умений диалогической речи. Однако доминирующим видом деятельности в процессе обучения иностранным языкам в медицинском вузе до сих пор является чтение. Многие из используемых сегодня учебных пособий имеют главным образом знаниецентрический характер организации материала и направлены на фронтальную и индивидуальную формы учебной деятельности, что не может способствовать развитию у студентов коммуникативной компетенции.

Способности профессионального владения ИЯ складываются при дифференцировании языкового материала с учетом предметной основы, задаваемой степенью овладения студентом его будущей специальностью. Для этого необходимо целенаправленное интегрирование учебной дисциплины «ИЯ» с циклом профилирующих дисциплин. Задачи и содержание вузовского курса должны определяться потребностями будущей профессиональной деятельности выпускников. Очевидно, учебная работа студентов в этих условиях приобретает новое качество: из собственно учебной деятельности она превращается в квазипрофессиональную, несущую в себе как черты учения, так и элементы профессиональной деятельности. При этом согласно теории контекстного обучения [1] формирование профессионально важных качеств будущего специалиста осуществляется в логике того технологического процесса, который представляет сущность деятельности этого специалиста. Иначе говоря, способности профессионального владения ИЯ складываются не только на самом языковом материале, но и на предметной основе задаваемой технологией основных функций будущего дипломированного специалиста. Как отмечает И.В. Леушина в своем исследовании, «возникает ориентировочная основа будущей иноязычной инженерной деятельности студента, а поскольку эту основу составляют не только знания о том, на что направлена деятельность, но и знания о сущности самой деятельности инженера и его профессионально важных качествах, то студент получает, таким образом, интегративную информацию о предстоящей работе и востребованности в ней ИЯ, что повышает его мотивацию к изучению

последнего» [3, с. 62]. При этом большое значение приобретает тесное взаимодействие преподавателей ИЯ с выпускающими кафедрами.

Современные этнопсихолингвистические теории языкового сознания и межкультурного общения могут внести необходимый акцент в содержание обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, а также могут быть использованы при разработке концепции новых учебно-методических комплексов, предназначенных для подготовки современных специалистов различных областей знания, владеющих ИЯ как средством профессионального общения. Этнопсихолингвистический подход при обучении английскому подъязыку медицины студентов-медиков (ММА им. И.М. Сеченова) заключается, прежде всего, в учете специфике обучающихся: 1) как носителей русской лингвокультуры; 2) как будущих специалистов, уже приступивших к изучению профильных дисциплин. Автор предложенной концепции [4] предлагает для медицинских вузов и специалистов базовый учебник английского языка, который включает следующие разделы:

- Вводно-коррективный курс;
- Обучение чтению и переводу медицинских текстов;
- Обучение основам устного профессионального общения;
- Грамматический справочник;
- Англо-русский словарь к учебнику.

В грамматическом практикуме для студентов-медиков упражнения снабжены тщательно разработанными заданиями, ориентированными на русскоязычного реципиента: в них кратко излагается суть грамматического явления, даются формальные признаки для его распознавания и способы перевода на русский язык. По сути, это – «задания-инструкции, которые позволяют усвоить «алгоритм» работы со специальным текстом на ИЯ для его адекватного понимания и перевода» [4, с. 118].

Формирование межкультурной компетенции в этом случае осуществляется по нескольким направлениям:

1. Студенты усваивают специальный словарь для описания конкретной патологии на английском языке, который нередко существенно отличается от отечественного, содержит безэквивалентную лексику, «ложных друзей» переводчика т.д.;
2. Студенты знакомятся со спецификой подходов к той или иной медицинской проблеме в англоязычной профессиональной культуре;
3. Студенты приобретают умение участвовать в профессиональном общении на английском языке в соответствии с принятыми за рубежом вербальными и экстралингвистическими правилами;

На основе усвоенных знаний и умений студенты пробуют представлять отечественные подходы и достижения, участвуя в деловой игре «Международная научная конференция» [4, с. 120].

Из сказанного можно видеть, что в преподавании ИЯ в неязыковых вузах происходит смещение акцентов, упор делается на обучение специальности через язык и обучение языку через специальность. В связи с

этим, мы полагаем, что необходимо в ближайшее время разработать концептуальные аспекты профессионально-ориентированного обучения ИЯ, и на этой основе создать модели языкового образования, ориентированные на конкретную профессию или определенную сферу профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш.школа, 1991. – 207 с.
2. *Гайдук, Ф.М.* Медицинская психология / Ф.М. Гайдук. – Минск: БГМУ, 1984. – 112 с.
3. *Леушина, И.В.* Иностранный язык в системе подготовки специалистов технического профиля: Монография / И.В. Леушина. – Н.Новгород: Нижегород. Гос. ун-т, 2006. – 152 с.
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. Выпуск 538, серия Лингводидактика, М., 2006. – С. 114-122.
5. *Уварова, Н.Л.* Профессиональное лингвообразование в высшей школе: монография / Н.Л. Уварова. – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2011. – 296 с.
6. *Belcher, D.* Trends in teaching English for specific purposes / D. Belcher // Annual Review of Applied Linguistics. – 2004. – №24. – P. 165-186.
7. *Hyland R.* Genre and seconde language writing / R. Hyland. – Ann Arbor, MI: University of Michigan Presss, 2004.
8. *Mangiante, J.-M. et Parpette, C.* Le Français sur Objectif Spécifique: de l’analyse des besoins à l’élaboration d’un cours. – Paris, Hachette FLE, 2004. – 160 p.

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

С.В. Чусовлянова, к.соц.н.

ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный университет путей сообщения» , Россия

cl0506@yandex.ru

В статье анализируется процесс развития профессиональной коммуникативной культуры студентов-медиков. Рассмотрены особенности формирования коммуникативной культуры и приведены

результаты исследования.

Ключевые слова: коммуникативная культура, профессиональная культура, процесс профессионализации.

В процессе обучения студент не только приобретает элементы коммуникативной культуры, но и решает смысложизненные проблемы, в результате чего полученные им знания наполняются личностно-значимым для субъекта смыслом [1]. Нельзя считать коммуникативную культуру итоговой характеристикой человека, потому что она является движением от актуального мира личностных событий к результатам осознания этих событий, которое закрепляется в когнитивных структурах психики и служит человеку при дальнейших контактах с окружающими.

Если проанализировать современное состояние общества, когда повсеместно внедряются информационные технологии, то можно обозначить две группы противоречий, которые связаны с формированием коммуникативной культуры [6].

Первая группа включает в себя противоречия между необходимостью формирования коммуникативных компетенций с использованием новых информационных технологий и недостаточной подготовкой преподавателей высшей школы в области использования информационных технологий в учебном процессе. Также при реализации инноваций в учебном процессе недостаточно учитываются личностные особенности студента, отсутствует системность и вариативность. Кроме того, большая часть педагогического состава склонна к применению традиционных методик обучения, не связанных с информатизацией образования.

Во вторую группу противоречий входит непомерное увлечение интерактивными средствами общения в ущерб другим видам общения. В результате этого Интернат становится для многих основным способом получения информации, а также проведения досуга. Таким образом, развивается обособленность, формируется однобокая коммуникативная компетентность, а в результате критическое осмысление увлеченности информационными технологиями отсутствует [6].

Вышеуказанные противоречия приводят к тому, что интерактивные информационные технологии обучения, внедряемые повсеместно без вдумчивого анализа не способствуют полноценному формированию коммуникативных компетенций, необходимых врачу в его повседневной деятельности[4].

При анализе ответов было выявлено, что у студентов Новосибирского государственного медицинского университета завышен уровень оценки собственной коммуникативной культуры:

– 78,8 % студентов полагают, что они способны выстроить эффективное межличностное общение и умеют устанавливать контакт,
– 12,2 % студентов считают свой уровень коммуникативной культуры низким,
– 8 % студентов затруднились оценить свой уровень коммуникатив-

ной культуры.

При этом коммуникативную культуру окружающих как высокую оценили 44,6 % респондентов, а коммуникативную культуру окружающих как низкую оценили 38,1 % респондентов, т.е. студенты оценили уровень коммуникативной культуры других студентов как более низкий [5].

Проанализировав полученные данные, можно сказать, что существует несоответствие в оценке собственной коммуникативной культуры и культуры окружающих людей: компетенции окружающих нивелируются, а собственные завышаются.

Согласно исследованию Интернет-общение не влияет значительно на формирование коммуникативной культуры студентов, несмотря на то, что подавляющее число молодых людей общаются посредством Интернет-сообщений (обмен мгновенными сообщениями, чаты, блоги и т.п.). Но, необходимо отметить, что были получены противоречивые ответы на этот вопрос: от постановки его на 3 или 4 места до полного отрицания [6].

Однако средства массовой информации оказывают влияние на семью и на друзей. То есть средства массовой информации на самом деле влияют гораздо сильнее, чем отражено в опросе.

В современном информационном пространстве трудно представить успешную личность, которая не умеет быстро находить информацию, и общаться на различных уровнях и с помощью разнообразных средств, включая современные информационные технологии. Результаты проведенного исследования показали, что невозможно считать коммуникативную культуру медицинского студенчества культурой высокого уровня. Доказательством этому является не только завышенная оценка собственной коммуникативной культуры, но и количество студентов, употребляющих в речи ненормативную лексику (61,5 %) и сленговые выражения (68 %). При такой самооценке необходимо было выяснить, необходимы ли в вузе дисциплины, повышающие коммуникативную культуру. В этом случае была выявлена корреляция: чем выше оценивается собственная коммуникативная культура, тем выше заинтересованность в подобных дисциплинах [5].

Интересные данные были получены при анализе ответов на вопрос об использовании сложных медицинских терминов в общении врача и пациента. Мнения опрашиваемых студентов разделились почти поровну: 46 % студентов согласны с использованием медицинской терминологии, непонятной пациенту, в то время как 40,4% отрицательно относятся к употреблению медицинской лексики, считая, что подобное словоупотребление ухудшает взаимодействие врача и пациента.

В этом случае проявляется момент раздвоенности сознания студентов: с одной стороны, студенты воспринимают ситуацию с позиции пациента, потому что каждый человек в течение жизни взаимодействует с системой здравоохранения и становится пациентом; с другой стороны, в процессе обучения студент входит в профессиональное языковое пространство и, как следствие, появляется понимание того, что медицинская терминология является неотъемлемой частью профессиональной культуры врача. Отметим

особо, что коммуникативная компетентность врача состоит из способности и готовности к взаимодействию с пациентом и созданию таких коммуникативных стратегий, которые повышают терапевтический эффект общения [7].

Для успешной профессиональной социализации будущий врач должен иметь возможность овладения не только профессиональными компетенциями на родном языке, но и средствами вхождения в иноязычное профессиональное пространство, поскольку постоянно происходит расширение международной сферы профессионального взаимодействия врачей, кроме того в сфере медицинского обслуживания постоянно появляются новые технологии. Все вышеперечисленное, а также узкая профессионализация специалистов, обусловленная постоянным внедрением в медицину достижений научно-технического прогресса, порождают необходимость овладения иноязычными профессиональными компетенциями. 82,6 % студентов согласны утверждением о необходимости знания иностранного языка, но владение иноязычными компетенциями остается на низком уровне [5].

Большинство студентов отмечают свою иноязычную компетентность как «умение читать и переводить со словарем», при этом компетенция «устное восприятие информации» и механизм порождения речи находятся на очень низком уровне, что не соответствует ни общеевропейским компетенциям, ни требованиям государственного образовательного стандарта, в котором указано, что специалист должен уметь применять знания иностранного языка для профессионального общения [6]. Подобный уровень иноязычных компетенций сужает возможности будущего профессионального развития и осложняет знакомство с современными мировыми методиками и технологиями лечения, а также не позволяет продуктивно общаться. Нельзя не согласиться с тем, что обучение иностранному языку происходит в искусственной среде, где может отсутствовать мотивация к быстрой социализации, поскольку естественной языковой среде человек должен сам понимать, что ему говорят и говорить, чтобы быть понятым, т.е. он обучается языку с целью интеграции в общество [2].

Следует отметить, на вербальном уровне студенты демонстрируют необходимость владения иностранным языком, однако среди компетенций, необходимых выпускнику медицинского вуза, т.е. современному врачу, пункт «знание иностранного языка» находится на последнем месте. Можно сказать, что это ограничивает будущего профессионала в получении нового опыта [6].

В заключение следует сказать, что коммуникативная культура представляет собой сложное многоаспектное явление. По результатам исследования выявлено, что завышенная самооценка коммуникативной культуры соответствует низкому уровню реального общения. Наблюдается диссонанс между оценкой собственной культуры и культуры окружающих людей, компетенции окружающих нивелируются, а собственные компетенции завышаются. Коммуникативная культура медицинского студенчества не является культурой высокого уровня, так как коммуникативная культура высокого уровня предполагает, что человек обладает следующими

компетенциями: владение различными техниками общения, умение добиваться реализации коммуникативной интенции с помощью вербальных и невербальных средств, умение регулировать и контролировать свое речевое поведение, а также аргументирование своей позиции [6]. Кроме того, при наличии необходимости владения иностранным языком, большинство студентов показывают низкий уровень иноязычной компетентности, и более того, позиция «знание иностранного языка» в иерархии компетенций, необходимых выпускнику, к сожалению, на последнем месте.

Список использованной литературы

1. *Гаврилюк, В.В.* Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) / В.В. Гаврилюк, Н.А. Трикоз. // Социологические исследования. – 2000. – № 12. – С. 104.
2. *Герасименко, С.Л.* Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка: дис. … канд. пед. наук / С.Л. Герасименко. – Курск, 2007. – 289 с.
3. *Кагитина, И. В.* Профессиональная социализация студентов медицинских вузов / И.В. Кагитина. // Автореф. дисс. … канд. социол. Наук. – Волгоград, 2008. – 29 с.
4. *Тимченко, Н.С.* Социокультурный анализ современного российского здравоохранения: теоретические и прикладные аспекты исследования / Н.С. Тимченко. – Барнаул, 2006. – 190 с.
5. *Чусовлянова, С.В.* Коммуникативная компетенция как одна из составляющих профессиональной культуры врача / С.В. Чусовлянова, // «Медицина и образование в Сибири»: эл. журнал, 2009. – № 2. – Режим доступа: http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=347.
6. *Чусовлянова, С.В.* Коммуникативная культура студентов медицинского вуза в контексте их жизненных и профессиональных ценностей в российском обществе начала XXI века / С.В. Чусовлянова. // Автореф. … дис. канд. социол. наук. – Новосибирск, 2009. – 24 с.
7. *Чусовлянова, С.В.* Специфика коммуникативной культуры как фактор эффективности профессионального развития / С.В. Чусовлянова // В мире научных открытий. – Красноярск, 2013. – № 11.8 (47). – С. 118-125.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В.Ю. Кочергина[1], к.п.н.
И.В. Рассохина[2]
Южный федеральный университет, Россия
[1]valay2000@mail.ru
[2]irassohina@yandex.ru

В статье описана методика обучения иностранному языку в условиях дистанционного образования, определены цели, задачи и принципы обучения иностранному языку, преимущества и недостатки образовательной программы по иностранному языку.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, принципы дидактики, дистанционное обучение, иностранный язык, информационные технологии, интернет.

В настоящее время знание иностранного языка является неотъемлемым компонентом многих профессий. Поступая в вуз большинство абитуриентов возлагают большие надежды на качественное изучение иностранного языка. Современный государственный образовательный стандарт выдвигает расширенную трактовку цели обучения иностранному языку – формирование языковой компетенции. Языковая компетенция включает ряд компонентов: коммуникативные умения; языковые знания и навыки; лингвострановедческие и социокультурные знания, без которых невозможно полноценное владение языком и общение.

Общеизвестно, что еще несколько десятилетий назад весь процесс преподавания иностранных языков сводился к грамматико-переводному подходу. Преподавание иностранных языков в вузе базируется в основном на старых проверенных временем методах обучения чтению, произношению и говорению, естественно с использованием интерактивных методов, однако недостаточно системно. Для осуществления инновационного прорыва во всех вузах страны проводится внедрение в учебный процесс новых современных образовательных технологий. Целью внедрения является повышение качества обучения за счет интенсификации учебного процесса, активизации самостоятельной работы студентов.

Одними из современных образовательных технологий являются информационные технологии, которые применяются во многих областях педагогики, в том числе и для обучения иностранным языкам. Данным технологиям характерны следующие свойства: предметом или объектом являются данные;

Информационные технологии характеризуются следующими основными свойствами: предметом (объектом) являются данные; целью процесса является получение информации; средствами осуществления процесса являются программные, аппаратные и программно-аппаратные вычислительные комплексы; процессы обработки данных разделяются на операции в соответствии с заданной предметной областью; выбор управляющих воздействий на процессы должен осуществляться лицами, принимающими решение; критериями оптимизации процесса являются своевременность доставки информации пользователю, ее надежность, достоверность, полнота.

При обучении на основе данных технологий информация может передаваться в визуальном, звуковом, статичном, динамичном, текстовом и графическом виде. В такой форме она может храниться достаточно долгое время и с ней можно проводить различные операции: обрабатывать, редактировать и т.д.

В настоящее время в отечественной системе высшего образования есть три основные формы обучения: очная, очно-заочная (вечерняя) и заочная. И каждая из них в той или иной мере допускает использование дистанционных обучающих методов, которые могут быть реализованы с применением информационных и телекоммуникационных технологий.

Дистанционное образование представляет собой новый этап развития всей образовательной системы. Можно предложить следующее определение – это обучение, которое протекает в ситуации, когда преподаватель и студент разделены пространственно, так же могут быть разделены и студенты друг с другом. Но при этом сохраняется возможность осуществления индивидуальных занятий при помощи телекоммуникационных технологий и Интернета.

Рассматривая применение дистанционных методов обучения при изучении иностранного языка, следует отметить, что здесь есть своя специфика. Это связано с тем, что обучение предполагает некоторые виды речевой деятельности, для которых требуется применение звукового и иллюстрированного материала. Поэтому следует понять, что дистанционное обучение иностранному языку не заменяет «живое» преподавание языка, а только дополняет его, ставя своей целью увеличить объем знаний, предусмотренных программой.

Успешное использование дистанционного обучения иностранному языку складывается из нескольких факторов:

- возможность использовать материалы в любом месте, где есть Интернет;
- материалы электронных курсов очень качественные;
- обучение очень гибкое, т.к. студент выбирает сам и подстраивает под свои возможности, как, когда и как долго изучать материал;
- курсы делятся на небольшие блоки (модули), что позволяет сделать обучение более гибким;
- обновление учебных материалов происходит своевременно и оперативно.

Уникальностью дистанционного обучения является то, что оно исключает личностный фактор при обучении, имеет возможность задействовать несколько систем восприятия информации. С другой стороны, как и у любой формы обучения, у дистанционного обучения есть свои минусы, существенно влияющие на качество результата.

При дистанционном обучении самым главным является самостоятельная работа студента. Для этого очень важен самоконтроль обучающегося. E-learning ориентирует студента на внутреннюю систему оценки и планирования, а она при слабом развитии навыков планирования и целеполагания не всегда может быть успешной. Речь идет о том, что любая дистанционная программа требует от студента очень большой силы воли, самодисциплины, организованности и ответственности. Рациональная организация обучения может быть достигнута за счет эффективного использования времени на аудиторных занятиях, четкого

планирования самостоятельной работы студентов, использования обучающих программ. При ограниченном количестве аудиторных часов время на занятиях должно использоваться главным образом для речевой практики и для обучения приемам самостоятельной работы.

Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер, напротив, студент с самого начала должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность, предусматривающую применение языковых знаний для решения коммуникативных задач в совместной творческой деятельности в группах. Для этой цели особенно эффективны совместные проекты, например, метод проектов при проведении оценивания по каждому модулю дисциплины.

Дистанционные образовательные технологии позволяют перейти на качественно новый уровень преподавания. Интеллектуальная система дистанционного обучения в Интернет повышает эффективность образовательного процесса, позволяет учесть индивидуальные особенности обучаемых, а также помогает студентам приобрести навыки самостоятельной работы.

Применение новых компьютерных технологий открывает возможности для автоматизации контроля на базе программированного обеспечения, для оценки степени сформированности грамматических навыков, для установления словарного запаса, для контроля индивидуальных самостоятельных заданий, для сбора и анализа результатов проверки уровня обученности и повышения объективности контроля. Контроль усвоения знаний и способов познавательной деятельности, умения применять полученные знания в различных проблемных ситуациях должен носить систематический характер.

На сегодняшний день дистанционное обучение является одним из основных элементов самообразования. Дистанционное образование методологически создано для взрослых обучающихся, основанное на постулате, что, получая и мотивацию для достижения новых знаний, и квалификацию, и подходящие материалы для обучения, они смогут быть успешными в самообразовательной форме.

Применение самонаправленного обучающего принципа в дистанционном образовании позволяет студентам некоторую степень само - определения при выборе содержания образования, места и скорости их обучения. Программное обучение как общий принцип подходит для интеграции методологии дистанционного образования, главным образом, для строгого определения задач, модуляризации содержания и создание возможностей для получения ответа, связанного с успешным развитием.

Пригодность мультимедийных образовательных материалов и обеспечение телекоммуникационных средств для контакта между студентами и обучающей системой являются необходимыми компонентами методологии успешного дистанционного образования.

Являясь инновационной технологией, дистанционное обучение подчиняется основным законам педагогики, хотя и трансформирует их в

соответствии с новыми условиями обучения и требует переосмысления. Применение новых информационных технологий, при условии обеспечения соответствующим оборудованием, открывает новые перспективы в сфере преподавания иностранных языков.

Список использованной литературы

1. Методическое руководство по подготовке компьютерных учебных курсов для системы дистанционного образования ДГТУ. – Ростов н/Д: ДГТУ, 2004. – 16 с.
2. *Ломова, С.Э.* Обучение студентов иностранному языку в условиях дистанционного образования / С.Э. Ломова. – http://www.muh.ru/arch/2007/konf_mLomova.htm.
3. *Левина, Т.Ф.* Использование ИТ (дистанционного обучения) в преподавании иностранных языков / Т.Ф. Левина. – http://geon.pstu.ru/pedsovet2001/s/s2-3-1.htm.
4. *Полат, Е.С.* Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.С. Полат. – http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html.
5. *Степанова, Е.Н.* К вопросу о внедрении инновационных методов в практику обучения иностранным языкам (в педагогическом вузе) / Е.Н. Степанова, И.Ф. Погребная // Материалы XII международной научно-практической конференции. – Ростов н/Д: Изд-во РИНЯЗ, 2008. – 466 с.
6. *Тарасенко, О.С.* Новые методы и формы работы в условиях дистанционного обучения иностранным языкам / О.С. Тарасенко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2005. № 2 (22). – http://pitis.tsure.ru/.

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Ж.А. Казанцева, преподаватель

Ростовский государственный университетпутей сообщения, Россия

zhannetta120@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос компетентностного подхода к оценке результатов учебно-образовательного процесса. Представлен анализ семантического наполнения терминов «компетенция» и «компетентность». Приводится аргументированное обоснование для использования данных терминологических единиц.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, бакалавр, магистр, образовательные стандарты.

Реформы в образовании – сегодня, пожалуй, один из самых горячо и активно обсуждаемых вопросов. Безусловно, образование должно идти в ногу со временем, строиться и подчиняться тому ритму, в котором живет

государство, поскольку образование является одним из основных составляющих любого цивилизованного уклада, общества, государства. Именно образование на его разных этапах и в различных формах формирует будущую личность, основу социума.

Поэтому, как нам кажется, и детский сад, и школа, и средние технические заведения, и вузы всегда были и будут в авангарде всех государственных изменений.

Реформы современного российского высшего образования направлены в сторону интеграции с Европой. Это подтверждает постепенный переход на систему «бакалавр-магистр», который дает возможность получить диплом о высшем образовании не только российского образца, но и зарубежного (французского, немецкого, австрийского). В соответствии с этим федеральные государственные образовательные стандарты меняют свои требования, которые являются обязательными при составлении рабочих программ и применении их на практике. Последние тенденции, связанные с изменениями ФГОС ВПО, направлены на введение такого понятия как компетенция и ее формирование у студента.

И тут возникает смешение понятий «компетенция» и «компетентность». Целый лекционный блок посвящен этому вопросу доктором педагогических наук, профессором Т.Е. Исаевой на факультете педагогического мастерства. В рамках курса представляется отличие понятий «компетенция» и «компетентность». В силу того, что не все преподаватели являются выпускниками педагогических вузов и не всем до конца понятна данная терминология, этот блок является осознанной необходимостью и своего рода ликбезом. Ведь именно преподаватель должен сформировать у студента все те компетенции, которые прописаны во ФГОС.

Одной из компетенций, предложенных ФГОС, является коммуникативная компетенция, формирование которой напрямую связано с гуманитарным блоком дисциплин и опосредованно уже с остальными блоками. Коммуникативная компетенция – широкое понятие и ее окончательное формирование невозможно ограничить изучением дисциплин «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык» на первом и втором курсах. Эти предметы являются базой, на которую опираются все дальнейшие предметы, поскольку все-таки в основе коммуникативной компетенции, в первую очередь, лежат языковые особенности и способности личности. Это подтверждает следующее определение коммуникативной компетенции: «Знание языка, которое понимается не только как владение грамматическим и словарным уровнями, но и как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или иными внеязыковыми факторами («ситуативная грамматика»). Коммуникативная компетенция приобретается индивидом в процессе социализации …» [1].

Приведем еще одно определение, данное Л.А. Петровской, которое частично легло в основу толкования термина «коммуникативная компетенция» для глоссария сайта Федеральный государственный образовательный стандарт. В соответствии с этим определением под коммуникативной компетенцией понимается «умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения» [2].

Как видим, под этим понятием подразумевается не только применение навыков родного и иностранного язык, но и способность применять знания из других предметных сфер. Таким образом, ставится вопрос о том, что данная компетенция является компетенцией междисциплинарной, и ее окончательное формирование во временных рамках обучения завершится лишь с этапом написания и защиты выпускной квалификационной работы.

Список использованной литературы

1. Словарь социолингвистических терминов / Интернет-ресурс. Режим доступа: http://sociolinguistics.academic.ru.
2. *Петровская, Л.А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 42.

IV. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛОВ И ЛЮБИТЕЛЕЙ

Е.И. Рогов, д.п.н., профессор
Ю.В.Финаева, магистрант
Южный федеральный университет, Россия
profrogov@yandex.ru

Показано, что представления, сложившиеся в сознании субъекта по отношении к осуществляемой деятельности, определяют особенности ее реализации и формируют проявление соответствующих поведенческих реакций. Для профессионалов характерно представление о деятельности, как трудной, напряженной и ответственной работе, что ведет к четкой регламентации ее целей и задач, доминированию профессионального поведения. В представлениях любителей преобладают положительные эмоции, отношение деятельности как интересной, активно разнообразной, порождающей интересные контакты, что может вызывать проявления беспечности.

Ключевые слова: профессионализм, профессионалы, любители, образ, профессиональные представления.

Несмотря на то, что основной задачей высшей школы является подготовка профессионалов, вопрос о водоразделе между профессионалами и любителями, об особенностях их деятельности остается открытым. Профессионал, по определению, – человек, открыто признающий свою специализацию в обществе, имеющий документальное подтверждение своей специализации и претендующий на общественное признание уровня мастерства по своей специальности. Поэтому потеря им работы, создавая угрозу удовлетворению фундаментальных потребностей, становится «пусковым механизмом» для личностного и экзистенциального кризиса. В данном случае возникает проблема, от которой человек не может уйти и которую он не может разрешить в короткое время привычными способами. Любитель, в подобном ракурсе рассмотрения, находится в более выигрышном положении, так как занимается своим делом тогда, когда ему захочется, и его жизнеобеспеченность зависит от его увлечения в меньшей степени.

Если подходить к этой проблеме более корректно, то следовало бы выделить объективно-психологические критерии сравнения «профессионалов» и «любителей». Причем сравнение по уровню образования выпадает из этого ряда: профессионалы, в отличие от любителей, всегда имеют дипломы и лицензии, но не всегда им соответствуют.

Нередко преимущества профессионалов перед любителями связывают со сформированностью у «профи» особых структур личности. В образовании комплексов профессионально важных качеств личности, по мнению В.Д. Шадрикова, участвуют не только совокупности свойств личности, связанные с видом деятельности, но личностные качества, профессионально важные для любого вида профессиональной деятельности [6]. Это, прежде всего, ответственность, самоконтроль, профессиональная самооценка, являющаяся важным компонентом профессионального самосознания, и несколько более специфические эмоциональная устойчивость, тревожность, отношение к риску.

Соответственно, можно предположить, что длительное занятие любителем обожаемым делом через определенное время сформирует у него структуру личностных качеств, близких к профессиональным. Поэтому сравнение особенностей параметров личности любителей с профессионалами, в лучшем случае, выявит их разную выраженность.

Большой отряд исследователей видит разницу между профессионалами и любителями в условиях протекания деятельности. Так, в исследовании В.С. Собкина и Т.А. Феофановой предполагалось, что различия между актерами-любителями и профессионалами вызваны разными условиями в их творческой деятельности [4].

А.В. Челпанов видит отличительную основу профессионализма в специфике выполнения деятельности. Сравнивая особенности поведения спортсменов в профессиональных и любительских командах, он показал, что во взаимодействии профессионалы, в основном, ориентированы на соперничество, любители – на сотрудничество. В процессе взаимодействия в спортивной командной деятельности у профессионалов преимущественно актуализируются ценности самосовершенствования, у любителей – ценности, связанные с общением [6]. Стивен Прессфилд, также заостряет внимание на разнице профессионалов и любителей в подходах к деятельности, считая, что любитель лишь имитирует свою любовь к делу, а вот профессионал посвящает ему все свое время [3].

В.Ф. Овсянников рассматривает любительство в качестве автономной, необходимой и плодотворной области людского бытия и духа. Вопреки устоявшемуся, уничижительному мнению о любительстве (конечно, более или менее добросовестное), оно имеет свой статус как особый тип познания, способно достигать по-своему достоверного знания и эффективного социального действия. Среди когнитивных преимуществ любителей – повышенный уровень мотивации деятельности, ее самоценный, внеутилитарный для субъекта характер; свобода от груза традиций и стереотипов прежнего решения определенного класса социальных задач; целостная вовлеченность личности любителя в его досуговые занятия [2].

Однако часто деятельность профессионала и любителя происходит в сходных условиях, но разница между их отношением к деятельности явно

ощутима. Это заставляет искать различия не в условиях и не во внешнем рисунке деятельности, а в ее внутренней структуре отражаемой в самосознании.

Проблема становления профессионального самосознания является одним из важных аспектов профессионального развития, в процессе которого у субъекта формируется некоторая система психических образов, лежащая в основе регуляции поведения и, в конечном счете, его жизни в целом. Профессиональное обучение, воспитание и накопление опыта профессиональной работы, т.е. включение конкретного профессионального содержания, изменяет сознание, делает его профессиональным. Возникнув, профессиональное самосознание само становится важным звеном в регулировании, как текущей деятельности, так и развития субъекта в целом. Специфика формируемой в голове человека картины мира определяет глубину и границы познания, эмоциональное отношение и готовность активного действия в нем.

Субъект может включаться в разные виды деятельности, не всегда являющиеся значимыми и с разной глубиной отражающиеся в его сознании (готовит пищу, но не повар; водит автомобиль, но не шофер; мастерит деревянные поделки, но не столяр и проч.). В данном случае подразумевается не профессиональная, а «обслуживающая» интересы субъекта, «любительская» деятельность. Важность регулирующих возможностей «непрофессиональных» представлений обусловлена тем, что некоторые виды любительской деятельности непосредственно внедрились в жизнь социума и существенно влияют на безопасность его существования. Так, если портной-любитель, в случае неудачно выполненного заказа, вызовет раздражение клиента, то водитель-любитель может лишить клиента жизни. Неадекватность или рассогласование представлений субъекта в отношении непосредственно выполняемой деятельности, не являющейся для него профессионально-значимой, может вести к ее некачественному выполнению, неадекватной мотивации и низкому уровню самоконтроля и ответственности.

С другой стороны, немало великих открытий в науке и особенно изобретений в технике совершено любителями, тогда как действия профессионалов самого высокого уровня, время от времени, приводят не просто к отрицательному результату, но и к таким катастрофам, в результате которых массы людей расплачиваются здоровьем и самой жизнью [2].

Подобное положение требует более четкого изучения различий в представлениях о выполняемой деятельности в самосознании профессионалов и любителей. В процессе развития личности представлениям отводится особая роль - именно образные знания становятся основным инструментом познания и предвидения.

Основным содержанием профессиональных представлений личности обычно считают способности и качества субъекта деятельности, с одной стороны, и особенности и параметры профессиональной деятельности, - с

другой, так как они охватывают большинство факторов, обусловливающих личностные изменения специалиста. В индивидуальном сознании профессиональные представления, несомненно, имеют собственную логику развития, что подтверждает необходимость изучения данного феномена у профессионалов и любителей для повышения уровня продуктивности деятельности и рассмотрения их мотивации достижения успеха. Субъект сам в значительной степени обеспечивает результаты и эффективность складывающихся представлений.

В то же время объект деятельности и представления о нем как бы ускользают от внимания исследователей, хотя им принадлежит существенная роль в достижении цели профессионала. Именно состояние объекта определяет направленность профессионального воздействия и выступает для субъекта сферой представленности и жизнедеятельности его личности. В сознании специалиста объект представлен в виде образов, сохраняющих самые характерные, важные для личности особенности профессии. Образы представлений являются закономерным итогом чувственного познания мира, профессионального опыта, они являются неотчуждаемым достоянием личности специалиста. Знание, которым обладает профессионал, дает ему возможность полнее, адекватнее, с большим количеством деталей представлять объект профессиональной деятельности, сравнивать с идеалом.

Учитывая, что профессиональные представления – основной элемент группового сознания, в них выражено отношение определенной группы к тому или иному объекту, именно их следует использовать для понимания различий в деятельности профессионалов и любителей. Группа играет определяющую роль в выработке представлений: фиксирует определенные аспекты представления; влияет на отношение к новой информации; определяет частоту использования представлений; при помощи представлений группа может варьировать способы манипуляции фактами, формировать свою идентичность и проч. [1].

Все это предопределило направление наших исследований, а именно особенностей профессиональных представлений профессионалов и любителей, сложившихся в разных профессиях. Из окружающего нас множества видов профессий были исследованы особенности профессиональных представлений профессионалов и любителей в деятельности вождения автомобиля, лечебной деятельности и деятельности психолога.

Сравнение полученных данных позволило установить, что представления, сложившиеся в сознании субъекта по отношению к выполняемой деятельности, определяют особенности ее выполнения и формируют проявление соответствующих поведенческих реакций. Полученные данные свидетельствуют о доминировании профессиональных представлений и их детальной представленности в сознании профессионалов, а также позволяют заключить, что такие категории как самоконтроль, способность держаться принятой линии

поведения, независимость от внешних обстоятельств и оценок, способность добиваться желаемого, контролировать ситуацию важны для респондентов

В то же время, оказалось, что в представлениях любителей доминирует отношение к делу как позитивному, социально-желательному моменту, несущему удовлетворенность жизнью. Кроме того, представления любителей более вариативны, неординарны, что может отражаться в их активности, общительности, эмоциональной отзывчивости и импульсивности. Любительские представления о деятельности связаны с активностью и общением и порождают образы деятеля как носителя позитивных, социально желательных характеристик. В то же время у любителей ориентация на получение положительных эмоций тормозит представления о деятельности как напряженной, требующей высоких волевых усилий работе. Вероятно, поэтому любители более удовлетворены своим занятием, чем профессионалы.

Таким образом, можно заключить, что социальные представления, сложившиеся в сознании субъекта по отношению к выполняемой деятельности, определяют особенности ее выполнения и формируют проявление соответствующих поведенческих реакций. Представление профессионалов о деятельности как трудной, напряженной и ответственной работе ведет к четкой представленности и доминированию профессиональных представлений в сознании профессионала, а также заставляют субъекта проявлять такие профессионально важные качества, как самоконтроль, способность держаться принятой линии поведения, независимость от внешних обстоятельств и оценок, практичность, способность добиваться желаемого, контролировать ситуацию.

Представление о деятельности как интересной, активно разнообразной, порождающей коммуникацию, вызывающей положительные эмоции может вызывать у работников любительского уровня беспечность, мечтательность, суетливость. В некоторых случаях они могут проявлять нерешительность, враждебность, недобросовестность и недостаточный самоконтроль за своим поведением.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что без предварительного формирования адекватных профессиональных представлений об осваиваемой деятельности овладение ею может столкнуться с серьезными трудностями.

Список использованной литературы

1. Динамика профессиональных представлений в период общественных трансформаций / Под ред. Е.И. Рогова. – Ростов н/Д: СКНЦ ВШ ЮФУ, 2010. – 292 с.
2. *Овсянников, В.Ф.* Профессионалы и любители в истории и теории познания (философско-антропологический анализ) / В.Ф.Овсянников. – Автореф. диссертации на соискание ученой степени канд. филос. наук. – Курск, 2004. – 22 с.

3. *Прессфилд, С.* Война за креатив: как преодолеть внутренние барьеры и начать творить / С. Прессфилд. – Изд-во: Альпина Паблишер, 2013. – 198 с.
4. *Собкин, В.С.* К вопросу о диагностике актерской одаренности: социально-психологические аспекты / В.С. Собкин, Т.А Феофанова. // Социология образования, 2012 / http://www.socioedu.ru/node/257 (Обр.23.09.2013).
5. *Шадриков, В.Д.* Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
6. *Челпанов, А.В.* Ценностные и коммуникативные особенности личности любителей и профессионалов в спортивной командной деятельности / А.В.Челпанов. – Автореф. диссертации на соискание ученой степени канд. психол. наук. – СПб, 2006. – 23 с.

ОТРАЖЕНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ В РЕЧИ МОЛОДЕЖИ

А.Н. Колесниченко, к.филол.н., доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
kolesnichenkoa@mail.ru

В статье раскрывается содержание понятия «мировоззрение», особенности его формирования у человека и прослеживается связь между мировоззрением и выбором языковых средства на примере отрывка из художественного произведения.

Ключевые слова: мировоззрение, система взглядов, языковые средства, ненормативная лексика, сленг.

Формирование мировоззрения и личности в целом происходит постепенно: сначала на физиологическом уровне человек приобретает определенные задатки – какие-то врожденные черты и свойства. Они могут быть как общечеловеческими (развитие речи, сознания, воли и т.д.), так и индивидуальными, что, в свою очередь, свидетельствует о наличии способностей человека к какому-либо виду деятельности. На индивидуальном уровне заложенный при рождении темперамент ребенка приобретает черты его особенного характера, свойственного только ему. Следующей ступенью является формирование мировоззрения человека. На данном этапе можно сказать, что личность окончательно сформировалась.

Мировоззрение определяет отношение человека не только к окружающим людям, но и к самому себе. «Большой энциклопедический словарь» дает такое определение данному понятию: «мировоззрение (миросозерцание) – система обобщенных взглядов на мир и место человека в нем, на отношение людей к окружающей их действительности и самим себе, а также обусловленные этими взглядами их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности» [1]. Так как личность воспринимает

все, что ее окружает, со своей точки зрения, обладая своей сложившейся системой взглядов, то именно мировоззрение влияет на манеры поведения человека, его образ жизни, в том числе и его речь, выбор лексических единиц для выражения своего мнения.

В «Новейшем философском словаре» приводятся этапы формирования мировоззрения. Оно возникает в раннем возрасте в виде обобщения первичного социального опыта. Под влиянием воспитания и практического обучения формируется особая линия поведения. В подростковом и юношеском возрасте мировоззрение представляет собой систему идеалов, целей и ценностей, основанную на рациональном мышлении. При этом формируется сфера рефлексии, где систематизируется и оценивается уже сложившаяся ранее мировоззренческая ориентация. В результате складываются цели и убеждения личности, отношение к результатам своей деятельности, таким образом, формируется сама личность [2].

Именно в подростковом и юношеском возрасте рефлексия, т.е. осознание, оценка собственных действий и чувств, особенно ярко выражена. Молодые люди стараются выразить свою систему взглядов также образно и привлекательно, используя, в том числе, и ненормативную лексику. Это зависит от возрастной, социальной и даже профессиональной принадлежности говорящего. На язык влияют также различия, связанные со степенью культуры и образования. Один и тот же человек может использовать разную лексику в зависимости от ситуации общения. Однако на выбор языковых средств значительно влияет именно общая система идей и ценностей человека и индивидуальные нормы его речевого поведения, которые были заложены семейным воспитанием, образованием, общественным положением, возрастом и полом [3, с. 116].

Так, наглядным примером реализации мировоззренческой функции таких лексических единиц, как сленговых, является отрывок из произведения Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Главный герой произведения – Холден Колфилд, молодой человек с подорванной в результате пагубного влияния общества психикой. Он откровенно выражает свою точку зрения, используя при этом ненормативную лексику. Сленг наиболее ярко передает болезненное восприятие действительности. Так, герой вспоминает о директоре одной из частных школ, где он учился, – Хаасе, который под лицемерной маской делил всех людей на бедных и богатых. Вот как он описывает директора школы*: “For instance, they had this headmaster, Mr Haas, that was the phoniest bastard I ever met in my life. On Sundays, for instance, old Haas went around shaking hands with everybody’s parents when they drove up to school. He’d be charming as hell and all. Except if some boy had little old funny-looking parents. I mean if a boy’s mother was sort of fat or corny-looking or something, and if somebody’s father was one of those guys that wear those suits with very big shoulders and corny black-and-white shoes, then old Haas would just shake hands with them and give them a phony smile and then he’d go talk, for may be an hour, with*

somebody else's parents. I can't stand that stuff. It drives me crazy. It makes me so depressed I go crazy. I hatedthatgoddamElkonHills"[4, с. 16]. – *«Например, их директор, мистер Хаас. Такого подлого притворщика я в жизни не встречал. По воскресеньям, например, этот чертов Хаас ходил и жал ручки всем родителям, которые приезжали. И до того мил, до того вежлив – просто картинка. Но не со всеми он одинаково здоровался – у некоторых ребят родители были попроще, победнее. Понимаете, если у кого мать толстая или смешно одетая, а отец ходит в костюме с ужасно высокими плечами и башмаки на нем старомодные, черные с белым, тут этот самый Хаас только протягивал им два пальца и притворно улыбался, а потом как начнет разговаривать с другими родителями – полчаса разливается! Не выношу я этого. Злость берет. Так злюсь, что с ума можно спятить. Ненавижу я этот проклятый Элктон-хилл»* [5, с. 33].

В этом отрывке встретилось несколько ненормативных слов, сленгизмов, которые наиболее точно характеризуют данного человека и передают отношение Холдена к нему: *thephoniestbastard* – «подлый притворщик», *ashell* – «как черт», *phony* ***(smile)*** – «притворная (улыбка)», *goddam* – «проклятый». Для Холдена такое поведение кажется неприемлемым. Главный герой откровенно говорит о чувствах, которые питает к директору школы и самому заведению, описывает свое эмоциональное состояние: «не выношу», «злюсь», «с ума можно спятить», «ненавижу». Семантика глаголов эмоционального состояния отражает признак градуируемости, способности к нарастанию. Сэлинджер раскрывает реальные свойства эмоций, изменение их силы в течение какого-то периода времени, но вместе с тем дает и субъективную оценку их интенсивности. Читатель может оценить степень эмоционального накала героя и иметь полное представление о его внутреннем состоянии и в целом о его мировоззрении благодаря употреблению сленгизмов.

В результате детального анализа художественного произведения мы убеждаемся в наличии неотъемлемой связи мировоззрения героя и отражения его системы взглядов в речи, в выборе языковых средств. К подобному выводу можно прийти, анализируя речь молодых людей, окружающих нас в реальной жизни. Задача педагога и семьи – способствовать правильному формированию столь важной для каждого человека системы взглядов, которая находит отражение в его речи, а от этого зависит, будет ли речь данного индивида звучать так же красиво, каким является и внутренний мир личности, его мировоззрение.

Список использованной литературы

1. *Большой энциклопедический словарь* / Под. ред. А.М. Прохорова. – http://enc-dic.com/enc_big/Mirovozzrenie-37374.html.
2. *Жбанкова, И.И.* Мировоззрение / И.И. Жбанкова. // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – http://www.philosophi-terms.ru/word/Мировоззрение.

3. *Колесниченко, А.Н.* Сленг в английском и русском языках: структурно-семантический, этимологический, функциональный и стилистический аспекты (на материале произведений Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и Д. Гуцко «Русскоговорящий»): Дисс. … канд. филол. наук / А.Н. Колесниченко. – Ростов н/Д, 2008.
4. *Сэлинджер, Д.Д.* Над пропастью во ржи. Повести. Рассказы: Пер. с англ. Р. Райт-Ковалевой. Предисл. А. Мулярчика / Д.Д. Сэлинджер. – М., 1991.
5. *Salinger, J.* The Catcher in the Rye / J. Salinger. – M., 2005.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Ромащенко
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
SVR2202@mail.ru

В статье говорится о роли и значении навыков критического мышления в системе высшего образования согласно требованиям ФГОС ВПО третьего поколения. Также раскрыты смысл и происхождение понятия критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, высшее образование, общекультурные компетенции.

В требованиях ФГОС ВПО третьего поколения к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста указаны общекультурные компетенции (ОК), которыми выпускник должен обладать:

1. Культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);

2. Способностью логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, создавать тексты профессионального назначения, умением отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношений (ОК-2);

3.Умением анализировать и оценивать… [3]

Вышеназванные навыки связаны с понятием критическое мышление. Критическое мышление описывает процесс анализа и оценки информации, используя определенные когнитивные навыки, чтобы достичь конкретной цели или результата. Определения критического мышления различаются, но все они включают в себя такие слова, как рассуждение, размышление, суждение и оценка. В своем исследовании Джонс Догерти описывает критическое мышление как рассуждение в открытой манере и с неограниченным количеством решений, что предусматривает понимание ситуации и поддержку рассуждений, которые приводят к заключениям.

Другое определение объясняет термин как использование когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность желаемого исхода. Критическое мышление является также процессом оценки и классификации в терминах некоторых ранее принятых стандартов, что означает отношение плюс знание фактов, плюс некоторые навыки мышления.

Эдвард Глейзер определяет критическое мышление как способность, которая включает в себя:

(1) склонность вдумчивого способа решения проблем, принятия решений в пределах одного опыта,

(2) знание методов логического запроса и рассуждения, и

(3) некоторые навыки в применении этих методов [3].

По данным Национального Совета за достижения в области Критического Мышления, критическое мышление имеет два основных компонента, а именно набор информации и убеждений, получения и обработки навыков и привычка, основанная на интеллектуальных обязательствах использовать эти навыки, чтобы управлять поведением. Более того, критическое мышление отличается в зависимости от мотивов, которые побудили его. Оно может быть либо манипулятивным и эгоистичным, либо интеллектуальным, но никогда одинаковым для всех людей. Критическое мышление всегда индивидуально, учитывающее другие условия.

Критическое мышление направлено для конкретной цели. Оно используется, чтобы решать проблемы, принимать решения, отличать факты от предположений. Критическое мышление это не только мышление о мышлении или принятие решений и решение проблем, а также использование определенных навыков и стратегий, направленных на достижение цели.

Критическое мышление является самофокусированным, самокорректируемым и самодисциплинируемым. Оно использует понятия, чтобы анализировать и оценивать мышление. Критическое мышление никогда не бывает совершенным и завершенным. Мышление – это часть человеческой природы, основанное на индивидуальном опыте. Превосходство в мышлении может быть достигнуто с трудом и долгой практикой. Критическое мышление постоянно пытается исследовать убеждения и знания на основе доказательств.

Слово «критическое» полагает, что процесс включает в себя оценку или конструктивное отражение положительных и отрицательных признаков. Критическое мышление позволяет человеку оценить результаты процесса мышления. В то же время, этот процесс включает в себя оценку и самого мыслительного процесса.

Корни критического мышления можно найти в аналитической философии, прагматике конструктивизма, буддизма и греческой философии. Критическое мышление устанавливает цели, делает допущения, оценивает доказательства и выводы. Оно имеет многочисленные положительные качества. Например, критическое мышление может помочь решить проблему или помочь человеку решить, что делать, как действовать в определенных обстоятельствах или во что верить. Чтение, письмо и речь также могут способствовать развитию по критическому пути.

Структура мышления включает в себя различные элементы. Первый – это цель. Рассуждения, как правило, служат для достижения определенной цели. Эта цель должна быть четко поставлена и отличаться от аналогичных целей. Затем возникает вопрос или проблема, и мышление, как правило, старается решить ее или ответить на вопрос. Для этого человеку необходимо собрать информацию. После сбора данных, фактов и доказательств, человек начинает интерпретировать их и делать выводы. Исходя из этих выводов, он формирует понятия и определения. Он также использует предположения, убеждения и доходит до конкретных последствий. Весь процесс мышления осуществляется с индивидуальной точки зрения.

Критическое мышление помогает студентам улучшить качество своего образования, жизни, ускоряет развитие интеллекта и делает их более рациональными и разумными [1].

Список использованной литературы

1. Foundation for Critical Thinking – фонд за критическое мышление [электронный ресурс]: http://www.criticalthinking.org/.
2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [электронный ресурс]: http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1.
3. Электронная библиотека [электронный ресурс]: http://www.questia.com/.

РЕЗУЛЬТАТЫ ГЕНДЕРНОГО АНАЛИЗА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ВУЗЕ

Н.А. Сухорукова, преподаватель
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
nas.1710@yandex.ru

В статье освещены результаты гендерного анализа содержания учебных материалов дисциплин социально гуманитарного цикла в вузе. Полученные данные позволяют 1) оценить уровень гендерной ориентированности составляющей образовательного процесса, которую мы обозначили как содержание учебного материала; 2) определить перспективное направление педагогической деятельности по наполнению гендерными компонентами этой составляющей образовательного процесса вуза.

Ключевые слова: образовательный процесс, гендерный анализ, содержание учебного материала, гендерная составляющая, гендерные знания, эгалитарные ценностно-смысловые ориентации.

В рамках выполненного диссертационного исследования на тему «Педагогические условия организации гендерно ориентированного образовательного процесса в вузе» мы осуществили констатирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент включал, в том числе,

гендерный анализ основных составляющих образовательного процесса вуза с целью выявления исходного уровня его гендерной ориентированности.

Необходимо пояснить, что под гендерно ориентированным образовательным процессом мы понимаем специально организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, неотъемлемой характеристикой которого является учет гендерного фактора и ориентация на наполняемость гендерным содержанием всех составляющих этого процесса за счет применения концептуально обоснованного, системно организованного и структурированного комплекса форм, методов и средств [5].

Опираясь на результаты выполненного гендерного анализа, мы смогли: 1) оценить уровень гендерной ориентированности составляющей образовательного процесса, которую мы обозначили как содержание учебного материала; 2) определить перспективное направление педагогической деятельности по наполнению гендерными компонентами этой составляющей образовательного процесса вуза [5].

Гендерный анализ учебного материала осуществлялся на основе критерия, суть которого заключается в выявлении специфики учета гендерного компонента в содержании дисциплин социально-гуманитарного цикла по показателям: включена гендерная составляющая в рабочие программы дисциплин социально-гуманитарного блока, содержание учебных занятий, эпизодически включена, не включена.

Для осуществления гендерного анализа составляющей образовательного процесса, которую мы обозначили как содержание учебного материала, потребовалось реализовать следующий комплекс информационно-аналитических операций:

1) анализ ФГОС ВПО и содержания рабочих программ дисциплин социально-гуманитарного блока в контексте феномена «гендер»;

2) выявление стимулирования обращений к гендерной тематике на занятиях педагогом.

Исходя из этого, 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 (частично использовались методики гендерного анализа содержания учебно-методических документов, предложенные О.А. Ворониной, Н.Н. Козловой, Е.Р. Ярской-Смирновой) [4].

Анализ текстов Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 3-го поколения по 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» 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 были бы включены 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 ориентированности 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 ориентированных ценностно-смысловых ориентаций студенческой молодежи; 3) стать источниками формирования гендерных знаний, гендерной культуры, гендерной толерантности у студентов и студенток [2; 3; 4].

Хотелось бы заметить, что в ФГОС ВПО в разделе «Знать-уметь-владеть» упоминаются некоторые темы, которые потенциально могут способствовать развитию гендерной ориентированности образовательного процесса, так как их вполне логично рассматривать, используя обращенность к гендерной проблематике.

В их числе, например, по дисциплине «Социология», можно назвать 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 ориентированности образовательного процесса вуза. И, вероятно, самое главное в содержании этих дисциплин – их информативно-просветительская функция. За счет комплексной репрезентации 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 ориентированность, 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 [4].

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 ориентированности образовательного процесса вуза [4].

Мы полагаем, что национально-региональный (вузовский, вариативный) компонент, обозначенный в ФГОС ВПО, обладает довольно высоким потенциалом для развития гендерной ориентированности образовательного процесса. Более того, по нашему мнению, развитие уровня гендерной ориентированности образовательного процесса, которое подразумевает наполнение гендерным содержанием его основных составляющих, напрямую связано с формированием общекультурных и общепрофессиональных компетенций будущего выпускника/выпускницы вуза в соответствии с ФГОС ВПО и ООП нового поколения [6].

Так, суть общекультурной компетенции сформулирована следующим образом: способен / способна анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; способен / способна понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; готов / готова к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (способна / готова – добавлено нами)

Мы считаем, что некорректно исключать языковые средства, отражающие вовлеченность разных гендеров в данном случае в образовательный процесс, а точнее получение определенного результата этого процесса [6].

Общепрофессиональная компетенция заключается в осознании социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к выполнению профессиональной деятельности [6].

Кроме анализа ФГОС ВПО мы также выяснили вопрос о включенности гендерной составляющей в содержание занятий по дисциплинам социально-гуманитарного цикла. В результате индивидуальных бесед с преподавателями мы наблюдали общую тенденцию, которая заключается в следовании требованиям и содержательной стороне ФГОС ВПО в ходе проведения занятий. Иными словами, обращенность к гендерной проблематике на занятиях социально-гуманитарного цикла в вузе отсутствует.

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 ориентированности составляющей образовательного процесса, обозначенной как содержание учебного материала, можно оценить как уровень гендерной «слепоты».

Итак, отсутствие включенности гендерной тематики в содержание гуманитарных и социально-экономических дисциплин, изучаемых в вузе, фактически исключает возможность формирования основ гендерных знаний и эгалитарных ценностно-смысловых ориентаций студентов / студенток и, соответственно, препятствует развитию гендерной ориентированности образовательного процесса, достижению уровня фактического гендерного равенства.

Список использованной литературы

1. *Бояркина, М.В.* Гендерно-ролевая социализация как фактор воспитания личности студента в образовательном процессе вуза / М.В. Бояркина. // Автореферат дис. … канд. пед. наук. – Чита, 2007. – 19 с.
2. *Козлова, Н.Н.* Проявления гендерной асимметрии в учебниках по социологии / Н.Н. Козлова. // Социс. – 2006. – № 1. – с. 134-140.
3. *Лысова, И.И.* Формирование гендерной культуры будущего специалиста в образовательном процессе вуза / И.И. Лысова. // Автореферат дис. … канд. пед. наук. – Белгород, 2009. – 24 с.
4. *Баллаева, Е.А.* 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.

5. *Сухорукова, Н.А.* Педагогические условия организации гендерно ориентированного образовательного процесса в вузе / Н.А. Сухорукова. // Автореферат дис. … канд. пед. наук. – Белгород, 2013. – 23 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fgosvpo.ru/index.php?r=fgosvpo/index&menu.

МЕСТО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

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

В данной статье рассматривается проблема гуманитаризации образования. Отсутствие интереса к гуманитарным наукам, вызванное информатизацией общества, приводит в итоге к обеднению культуры. Рассмотрены основные аспекты социально-гуманитарного познания.

Ключевые слова: образование, социально-гуманитарное познание, культурная парадигма, самореализация личности.

В условиях технократической цивилизации все более возрастает роль информационного знания, и все менее снижается значение гуманитарного познания. Информационное общество – это модель общественного устройства, которая существенно изменила мир. Это повлекло за собой изменение ценностей, а вернее их смысловую нагрузку. Теперь информационные ресурсы государства определяют стратегию развития общества. С развитием информационной модели общества связывают процессы становления новой образовательной концептуальной схемы, в основе которой коренным образом меняются представления о человеке и его роли в процессе образования. Эти изменения обусловлены тем, что образовательная цель заключается в обеспечении условий для самореализации личности. Так, Л. Туроу подтверждает вышеизложенное: «Знание становится единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества, поскольку все остальное выпадает из уравнения конкуренции, но знание может быть использовано только через квалификацию индивидов» [1, с. 307]. Иначе говоря, требование общества таково, что оно нуждается в субъектах, умеющих добывать знания и самостоятельно работать с информационными ресурсами.

Однако какое место в новом общественном устройстве занимают социально-гуманитарные науки? Значение гуманитарного познания всегда было существенным, поскольку оценивать сущность человеческого бытия невозможно без социально-гуманитарного аспекта. Необходимо отметить, что предметом изучения социально-гуманитарных наук являются человек и общество в целом.

Осмысление человеческого бытия осуществляется через призму социально-гуманитарного познания. «Категории "смысл" и "ценность" являются ключевыми для понимания социального познания. Человеческая жизнь – это всегда осмысленное бытие. Смысл предстает как духовная направленность бытия человека, как его самодостаточное основание, реализация высших культурно-исторических ценностей, как истина, добро и красота» [2]. Исходя из этого, хотелось бы отметить, что гуманитарная компонента становится системообразующей в образовательной сфере, превращаясь в приоритетный фактор социального развития.

Актуальность проблемы заключается в том, что в социально-гуманитарном познании наметился определенный кризис. Культура как элемент общественной жизни утрачивает свое приоритетное значение. Моральные и нравственные догмы уступают место прагматичным идеям и рациональному осмыслению бытия. В этих условиях становится очевидным, что гуманитарное знание должно изменить ситуацию, определив ориентиры образования в пользу высокообразованного индивида. Известно, что культура это элемент человеческой деятельности. Всё созданное человеком, и материальные и духовные достижения, отражают не только потребности социума, но как бы отвечают тяжелым условиям существования. Эти условия обуславливали человека наблюдать, думать, анализировать. К сожалению, современный мир не требует умственных вложений, система образования отображает действительность поверхностно. Возникает разрыв между естественнонаучными и гуманитарными знаниями. Таким образом, необходимо сделать вывод о том, что наиболее точное описание объективной реальности невозможно без включения гуманитарных дисциплин. Так, Б.Н. Тарасов считает, что «гуманитарные знания – это возможность ориентироваться в мире, в смысле происходящего, это возможность понимать, что с нами происходит и для чего нам нужны те или иные реформы, для чего нам нужны те или иные новации» [3].

На смену усугубившейся ситуации, возникает еще одна проблема – подготовка специалистов узкого профиля. При этом нагрузка на гуманитарные дисциплины имеет тенденцию к снижению. Это приводит к очевидному разделению предметов на «нужные» и «ненужные». Так, согласно всероссийскому интернет-опросу, половина российских студентов считает, что от некоторых предметов, преподаваемых им в вузе, можно отказаться. Треть опрошенных уверена, что ненужных предметов очень много. «Ненужными» назвали философию (18 %), ОБЖ (14 %) и физкультуру (13 %). В то же время, 19 % принявших участие в опросе согласны, что все вузовские предметы нужны. В конечном итоге уровень

знания обучающихся во многом отражают общий уровень культуры общества в целом. Таким образом, интерес к изучению гуманитарных наук является сложной задачей современного образования. Необходимо четко обозначить все достоинства социально-гуманитарного познания. Ведь развитая личность это не только духовность, но и гарантия востребованности в обществе.

Многие ученые связывают подобную ситуацию со спецификой социально-гуманитарного познания. «Одна из важных особенностей социально-гуманитарных наук – необходимость учета в них феномена свободы. Науки о природе изучают естественные процессы. Социально-гуманитарные науки изучают человеческую деятельность в экономической, юридической, политической, художественной сферах. Процессы природы не обладают свободой. Человеческая же деятельность свободна. Поэтому она менее предсказуема, чем природные процессы. В связи с этим в социально-гуманитарных науках меньше определенности и больше гипотетичности, чем в естественных науках» [4].

Необходимость изучения социально-гуманитарных наук вызвана еще и тем, что у многих обучающихся отсутствует знание гуманитарного мышления, позволяющее связывать общественные явления и находить причинно-следственные связи. Обучающиеся сталкиваются с проблемой изучения истории не как целостного процесса, а как отдельных фактов. Таким образом, сложность соотнесения общественных фактов и явлений у молодых людей вызвана отсутствием гуманитарного фундамента. В конце концов, формирование нравственных основ невозможно без изучения истории, культурологии, философии, литературы. При этом важно не просто механическое заучивание текста, а рефлексивно-аналитическое действие.

Можно сказать, что необходима переориентация модели образования, которая позволит молодому поколению самостоятельно вырабатывать систему решения задач. Однако такая образовательная модель сталкивается с противоречиями, связанными с современной культурой и традиционной системой образования. Необходимо отразить все требования культуры через призму образовательных технологий, но, в то же время, сохранить традиционную культурную парадигму.

Список использованной литературы

1. *Туроу, Л.К.* Будущее капитализма: как сегодняшние экономические силы формируют завтрашний мир / Л.К. Туроу / Пер. с англ. А.И. Федорова. – Новосибирск, 1999. – 307 с.
2. *Коршунов, А.М.* Диалектика социального познания / А.М. Коршунов, В.В. Мантатов. – М., 1988.
3. *Тарасов, Б.Н* Значение гуманитарного знания в современном образовательном процессе / Б.Н. Тарасов. // Знание. Понимание. Умение. – 2007. № 4.
4. *Царегородцев, Г.И.* История и философия науки / Г.И. Царегородцев, Г.Х. Шингаров, Н.И. Губанов. – М., 2008. – Гл. 7.

СОЗДАНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ КАК МЕТОД СБЛИЖЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

К.А. Бабиянц, к.псих.н., доцент,
Южный федеральный университет, Россия
rgupsuf@inbox.ru

В статье рассматривается необходимость создания интегративных учебных курсов, указывается на феноменологию значительного расхождения теории и практики современной психологической науки, предлагается конкретный курс для междисциплинарной магистратуры, с помощью которого можно формировать необходимые межличностные и профессиональные компетенции магистрантов.

Ключевые слова: интегративный курс, практико-ориентированное обучение, профессиональные компетенции, междисциплинарная направленность.

Сегодня в психологической науке наблюдается существенное разделение теории и практики. Те психологи, которые получают в высших учебных заведениях академическое образование, не ориентированы на практическое применение своих теоретических знаний, а те мизерные навыки, которые они все-таки получают, касаются в основном диагностики. Реальные же психотерапевтические и психологические технологии получают люди, заинтересованные в психотерапии, но часто не имеющие базового психологического образования. Поэтому часто случается так, что квалифицированные психологи не могут найти своего применения в системе общественного воспроизводства по специальности, а люди, не понимающие основных закономерностей психики, но владеющие технологиями оказываются основными «помощниками» тех, кто обращается за психологической помощью.

Одним из способов изменить ситуацию гуманитарной подготовки студентов вуза представляется введение практико-ориентированных дисциплин, призванных интегрировать в сознании студентов теоретические и практические основы психологии, показать, какое значение они имеют для понимания проблем личности, как их можно использовать для построения взаимодействия с клиентом и осуществления эффективной и адекватной помощи.

Исходя из более чем десятилетнего практического педагогического опыта работы со студентами, мы пришли к выводу, что часто студенты младших курсов не понимают смысла проведения практикумов, поскольку не видят, как можно будет их применять в практической деятельности, не могут представить, как использовать те теоретические знания, которые

порою из курса в курс повторяются на разный лад, но так и не осваиваются, поскольку так и остаются теоретическим пластом, не переводятся в практическое знание. Так, например, теория Зигмунда Фрейда о психосексуальном развитии личности. На четвертом курсе дневного отделения и шестом курсе заочного отделения 80% студентов не могут ответить на вопрос как можно применять теорию о формировании типа характера по З. Фрейду в индивидуальном или групповом консультировании, что такое «оральный» характер, откуда он берется, как проявляется, тем не менее, все знают, что это первая стадия развития личности по З. Фрейду, которая длится от рождения до одного года. И тем более никто не сопоставляет эти знания с теми, что были получены в рамках возрастной психологии, психологии развития, психологии личности о том, что первый год жизни ребенка предопределяет формирование базового доверия к миру и все дальнейшее психологическое благополучие индивида.

Мы считаем, что в системе гуманитарной подготовки студентов, особенно в магистратуре, необходимо создавать такие курсы, которые по своему содержанию помогли бы рефлексировать профессиональные теоретические знания, вырабатывать навыки практической работы по диагностике и коррекции, психотерапии и реабилитации. Например, если речь идет о междисциплинарной магистратуре, в которую приходят специалисты из других, смежных для психологии областей (педагогика, биология, философия, культурология) или даже далеких (филология, физика). Здесь курсы необходимо строить таким образом, чтобы дать самые необходимые первичные психологические знания о причинах человеческих проблем. Междисциплинарная магистратура возникла как необходимость получать всесторонние знания о человеке в рамках узкой специализации – военной психологии, юридической психологии, педагогической психологии и т.д. И специалисты, знающие специфику деятельности и владеющие основами практико-ориентированной психологи, несомненно, будут более востребованы в системе общественного воспроизводства.

Сегодня одним из важнейших показателей зрелости специалиста является наличие у него сформированных компетенций. В контексте поднимаемой темы сближения теоретических и практических компетенций студентов гуманитарных факультетов, можно указать следующие межличностные профессиональные компетенции:

- выработка навыков межличностного общения на основе психологических закономерностей с учетом нравственных и этических норм;
- умение распознавать состояния других людей, навыки коррекционного воздействия на клиентов психологического консультирования, приемы активного слушания и обратной связи.

Наиболее значимыми общепрофессиональными компетенциями в деле практико-ориентированного обучения и сближения с теоретическими знаниями можно считать:

- знание и умение применять методологию, принципы, закономерности основных школ и направлений практико-ориентированной психологии и психотерапии; умение применять на практике специфику психических явлений, процессов, свойств, состояний в их индивидуальной вариативности, которые, к слову скатать, чаще всего изучаются во всевозможных практикумах по общей психологии и психологии личности. Личный опыт показывает, что в большинстве развитых стран (Финляндия, Израиль и т.д.) отсутствует такой вид практической учебной деятельности как «Практикум». Образование носит сразу практико-ориентированный характер, где знания сразу же применяются в ходе практического взаимодействия с объектом исследования – в школе, в клинической сфере;
- выработка навыков применения теоретических основ современных методов и технологий диагностики, коррекции, индивидуального и группового консультирования и психотерапии, технологий психологического тренинга, арт-терапии, нейролингвистического программирования, психодрамы и т.д. Сегодня в Южном федеральном университете эти компетенции стали активно формироваться и закрепляться благодаря активным и интерактивным технологиям обучения – деловая игра, рефлексивная игра, технология портфолио, проектное образования, метод кейсов, проблемные занятия и т.д.;
- способность и готовность оказать психологическую помощь личности, включая диагностику, информирование, коррекцию, консультирование для обеспечения адаптации и развития личности в конкретной социальной ситуации её жизнедеятельности;
- способность и готовность к разработке конкретных прикладных программ для психологического сопровождения личности в определенных сферах её реализации.

Мы разработали новый курс, способствующий сближению теории и практики, «Терапевтические основы глубинно-ориентированной психологии», методическая новизна которого заключается в интегративном использовании всех видов теоретической и практической методологии для определения типа личности и построения дальнейшего психотерапевтического взаимодействия с нею, в использовании авторских методик для диагностики стиля поведения личности в ситуации фрустрации в конкретных случаях проявления экстремизма в социальной среде и развития рефлексивного сознания в рамках глубинно-ориентированной технологии, в применении психофизиологической объективной психодиагностики [1; 2; 3].

В магистерских программах факультета психологии Южного федерального университета есть несколько практико-ориентированных

курсов для магистрантов, но они читаются в приложении к узкой психотерапевтической технике (Гештальттерапия, Телесно-ориентированная терапия, основы НЛП). Предлагаемый же курс имеет интегративный характер, который объединяет в себе теорию и практику нескольких направлений и служит базовой основой для дальнейшей практической деятельности психолога-практика.

Анализ интернет-пространства показывает наличие магистерских программ также узконаправленного приложения. Например, на сайте http://www.inpsycho.ru/edu представлен профиль «Юнгианской психотерапии» (д.п.н. Алтунина И.Р., координатор программы Хегай Л.А.). Цель данной магистерской программы – овладение ключевыми юнгианскими идеями и методами, практическими навыками юнгианского анализа и глубинно-психологического консультирования. На сайте http://psyhse.degreetips.info/psyan/concept дана программа для магистров «Психологический коучинг и психоаналитическое бизнес-консультирование, которая ориентирована, в основном, на бизнес-консультантов, работающих с малыми группами. Еще одна программа «Психология развития и личностно-ориентированное консультирование», цель которой повысить квалификацию в области психологического консультирования, представлена на сайте http://www.mpgu.edu.

Обзор интернет-пространства показал наличие программ, но не учебных курсов. Поэтому, как нам кажется, наш учебный курс достаточно уникален по своим целям и содержанию. Методологической и методической новизной представленного курса являются классические основы глубинной психоаналитической психологии (З. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнга, Л. Зонди), неопсихоаналитической психологии (Э. Фромм, А. Фрейд, М. Кляйн, М. Баллинт, Дж. Боулби), современной глубинной психологии (Х. Лейнер, Я.Л. Обухов, К. Кениг); классической отечественной психологии личности (Л.С. Выготский, Л.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Л.И. Божович); основы отечественных и зарубежных теорий формирования психически здоровой личности или неврозов и психопатий, акцентуаций, депривацией и дезадаптаций личности (Э. Эриксон, А.Е. Личко, К. Леонгард, Г. Шмишек, Э. Фромм, В. Франкл, К. Роджерс, А.Х. Маслоу). Практическая методология данного курса как набор приемом, способов, методов и технологий также базируется на отечественных и зарубежных подходах: проективная диагностика (Г. Лейнер, Я.Л. Обухов, А.Л. Венгер), объективная психодиагностика («Эгоскопия» Г.П. Юрьева, метод «Биологической обратной связи», психофизиологические объективные методики исследования свойств и состояний личности); диагностика типологии личности (И.Г. Малкина-Пых, Г. Лейнер, Я.Л. Обухов, К. Кениг).

Выпускники магистерской программы, прослушавшие данный курс могут быть востребованы как специалисты-практики в любом социальном институте, в котором есть вакансия для психолога – от школы, до пенитенциарного учреждения, поскольку они будут вооружены основными

компетенциями, необходимыми для работы с клиентами различных возрастных, половых, профессиональных и т.д. особенностей. А при хорошем владении иностранными языками и на международном уровне, поскольку в основу обучения положены практические и теоретические основы глубинно-ориентированной психологии, понятные любой ментальности.

Список использованной литературы

1. *Бабиянц К.А.* Научно-исследовательские и психокоррекционные возможности методики по устранению причин и факторов роста экстремизма в молодежной среде / К.А. Бабиянц. // Научно-методический журнал «Психология в вузе». – Москва-Обнинск. – 2011. – № 5. – С. 23-42.
2. *Бабиянц К.А.* Объективный психологический анализ типа поведения личности во фрустрирующей ситуации методом «Эгоскопия» / К.А. Бабиянц // Материалы научно-практической конференции «Противодействие экстремизму и терроризму в рамках реализации государственной молодежной политики». – М.: КРЕДО. – 2009. – Вып.1. – С. 43- 46.
3. *Бабиянц К.А.* Рефлексивная игра как средство профилактики экстремизма в молодежной среде / К.А. Бабиянц, О.В. Мануйлова // Материалы антитеррористического фестиваля студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу». – Ростов н/Д, 12-15 сентября 2010 г. – М.: КРЕДО. – 2010. – С. 15-16.

ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Е.Ю. Богатская, к.п.н.,доцент,
С.В. Невольникова, к.фил.н., доцент
Донской государственный технический университет, Россия
bertramm@ya.ru

В статье подчеркивается необходимость воспитания ответственности у студентов технического вуза в условиях современного общества, дается определение ответственности как компонента профессиональной компетентности, представлена теоретическая модель и педагогические условия воспитания ответственности, при этом самоконтроль и опора на внутренний локус контроля личности рассматривается как системообразующее условие воспитания ответственности.

Ключевые слова: ответственность, профессиональная компетентность, самоконтроль.

Современное общество находится под воздействием глобальных политических, экономических проблем, экологических катаклизмов,

гуманитарных катастроф. Как считают многие политики, общественные деятели, ученые, в этот период возрастает ответственность не только за настоящее и будущее, но и за выживание всего человечества. Высшее профессиональное образование должно ставить своей первостепенной целью подготовку специалистов, способных принимать ответственные решения в своей профессиональной деятельности.

В соответствии со стратегией модернизации образования в настоящее время предполагается организация образовательного процесса на основе компетентностного подхода [1]. Основываясь на этом, были разработаны модели выпускника вуза. Многие современные модели, созданные западными учеными, имеют в своей основе «ключевые компетенции», разработанные в начале 90-х годов XX века Международной организацией труда [1]. Уровень овладения этими компетенциями считают показателем качества образования. В концепции модернизации образования основные компетенции как «система универсальных знаний, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся» [3].

Создание моделей специалистов в отечественной профессиональной педагогике исследовали С.Я. Батышев, Е.Э. Смирнова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.Г. Пищулин, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина, А.К. Маркова, Г.В. Суходольский, и др. [1]. Разработанные модели содержат следующие составляющие: требования к специалисту в зависимости от его работы и профессиональных функций; обеспечивающие успешность деятельности специфические социально-психологические качества человека, необходимые знания и умения. Большинство создателей моделей вычленяют два основных показателя: профессиональные знания и личностные качества.

В работах ученых различных педагогических школ выделяются отличия относительно личностной составляющей. Некоторые авторы делают упор на социальных и психических характеристиках личности. Затем выделяются социально-значимые качества выпускника любого вуза, при этом *ответственность* подчеркивается практически всеми учеными. И, наконец, выделяют специфические свойства личности, в зависимости от особенностей профессии. И тогда приходим к выводу: в связи с тем, что ответственность и качества, показатели ее проявления, имеют большое значение в личностных моделях специалистов во всех сферах деятельности, то ответственность представляется профессионально важным качеством и компонентом профессиональной компетентности специалиста любого профиля» [1]. Делая такое заключение, мы опираемся на определение Дж. Равенна, который определяет компетентность как специальную способность, необходимую для реализации определенного действия в определенной предметной области, способы мышления, осознание ответственности за свои действия [2, с. 281-296].

В соответствии с духовно личностным подходом ответственность как основное понятие представленного исследования является компонентом

профессиональной компетентности специалиста технического профиля. Это качество принадлежит зрелой личности, созданное на внутреннем (духовном) локусе контроля, что позволяет принимать решения и качественно выполнять профессиональные функции посредством гуманитарного прогнозирования, диалектически сочетая индивидуальную свободу и социокультурную необходимость. В структуру ответственности, включаются внутреннее осознание свободы, личностная актуализация социокультурной и профессиональной значимости при выборе необходимых решений и, соответственно, действий» [1].

Одной из причин неудач в дальнейшей профессиональной деятельности является несформированность ответственности за время обучения в вузе [1]. Высокий же уровень воспитания ответственности и других волевых качеств создает возможность самореализации будущего специалиста, достижения успеха во всех видах деятельности и сферах жизни. На индивидуально-личностном уровне внешняя ответственность проявляется в успешности студентов, прежде всего, в учебной деятельности, а внутренняя ответственность – в их ответственности перед своим внутренним «Я». Ответственность с точки зрения социо-культурных характеристик педагоги считают морально-этическим компонентом профессиональной компетентности и профессионально важным качеством будущих специалистов.

Чтобы решить проблему воспитания ответственности студентов, необходима реализация следующих педагогических условий: высокий уровень ответственности и профессиональной компетентности преподавателей; совершенствование форм и содержания учебно-воспитательного процесса; повышение роли самоконтроля субъектов образовании; разработка и реализация технологических механизмов воспитания ответственности студентов [1]. Принимая во внимание специфику процесса воспитания ответственности у студентов, мы полагаем, что опора на внутренний локус контроля личности является системообразующим условием [3] является, поскольку это формирует в будущем ответственность и личности, и профессионала.

Контроль как показатель реализованности цели является компонентом любой технологии. Его первостепенное назначение – обеспечить обратную связь со всеми компонентами системы. На первом этапе формирования ответственности рекомендуется заменять контроль взаимо- и самоконтролем. Самоконтроль является мерой ответственности каждого участника учебного процесса за принимаемые решения. Его фундаментальными принципами считаются надежность, валидность, профессиональная направленность, системность и систематичность. На втором этапе формирования ответственности обучаемые практически готовы к внутреннему самоконтролю, который и является критерием сформированности этого качества. Чтобы перейти от внешней ответственности к внутренней, воспитания к самовоспитанию, важно произвести переход от внешнего контроля к самоконтролю. По нашему

мнению, применение личностно-ориентированного, гуманистического и индивидуального подходов является условием такого перехода.

Важнейшим условием формирования личной ответственности мы считаем участие студентов в оценке своей учебной деятельности на основе самоконтроля. При обучении студентов самоконтролю необходимыми являются: понимание преподавателя о важности перехода к самоконтролю обучающегося; участие студентов в планировании процесса обучения; вовлечение студентов в различные формы взаимопроверки; формирование у обучающихся оценочных способностей; целенаправленное формирование навыков самоконтроля.

Ученые выделяют различные способы оценивания: нормативный личностный, сопоставительный. Преподавателям можно порекомендовать совмещать различные способы внешнего контроля, переходя на взаимо- и самооценку студентов. Необходимо знакомить учащихся с различными видами оценочных действий, делая упор на самооценке.

Список использованной литературы

1. *Богатская, Е.Ю.* Педагогические условия воспитания у студентов технического университета ответственности как компонента их профессиональной компетентности / Е.Ю. Богатская. – Дис. … канд. пед. наук: – Ростов н/Д, 2005. – 202 с.
2. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – 1984.
3. Стратегия модернизации содержания общего образования / Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 14.

ПОДГОТОВКА К ЧЕМПИОНАТУ МИРА ПО ФУТБОЛУ 2018 ГОДА КАК ФАКТОР СТИМУЛИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА

Л.В. Жолобова, Л.П. Шматько

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

lorik.vodik@yandex.ru

Применение современных Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки бакалавров «Гостиничное дело» являются базовой основой формирования профессиональных компетенций выпускников Гуманитарного факультета РГУПС, которые будут обслуживать ЧМ-2018 по футболу.

Ключевые слова: образовательный стандарт, индустрия гостеприимства, туризм, профессиональные компетенции.

Событием мирового масштаба станет проведение на территории города Ростова-на-Дону в 2018 году матчей чемпионата мира по футболу, когда город одновременно смогут посетить большое количество туристов из России и зарубежья. Это событие не только привлечет в город туристов, но и сможет привлечь внимание к городу международных туроператоров. К этому времени будет создана витрина туристских событий, ассортимент экскурсий, экспозиций, выставок. Поэтому одной из основных задач Областной программы развития туризма на 2014-2016 годы является подготовка к чемпионату мира по футболу 2018 года.

Материальной основой индустрии гостеприимства являются средства размещения туристов и других категорий путешествующих, и ведущую роль здесь играют международные гостиничные цепи. В качестве основных инвестиционных проектов Ростовской области в 2012-2015 годах планируется ввести в эксплуатацию три объекта туристской направленности на территории города Ростова-на-Дону: строительство Международного конгрессного центра «ХаяттРидженси Дон-Плаза-Ростов»; реконструкция незавершенного строительства бизнес-комплекса «Шератон» со встроенной автостоянкой по пр. Сиверса, 2е; строительство гостиницы «Меркур» по пр. Ворошиловскому, 35; а также − «Петровский причал» (2013-2017, ул. Левобережная), «Эрмитаж» (2011-2014, категория «две звезды», ул. Ульяновская, 58), гостиничный комплекс в структуре конно-спортивного центра (2012-2017, категория «две-четыре звезды», левобережная зона) [3].

Развитие международного туризма как формы мировой торговли услугами в условиях современной глобализации требует обеспечения качественного уровня сервисного обслуживания, который может обеспечить только высококвалифицированный персонал. Поскольку, туристский продукт является многокомпонентной категорией, в которую входят множество составляющих, включённых в комплекс индустрии гостеприимства, требования к компетенциям обслуживающего персонала постоянно возрастают на фоне усиления международной конкуренции на данном рынке. Не секрет, что российская отельная база проигрывает в конкурентной борьбе с мировыми гостиничными цепями, строго поддерживающими высочайший стандарт обслуживания гостей благодаря перманентной кадровой политике управляющих компаний. В большинстве развитых стран мира сегодня разработаны системы обеспечения компетенций, имеющих высокий рейтинг конкурентоспособности на рынке труда.

Привлечение инвестиций на развитие существующих и создание новых объектов туристско-рекреационного назначения и в целом на развитие инфраструктуры позволит удовлетворить растущий спрос на недорогой, но комфортный отдых российских граждан в Ростовской области.

С другой стороны, развитие донского туризма после проведения ЧМ-2018 позволит самой энергичной и предприимчивой части населения Ростовской области найти свою нишу в сфере туристских услуг, спрос на которые будет расти по мере создания современной туристской

инфраструктуры и конкурентоспособных предложений на этом рынке. Это обусловлено стимулирующим воздействием сферы туризма на такие секторы экономики, как информатизация и телекоммуникации, строительство и сельское хозяйство, производство товаров народного потребления и другие. Рост индустрии туризма способствует притоку кадров в отрасль. Высокий уровень профессиональной подготовки становится важным элементом корпоративной культуры. В современных условиях это во многом определяет конкурентоспособность субъекта туриндустрии.

Создание и внедрение образовательных программ по подготовке кадров для индустрии гостеприимства (как управленческого, так и обслуживающего звена), требует использования эффективных информационных технологий, обеспеченных инновационными аспектами.

В Минобрнауки в настоящее время достаточно полно представлены документы системы образования, включающие большую группу новых образовательных стандартов, с сильно сокращенным Классификатором специальностей.

Являясь определенным эталоном, позволяющим выявить необходимые данные, чтобы качественные характеристики человека как работника представить количественными оценками, профессиональный стандарт отражает:

- соответствие необходимому уровню квалификации;
- временной лаг, необходимый для профессиональной подготовки, переподготовки или повышения квалификации;
- стаж работы, определяющий профессиональный опыт (или потребность его увеличить).

В настоящее время в образовательных учреждениях при подготовке и переподготовке персонала применяются Профессиональные стандарты к основным должностям туристской индустрии, (но они были введены ещё в 1999 г. Постановлением Минтруда России, ред. 2002 г.) [1]. Стандарты обязаны применять службы гостинично-ресторанного комплекса, туристские агентства, экскурсионные бюро. Таким образом, в индустрии гостеприимства разработаны стандарты как для хотельеров, так и специалистов по IT-технологиям, а также для HR-специалистов.

Работники сервиса должны помнить «золотое» правило: гостей надо обслуживать так, как бы хотели вы, чтобы так же обслужили вас. Под стандартами качества обслуживания понимают критерии, обеспечивающие результативность системы менеджмента качества, то есть, подразумевается совокупность процедур и ежедневных операций, выполняемых обученным персоналом по максимальному удовлетворению потребностей посетителей. Тезис: «Знать, чтобы предвидеть, предвидеть, чтобы управлять» должен стать ключевым для владельцев или управляющих любого гостиничного предприятия, так как, залогом их коммерческого успеха сегодня становится умение предугадать любое возможное желание потенциального клиента. Учитывая международные и национальные требования, для каждого предприятия в отдельности разрабатываются стандарты обслуживания,

соответствующие концепции предприятия. При этом, стандарты должны быть гибкими и отражать желания клиентов, чтобы формировать их лояльность. Поэтому, стандарты подразумевают не только правильную технологию обслуживания гостей, но, в первую очередь, и отношение персонала к своей работе.

Каждый отель, как правило, имеет свой собственный перечень нормативов, касающихся: технологического процесса; знания концепции гостиницы и ее структуры, поведения; внешнего вида; знания иностранного языка в рамках профессии. Это связано с тем, что часто причиной заведомо неудачного обслуживания является, не отсутствие какого-либо нового и дорогого оборудования и недостаточного лоска интерьера, а с «человеческим фактором», недостаточностью компетентности работника.

Так как, в гостиничном бизнесе, прежде всего, продается впечатление, весьма важно, чтобы клиенты чувствовали себя комфортно (как физически, так и психологически). Общеизвестно, что стандарты гостиничных корпораций (или цепей) гораздо выше стандартов независимых гостиниц, поэтому им легче формировать клиентскую лояльность. Ведь, в сетевые отели привлекает заведомо определенная предсказуемость – абсолютно одинаковое качество оказываемых услуг, поддерживаемых стандартами управляющей компании. Именно, обучающие программы способствуют, поддержанию высокого уровня качества услуг. Во всём мире существует прямая связь, применяемых в гостиничных цепочках программ корпоративных стандартов, с ростом удовлетворенности гостей. Персонал известных гостиничных цепочек всегда коммуникабелен, доброжелателен, обладает приятной внешностью и умеет работать в коллективе, что и определяется их стандартами.

Но, прежде, чем совершенствовать квалификацию обслуживающего персонала, (например, в том же ростовском «Шератоне») необходимо ещё в учебном заведении (среднего или высшего профессионального звена) определить и сформировать компетенции, которые сегодня делятся, на общепрофильные и профессиональные (ОК и ПК): знать, уметь, владеть.

При проведении занятий целесообразно использовать комбинированные уроки, практические занятия, лекционно-семинарские занятия, а для лучшего усвоения учебного материала, проводить дискуссии по актуальным проблемам в области гостиничного сервиса, решать производственные ситуации, решать непредвиденные проблемные ситуации, работать со специализированными газетами и журналами, справочными материалами, специализированной литературой, применять технические средства обучения и вычислительную технику, организовывать экскурсии на предприятия гостиничного типа.

Опыт Гуманитарного факультета в ФГБОУ ВПО РГУПС по подготовке студентов к будущей профессии по направлению «Гостиничное дело» свидетельствует, что представление о будущей профессии приобретается не только в процессе учёбы в аудиториях по направлению 101100.62 «Гостиничное дело» с учетом реализации учебного плана в соответствии с ФГОС [2] (закрепление теоретических знаний, формирование навыков,

необходимых для приобретения профессиональных качеств бакалавров гостиничного дела), но в основном – во время практики: учебной (ознакомительной), технологической, преддипломной.

Именно, непосредственно в гостиничном комплексе, студенты наглядно изучают процесс и формы обслуживания потребителей; формируют: представление об особенностях взаимодействия производителя с потребителем услуг предприятий гостеприимства для обеспечения практической основы эффективного изучения профессиональных дисциплин, навык работы в контактной зоне с потребителем с учетом знаний основ психологии и конфликтологии.

На практике закрепляют методики работы с информацией с целью выполнения анализа ресурсного потенциала гостиничной деятельности

Во время прохождения всех видов практики студенты знакомятся:

- с применением делового этикета, этики общения на основании знаний, полученных при изучении дисциплин гуманитарного цикла (История, Психология, Русский язык и культура речи, Социология, Иностранный язык.);
- с ресурсным потенциалом региона, как основой для развития предприятий сферы гостеприимства, на основании знаний, полученных при изучении дисциплин естественнонаучного цикла;
- с основными технологиями использования существующих пакетов прикладных программ для решения конкретных задач профессиональной деятельности в сфере гостиничной индустрии на основании знаний, полученных при изучении дисциплин естественнонаучного цикла, а именно, Математика, Информатика, Концепции современного естествознания; Современные концепции развития гостиничной инфраструктуры.
- с основными социально-культурными принципами и технологиями организации и планирования деятельности предприятий гостиничного бизнеса; с методами ведения хозяйственной деятельности предприятия гостеприимства или его подразделений, полученных при изучении дисциплин профессионального цикла: Введение в профессию, Сервисная деятельность, Организация гостиничного дела, Гостиничный менеджмент, Экономика гостиничных предприятий, Проектирование гостиничной деятельности.

Главные задачи по приобретению практических навыков и умений их применять решаются в период преддипломной (научно-исследовательской) практики:

- изучение структуры гостиничного предприятия, организации и технологии оказания услуг, основных функций производственных, экономических и управленческих подразделений;
- ознакомление с планированием гостиничной деятельности;
- применение на практике нормативных требований, с учётом рекомендации добровольных стандартов предприятия гостеприимства;
- осуществление работы с информацией, необходимой для организации гостиничной деятельности;
- принятие управленческих решений в рамках конкретной компетенции;

• ознакомление с процедурой принятия управленческих решений;

• работа непосредственно с потребителем в рамках своей компетенции;

• оценка социальной эффективности гостиничной деятельности;

• ознакомление с процедурой организации выполнения управленческих решений и контроля за их исполнением;

• ознакомление с управлением с позиций эффективности гостиничного бизнеса, управления качеством.

Студент должен знать:

• цели и задачи гостиничного предприятия;

• масштаб деятельности гостиницы;

• миссию и имидж предприятия гостеприимства;

• степень механизации и автоматизации процессов обслуживания;

• уровень специализации производства гостиничных услуг;

• организационную структуру гостиницы (гостиничных служб и характер организационных отношений между ними);

• производственную структуру отеля (технологический аспект);

• стратегию и тактику управления гостиницей;

• уровень организационной культуры;

• эффективность структуры управления, механизмы ее совершенствования;

•уровень мотивации и стимулирования труда в целях активизации человеческого фактора;

• организацию учета, анализа и планирования гостиницы.

Уметь:

•оценить профессиональный состав, квалификационный и образовательный уровень кадров (по категориям персонала);

• планировать и прогнозировать потребности в персонале;

•выполнять функции управленческого персонала;

• предъявлять требования, к работникам аппарата управления, их соответствие квалификационным требованиям.

Владеть:

• системой показателей, характеризующих производственную деятельность отеля, ее эффективность, а также научиться использовать их в процессе принятия управленческих решений.

• системой материального и морального стимулирования;

• процессом подбора кадров;

• системой работы с кадрами;

• методами повышения эффективности управленческого труда.

- умением проектировать технологический процесс гостиничного обслуживания.
- навыками разработки и применения профессиональных стандартов и технологий гостиничной деятельности.

Завершается учебный процесс формирования компетенций защитой выпускной квалификационной работы.

Таким образом, ко времени проведения Чемпионата мира по футболу в 2018 году индустрия гостеприимства г. Ростова-на-Дону получит полноценных бакалавров, обладающих необходимыми компетенциями, которые заполнят новые рабочие места во вновь построенных и открывшихся гостиницах высшего уровня сервиса.

Список использованной литературы

1. О квалификационных требованиях (профессиональных стандартах) к основным должностям работников туристской индустрии / Постановление Минтруда РФ от 17.05.99 N 8 (ред. от 10.10.2002).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 101100 «Гостиничное дело» (квалификация (степень) «Бакалавр») / Приказ Минобрнауки РФ от 31.05.2011 N 197.
3. Официальный портал Правительства Ростовской области / http://www.donland.ru /14/03/2014.
4. Областная долговременная программа развития въездного туризма на 2011-2016 гг. / Официальный сайт туризма Ростовской области // http://www.dontourism.ru/25/01/2011/.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА СЕМИНАРАХ ПО СОЦИОЛОГИИ: ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ

Н.А. Ермоленко, к.ф.н., доцент

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

n_ermolenko42@mail.ru

Статья посвящена объективной необходимости перехода к современным формам обучения студентов и опыту их использования преподавателем на семинарских занятиях по социологии у студентов-первокурсников.

Ключевые слова: игровая ситуация, пресс-конференция, аннотация, презентации докладов.

Студенчество – та социальная группа общества, которая, как и молодежь в целом, во все времена живо откликается на все изменения в обществе, вызывая тем самым надежды или нарекания старшего поколения. Не составляют исключение и нынешние студенты. Многолетнее изучение их в России, в странах ближнего и дальнего Зарубежья, в том числе Швеции, Турции, Германии, позволило отечественным и зарубежным ученым выявить их сходные черты, сложившиеся под воздействием принципиально новой информационной и

культурно-образовательной среды, новых экономических и политических реалий. В числе таких сходных черт студенчества, прежде всего, отмечены приоритетность материальных и прагматических ценностей над духовными, романтическими, что в целом созвучно рыночному обществу. Вместе с тем в большинстве своем студенты стремятся не столько к материальному благополучию, сколько к востребованной профессии, к интересной работе. Также студенты фиксируют факт резкого углубления социального неравенства в сфере образования и его негативного влияния на жизнедеятельность общества и на развитие самой личности студента [1].

В исследовании студенчества пяти вузов на юге России, предпринятое в 2009 г., на основе углубленного фокусированного интервью студентов конкретизированы особенности современного российского студенчества применительно к данному региону, выявлена его неоднородность, преобладание тенденции дифференциации над интеграцией, усложняющие процесс социализации студентов [5].

В Ростове-на-Дону в настоящее время действует 39 высших учебных заведений. В ряду их РГУПС – один из крупнейших университетских образовательных и научных комплексов, культурных центров на юге страны, в стенах которого обучается более 23 тыс. студентов. Каковы они сегодня как объект обучения и воспитания? Каковы их важнейшие социально- психологические характеристики?

Предпринятый нами в 2013 г. первичный опрос преподавателей и студентов ряда факультетов позволил в принципе ответить на этот вопрос. По мнению преподавателей, в большинстве своем студенты разносторонние, инициативные, самокритичные, активные, азартные, энергичные, всегда в движении и в поиске приключений, трудолюбивые и старательные. Они предпочитают Интернет с огромным количеством сайтов, которые им нужны не только для развлечения, но и для учёбы. В среднем в сети «зависают» на 2-5 часов, некоторые не выключают Интернет сутками. Студенты любят проводить весело время, приходят на занятия, вечно сонными и голодными. Они считают, что студент живет от сессии до сессии, а потому должен успевать везде и всюду. У них больше амбиций, чем знаний. Смелые и рискованные, они умеют «доставать» информацию из Интернета, которая остается только на бумаге, но не в их головах. По словам самих студентов, если бы не лень, они были бы идеальными учениками своих преподавателей.

Опрос студентов 1-го и 3-го курсов факультетов АТС и строительного показал, что большинство студентов РГУПС обладает рядом традиционно важных социальных характеристик: они ответственны, трудолюбивы, целеустремленны, не приемлют предательство, лицемерие и ложь, имеют высокий уровень притязаний по отношению к обучению, политике, власти в стране, нацелены на получение профессии, востребованной в обществе. Отмечают социальное неравенство в своей среде и в стране в целом. Прагматизм в профессиональной деятельности

продолжает играть доминирующую роль среди целей обучения студентов. Многие хотят иметь дружную и крепкую семью, хорошее здоровье, материальный достаток, активно используют Интернет. Вместе с тем, не интересуются экономикой, слабы в политических ориентациях, инертны в области их практического применения, проявляют часто парадоксальность, противоречивость своих жизненных ориентаций и практических действий. Последнее особенно наглядно при сопоставлении мотивов учебной деятельности и ценностных ориентаций, а также факторов, способных, по мнению студентов, обеспечить их жизненный успех. Так, 40% опрошенных студентов назвали основным мотивом своей учебы профессионально-познавательный мотив, в основе которого лежат широкие познавательные потребности и интерес к знаниям, специфичным для будущей профессии, а 46% – мотив получения диплома о высшем образовании (как стремление к определенному статусу в обществе). При этом лишь 6,6% студентов ориентированы на образование как на важную ценность для себя. Более того, только 3,3% студентов указали на образование в качестве важного фактора своего жизненного успеха в будущем. Следовательно, по большинству показателей студенты РГУПС вписываются в общую тенденцию, выявленную широкомасштабными исследованиями подобного рода. В то же время в их личностных характеристиках отражаются и общие проблемы современного российского общества, в частности, проблемы системы образования в целом, и специфика учебного процесса в РГУПС.

Новые условия подготовки специалистов (профессионалов) в вузах поставили остро вопрос об использовании инновационных технологий в данной области, как и во всей системе образования в целом. При практическом решении этого вопроса взят верный курс на сочетание традиционных, все еще эффективных форм и методов учебного процесса, и новых. Все чаще сегодня электронные средства модернизируют, совершенствуют традиционные. Это касается преподавания всех учебных дисциплин, как специальных, так и общеобразовательных, включая предметы гуманитарного цикла. В настоящее время на всех факультетах РГУПС в связи с переходом на двухуровневую систему высшего образования изучение социологии перенесено на первый курс, что еще больше актуализирует и одновременно в силу возраста первокурсников, разного уровня их общеобразовательной подготовки усложняет применение новых форм и методов в преподавании социологии.

Следует отметить, что в самой социологии сегодня обобщен и научно проанализирован накопленный в практике преподавания значительный опыт по использованию инновационных технологий в учебном процессе. В этом отношении заслуживают особого внимания работы Дудченко В.С. [2], Мануйлова В.Ф., Федорова И.В. Благовещенской М.М. [3], Сорокиной Н.Д. [4], Фоменкова А.И. [6].

Наряду с определением инновационных образовательных технологий в перечисленных публикациях рассмотрены общие принципы

их разработки и применения, а также предложены в качестве наглядного и позитивного примера те инновации, которые уже апробированы авторами в процессе преподавания социологии. Безусловно, они отражают творчество самого автора и специфику студенческой аудитории, но могут быть полезными при определенной корректировке и другим преподавателям. На мой взгляд, именно соображением рациональности обмена опытом применения индивидуально наработанных современных форм и методов преподавания социологии студентам университета продиктовано участие многих преподавателей в настоящей конференции и мой скромный опыт в этой области. Разделяя позицию Н.Д. Сорокиной о значимости своевременной диагностики студенческой группы для успешной работы с нею на семинарских занятиях [4, с. 12], считаю необходимым особое внимание уделить первому семинару для знакомства с группой, для информации ее относительно учебной программы курса, планов семинарских занятий, форм и методов работы на семинарах, определения практической роли социологии в жизни каждого человека, в становлении личности специалиста, будущего руководителя. Для выявления наличного уровня социологического знания первокурсников, приобретенного в средней школе или в колледже, провожу исходное тестирование по узловым темам курса, результаты которого помогают уделить больше внимание на семинарах тем темам, по которым обнаружены серьезные пробелы знаний. Имеет значение в деле первичной диагностики группы выявление интеллектуального потенциала каждого студента и наличие умения публичного выступления. В этих целях использую деловую игру «Чем я могу собой гордиться?», согласно которой после короткого обдумывания каждый студент выходит перед одногруппниками и отвечает на поставленный вопрос. В случае затруднений студентов преподаватель сам первым отвечает, чем он может гордиться собой. Тем самым знакомство приобретает индивидуально-психологическую направленность, что помогает преподавателю в дальнейшем реализовать индивидуальный подход в работе со студентами, формировать и укреплять доверительные отношения с ними как важнейшие предпосылки успешности обучения и воспитания в вузе.

Традиционной формой работы на семинаре остается доклад. Но требования к нему в техническом вузе сегодня существенно повышаются. Прежде всего, он должен соответствовать своему назначению – аргументировано представлять содержание проблемы и путей ее решения. Следовательно, докладчик должен не просто подготовить материал доклада, но и владеть им, свободно излагая позиции ученых и свои суждения, подкрепленные аргументацией. Это, в свою очередь, помогает докладчику успешно отвечать на вопросы студентов (действует принцип :чем интереснее доклад, тем больше вопросов, тем выше оценка доклада). Воздействие доклада усиливается и с помощью использования презентаций в количестве 5-6 слайдов. В специально оборудованной аудитории их можно демонстрировать на экран. В отсутствии таковой

можно воспользоваться принесенным на занятие ноутбуком. Для привлечения внимания студентов к докладу и в целях объективности его оценки преподаватель на семинаре назначает двух устных рецензентов: одного для оценки содержания доклада, другого для оценки его презентации. Выступления рецензентов также оценивается преподавателем.

В числе новых методов работы на семинарах все чаще использую метод игровых ситуаций в малых группах. Например, для закрепления на семинаре темы лекции «Социальные институты и социальные организации» и перевода усвоенного теоретического знания в область практического использования группа преподавателем делится на малые группы в 3-4 человека, каждая из которых по своему выбору «создает дееспособный (работающий) социальный институт». После совместного обсуждения данного задания в течение 15-20 минут представитель каждой малой группы предъявляет устно всем совместно разработанный проект созданного института (5-7 мин). На вопросы студентов других малых групп и преподавателя отвечают преимущественно студенты той малой группы, чей проект обсуждается, а в случае их затруднения – представитель данной группы. В конце занятия преподаватель оценивает работу каждого представителя малой группы и каждого студента в малых группах по уровню активности и качеству знаний и умению их использовать.

Более сложным представляется семинар в форме пресс-конференции как разновидности игровой ситуации, поскольку он проводится на основе самоуправления студентов. Преподаватель присутствует преимущественно с наблюдательными функциями, фиксируя вопросы студентов и ответы на них ведущих пресс-конференции для последующих уточнений или дополнений. Ведущие, обычно 3 студента, – это специалисты в своих вопросах, поэтому читают, помимо учебников, и специальную литературу. Остальные студенты играют роль журналистов, стремящихся из первых рук с помощью своих вопросов получить новую и важную информацию. Задача каждого ведущего состоит в том, чтобы ввести присутствующих в курс содержания своего вопроса, заинтересовать их постановкой соответствующей проблемы, ответить на вопросы любознательных «журналистов» и обеспечить рабочую обстановку в аудитории. При этом они должны свободно и быстро отвечать на вопросы, а значит, владеть материалом, высказывать и свои суждения, дополняя или оппонируя друг другу. В конце семинара преподаватель корректирует, при необходимости, ответы ведущих, обращает внимание на важность не прозвучавших вопросов и оценивает работу ведущих и остальных студентов.

Особое место в социологическом образовании студентов первого курса принадлежит работе с новыми статьями в специализированном журнале «Социологическое исследование». По заданию преподавателя каждый студент читает 1-2 статьи по своему выбору и представляет по каждой из них аннотацию, т.е. краткое содержание.

Таковы современные формы и методы, используемые на семинарах по социологии, призванные повысить интерес первокурсников РГУПС к изучению данного курса, углубить социологические знания, перевести их в плоскость практического использования.

Список использованной литературы

1. *Астафьева, В.И.* Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций / В.И. Астафьева. // Харьков: Изд-во «МУА», 2010.
2. *Дудченко, В.С.* Основы инновационной методологии / В.С. Дудченко. – М.: Институт социологии РАН, 2009.
3. *Мануйлов, В.Ф.* Современные наукоемкие технологии в инженерном образовании / В.Ф. Мануйлов, И.В. Федоров, М.М. Благовещенская. // Инновации в высшей технической школе России: Вып. 2. – М.: МАДИ (ГТУ), 2002.
4. *Сорокина, Н.Д.* Об инновационных методах в преподавании социологических курсов / Н.Д. Сорокина. // Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/377/924/1219/016.SOROKINA.pdf.
5. *Филоненко, В.И.* Студенчество в транзитивном обществе: противоречия и парадоксы. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2009.
6. *Фоменков, А.И.* Методика преподавания социологии: учебно-методическое пособие для вузов / А.И. Фоменков. // Смоленск: Изд-во Смол. ГУ, 2008.

О МЕСТЕ ФИЛОСОФИИ В СТРУКТУРЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В.Чернышова

Волгоградский техникум железнодорожного транспорта,
филиал ФГБОУ ВПО
«Ростовского государственного университета путей сообщения», Россия
verta-05@mail.ru

Преобразования в железнодорожной отрасли породили потребность в пересмотре подходов к профессиональной подготовке специалистов. Ведущая роль принадлежит гуманитарным дисциплинам. Философия должна обрести статус базовой системообразующей дисциплины в структуре профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, философия гуманитаризация образования.

В настоящее время перед железнодорожной отраслью РФ стоит глобальная по своим масштабам задача – формирование современной, эффективной, высокотехнологичной и конкурентоспособной транспортной системы, способной удовлетворять возрастающие потребности экономики

страны. Одним из ключевых факторов успеха реформ является ставка на молодых специалистов. Именно молодежь, свободная от стереотипов «командно – административного мышления», обладающая необходимыми профессиональными и корпоративными компетенциями, мобильная по своей природе, в скором будущем должна стать основным носителем и проводником новых идей, новой профессиональной культуры, новых целей и ценностей.

Стремясь реализовать социальный заказ, профессиональные образовательные учреждения высшего и среднего звена, нацелились в своей работе на подготовку активных, творчески мыслящих специалистов. Ведется неустанный поиск новых форм и методов педагогического воздействия, пристально изучается нереализованный потенциал традиционных образовательных технологий, ориентированных на модификацию мышления и трансформацию сознания обучаемых.

Приоритетными в подготовке специалистов «нового типа» становятся предметы гуманитарного цикла, поскольку именно они занимаются формированием социально-личностных компетенций студентов.

Особое место среди них занимает философия. До недавнего времени ей, как и прочим «непрофильным дисциплинам» отводилась скромная просветительская роль. Реформаторская деятельность в области отечественного образования привела лишь к значительному сокращению объема учебного времени, отводимого на изучение предмета. Обилие сложного материала при дефиците часов на его освоение, отсутствие социогуманитарных ориентиров и осознанных педагогических стратегий в преподавании дисциплины породили излишнюю прагматичность и формализм в отношении к философии как со стороны студентов, так (увы) и со стороны преподавателей – «для чего мне философия, если я собираюсь стать железнодорожником?»; «не узнает студент об И.Канте, поезда от этого не перестанут двигаться по рельсам». Отсутствие очевидности связи философии с избранной специальностью постепенно привело к снижению интереса и как следствие, потери мотивации обучения.

Настало время коренным образом пересмотреть отношение к философии и вывести ее из категории «необязательных» дисциплин, возведя в ранг базовых, системообразующих. Центральное место в образовательном процессе ей принадлежит по праву. Вспомним о том, что философия возникла на определенной стадии развития человеческого общества как принципиально новый способ освоения мира (во след мифологическому и религиозному), способ основанный на поиске истинных причин всего сущего. Результатом познания мира стало появление научного знания. Физика, химия, техническая механика, психология, зародившись в лоне философии, постепенно обрели самостоятельность, но не утратили связи с первоосновой.

Философия формирует представление о внутренних закономерностях устройства природы и общества, объединяя все знания о мире, накопленные человечеством. Ориентируя студента на изучение узкопрофильных предметов без сноски на их связь между собой и другими дисциплинами, система образования изначально лишила его полноценной способности восприятия мира, как некой онтологической целостности. Загружая каждое новое поколение все большими массивами информации, мы невольно начали плодить «функционеров», действующих «по инструкциям», обладающих строго необходимым и достаточным объемом информации. Уже сейчас становится очевидным, что такой подход к обучению малопродуктивен – «специалист», замкнувшись в круге внутридисциплинарных проблем, не обеспечит прорыв к новым знаниям, не создаст ничего оригинального, революционного. В стандартах нового поколения предпринята попытка исправить сложившуюся ситуацию путем внедрения модульной системы обучения. Логика новации очевидна, но существует реальная опасность того, что все преобразования на деле окажутся формальными – взамен одних «инструкций» студентам предложат другие. Измениться должны не форма подачи материала, и даже не его содержание. Должно быть сформировано принципиально новое понимание основных концептов педагогического воздействия, направленного на выработку у студентов необходимых компетенций. Философия могла бы взять на себя функции координирующей, организующей, смыслообразующей дисциплины.

Формирование целостности восприятия мира сложно представить без СОтворчества. Бенджамин Франклин как-то заметил «Скажи мне и я забуду. Научи меня и я запомню. Вовлеки меня и я выучу». Вовлечение в образовательный процесс обоих участников (и преподавателя и студента) как равных субъектов деятельности для современной педагогики перестало быть исключением, скорее правило. Но не в случае с философией.

Отсутствие четкого представления о месте и роли философии в образовательном процессе, в т.ч. и в процессе профессионального обучения, привело к отсутствию педагогической стратегии преподавания дисциплины. Стандартный курс философии излишне теоретизирован, перенасыщен громоздкими системами и доктринами, провоцирует авторитарно-догматический стиль преподавания. И здесь очень многое зависит от личности самого педагога, от его выбора – предпочтет ли он идти по пути наименьшего сопротивления, остановившись на стандартной парадигме обычной практики образования (студент – инертный потребитель информации) или приступит к освоению рефлексивной модели критической практики, основанной на методе «сократического диалога» (студент – соавтор процесса познания). На сегодняшний день отечественной педагогической практикой успешно освоены личностно ориентированные, проектные, интерактивные технологии. Используя накопленный опыт, необходимо продолжать поиск оптимальных форм обучения, способствующих развитию преобразующего, творческого

мышления; формирующих у студентов умения и навыки, необходимые для освоения профильного учебного материала.

Авторы стандартов третьего поколения попытались решить проблему активизации деятельности студентов путем преобразования некоторой части теоретического учебного материала в практический. Не трудно представить лабораторную работу по физике или химии, сложнее это сделать в отношении гуманитарных дисциплин, поскольку очевидно, что критерием оценки такой деятельности не может быть «правильный ответ». Можно ли считать диспут успешным, если в финале вся аудитория пришла к заранее обозначенному у преподавателя в конспекте выводу? И какую оценку поставить студенту за мысль, идущую вразрез с общепринятыми установками? Каким образом привлечь современного 16-летнего подростка к конспектированию текстов Диогена Лаэртского или В.С. Соловьева? Идея внедрения компонентов практической деятельности при изучении философии актуальна, но без серьезной подготовительной работы по созданию методик принципиально отличных от существующих, реформы могут окончательно «похоронить» интерес студенческой аудитории к дисциплине.

В заключении представим следующие выводы. Коренные преобразования в экономике страны, ставка на кадровый потенциал привели к реформированию системы профессионального образования. Суть перемен заключается в смене приоритетов. Теперь ведущая роль в обучении специалиста, отвечающего всем требованиям современного производства, принадлежит гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам – именно они способны сформировать такие компетенции выпускника, без которых немыслимо дальнейшее инновационное и стабильное развитие общества.

Философия способна сделать процесс профессионального обучения более логичным, связным, мотивированным.

Философия не нуждается в обосновании ее связи с будущей профессией, она сама связывает воедино все аспекты человеческого существования, формируя картину мира индивида, определяя место в ней в т.ч. и будущей профессии.

Она помогает студенту преодолеть стереотипность и ограниченность мыслительной деятельности; формирует ориентиры его профессионального роста и развития.

Наделяет выпускника гносеологическим инструментарием и технологиями его применения.

Вышеозначенный потенциал может быть реализован лишь при решении проблемы места философии в образовательном процессе.

Список использованной литературы

1. *Егорова, Ю.А.* Роль и значение гуманитарных дисциплин в структуре профессиональной подготовки будущих инженеров / Ю.А. Егорова. // http://www.nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki.

2. *Ефремова, Н.Ф.* Компетенции в образовании. Формирование и оценивание / Н.Ф.Ефремова. – М.: Национальное образование, 2012. – 417 с.
3. *Куликов, С.Б.* Концепция преподавания основ философии в среднем специальном учебном заведении / С.Б. Куликов. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. № 7. – С. 141-143.
4. *Томалинцев, В.Н.* Место философского знания в гуманитарной подготовке специалиста / В.Н. Томалинцев. // http:// www.knigastore.net.
5. *Хоруц, Л.И.* О преподавании современной философии в техническом вузе / Л.И. Хоруц. // http:// www.knigastore.net.

ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КАК АКТУАЛИЗАТОРЫ СЕМАНТИКИ ИНФИНИТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКАХ

Л.А. Широбокова, к.филол.н., доцент
Ростовский государственный институт путей сообщения, Россия
cool.laura6336@yandex.ru

В представленной статье рассматриваются такие графические средства как многоточие, изменение размера шрифта и двоеточие, используемые в функции актуализаторов семантики заголовочных конструкций с инфинитивом. Для анализа взяты заголовки британских газетных текстов.

Ключевые слова: заголовок, британские СМИ, инфинитивная конструкция, экспрессивность, графические средства.

Ввиду возрастающей роли СМИ в жизни информационного общества предметом интереса все большего числа современных лингвистов становится изучение особенностей языка медиатекстов. Одной из таких особенностей является усиление частотности использования заголовков-инфинитивных конструкций в печатных СМИ. По нашему мнению, это обусловлено наличием в заголовках с инфинитивом интригующего компонента, вследствие присущей инфинитиву неопределенности персональной и модально-временной отнесенности. Однако регулярность и повторяемость инфинитивных конструкций лишают такие заголовки оригинальности, делают их привычными.

Анализ заголовков в текстах британских газет позволяет сделать вывод о том, что, стремясь избежать слишком частого использования традиционных форм и сделать заголовки своих статей более

привлекательными для читателей, авторы газетных текстов используют разноуровневые средства категории экспрессивности.

Для создания нелингвистического контекста заголовков в газете используются графические средства (знаки препинания, контрастный шрифт, иллюстрации). Обращение авторов статей к графическим формам организации заголовка позволяет решить задачу выделения коммуникативно значимой информации, выражения оценки, экономизации средств выражения сообщения и др. По мнению И.В. Арнольд, «… графические средства в английском газетном заголовке направлены, прежде всего, на реализацию эстетической и контактоустанавливающих функций» [1, с. 267].

Наиболее активно в заголовках с инфинитивом используется такие графические средства, как пунктуационные знаки (тире, многоточие, двоеточие) и варьирование шрифтов. Изменение графической формы слова имеет большую коммуникативную значимость, поскольку посредством графических признаков алфавитных знаков передаются семантические соотношения между элементами текста или предложения: *Why not honour the REAL heroes?* (The Sun 13 June, 2009). Шрифтовое выделение в данном примере используется для того, чтобы сделать смысловой акцент на прилагательное *real* и выразить оценку тем персонажам, о которых идет речь в публикации.

В заголовках рекламных статей усиление аттрактивности и экспрессивности часто достигается использованием такого невербального средства усиления экспрессивности как многоточие: *How to…buy a new flat* (The Guardian 21 June, 2011). Многоточие обычно является средством выделения информативно значимых фрагментов текста. Выделение наречия *how* и частицы *to* сигнализирует, что в статье дается готовое решение проблемы, означенной в заголовке.

Наряду с использованием в инфинитивных заголовочных конструкциях многоточия, в заголовках с инфинитивом активно используются построения с двоеточием. Такие заголовки обычно состоят двух частей, каждая из которых намеренно выделяется автором в целях акцентирования наиболее важной, с его точки зрения, информации. Двоеточие в заголовках данного типа выполняет функцию выделителя наиболее важной, по-мнению автора статьи, информации и стимулятора внимания адресата: *Car Choice: How to find top German quality at a knockdown price* (The Independent 25 March, 2013) [2, с. 165].

Таким образом, использование паралингвистических средств для усиления выразительности и эмоциональности высказывания способствует усилению прагматической функции заголовка. Это является одним из факторов, делающим инфинитивные конструкции интересным объектом для лингвистических исследований.

Список использованной литературы

1. *Арнольд, И.В.* Стилистика современного английского языка [Текст] / И.В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1990.– 300 с.
2. *Широбокова, Л.А.* Синтаксические конструкции с инфинитивом в газетных заголовках: структурно-семантический и функционально-прагматический аспекты (на материале российских и британских печатных СМИ) [Текст] / Л.А. Широбокова // Дисс. … канд. филол. наук. – Ростов н/Д, 2011. – 205 с.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ЭПИСТЕМИЧЕСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ТЕКСТЕ ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯ

С.М. Карпоян, преподаватель
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия.
www.sofya.karpoyan@mail.ru

Рассматриваются представления об эпистемической модальности в трудах современных лингвистов. Показано растущее значение функциональной дифференцированности таких категорий, как эпистемическая модальность при исследовании современных коммуникативных пространств, одним из которых является Интернет-комментарий.

Ключевые слова: эпистемическая модальность, Интернет-комментарий, проблематическая достоверность, модальность мнения.

В философии и лингвистической теории различаются такие функции языка как коммуникативная, эпистемическая и когнитивная. Они не однородны и включают более конкретные функции. С точки зрения эпистемической функции, языковая система предстает как способ хранения и передачи знаний, а также как отражение национально-специфического взгляда на мир – национального самосознания. В рассматриваемой функции язык служит для дискретизации знаний и их объективизации [2, с. 372].

Ю.Д. Апресян утверждает: «Ценность мнений определяется главным образом интеллектуальным или социальным весом их носителей – умом человека, его опытом, нетривиальностью его мышления, его положением в социальной иерархии или в личном мире субъекта оценки, количеством людей, которые их разделяют» [1, с. 5-26].

Рассматривая проблему модальности знания и мнения, А.А. Матвеев подразделяет модальность мнения на мнение-оценку и мнение-полагание, определяя, что мнение-оценка подлежит верификации, а мнение-полагание основывается на уверенности автора высказывания [7, с. 170].

По мнению Е.И. Беляевой, эпистемическая модальность может рассматриваться как «устанавливаемое говорящим отношение содержания

высказывания к действительности в плане его достоверности/ недостоверности» [3, с. 180]. Так, понятие «эпистемическая модальность» является более узким и однозначно трактуемым большинством исследователей по сравнению с общим и многозначным понятием «субъективная модальность», которая подразумевает широкий спектр средств выражения, различным образом ограничиваемый с позиций разных лингвистов. Мы полагаем, что эпистемическая модальность обусловлена наличием средств выражения с разной степенью эксплицитности. Ряд авторов классифицируют эпистемическую модальность по степени достоверности содержания высказывания, выделяя категорическую и проблематическую достоверность [4, с. 21]. Более подробно классифицирует эпистемическую модальность С.И. Буглак, который выделяет шесть типов модальности: убежденность, уверенность, предположение, уверенное предположение, слабое предположение и подтверждение достоверности [5, с. 15]. Е.И. Беляева определяет четыре класса эпистемической модальности: модальность уверенности, модальность неуверенности, модальность вероятности и модальность логической необходимости [3, с. 180]. По мнению С.П. Ламбарджян, значения эпистемической модальности включают широкий спектр смыслов помимо уверенности/неуверенности, однако данные значения являются основными [6, с. 57]. Отметим, что классификация эпистемической модальности на модальность категорической и проблематической достоверности является наиболее универсальной и признается большинством российских и зарубежных авторов.

Вследствие того, что комментарий как дискурсивный жанр охватывает круг явлений коммуникации, передающих реакцию на сообщение, именно его следует рассматривать при изучении феномена эпистемической модальности в речи. Эпистемическая модальность соотносится с личностными интенциями автора Интернет-комментария, которые выражают мнения и оценочность посредством инструментария эпистемической модальности.

Текст Интернет-комментария представляет собой фиксацию выражения собственного мнения автора комментария или критики объекта публикации-поста в форме положительного или отрицательного мнения, суждения о достоверности/вероятности или рекомендации, собственной или принадлежащей третьей стороне.

Эпистемическая модальность в Интернет-комментарии, предполагающая логическую вероятность, включает модальность вероятности, обусловленную однозначностью интерпретации информации (*вероятно, наверное/probably*), и модальность вероятности, обусловленную неоднозначностью интерпретации (*может быть, возможно/maybe, I think*). А.В. Трошина определяет второй подвид проблематической модальности как модальность предположения с отсутствием логического вывода [7, с. 156].

Отбор фактической информации для текста комментария сам по себе носит оценочный характер. К формам речевой реализации фактической информации могут быть отнесены следующие: бытийные, классифицирующие, атрибутивные и событийные высказывания. Автор комментария может косвенно утверждать о наличии фактов, на которые он опирается.

Интерпретативные коды понимания личностью смысла и сути текста Интернет-комментария состоят в тесном родстве с личностными конструктами человека, репрезентирующими в индивидуальном сознании уникальную картину мира личности. Часть этой информации возникает из так называемых сценариев, конвенциональных знаний, представлений о хорошо известных эпизодах социальной жизни. Например:

I don't think *many people believe that it's God that makes you good: It's all about choice* [URL: http://www.huffingtonpost.com/mark-matousek/you-dont-need-god-to-be-g_b_854870.html (дата обращения: 02.12.2010)].

Автор высказывания в Интернет-комментарии имеет возможность максимально фиксировать критические замечания по отношению к объекту высказывания в форме собственного или внешнего мнения. При выражении собственного мнения высказывание содержит информацию об образе действительности в сознании автора, но не о самой действительности. Мнение можно охарактеризовать как наиболее гибкую форму манипулирования объектом высказывания, так как оно не подвергается полному отрицанию, существует только возможность его оспорить, что наглядно демонстрируют примеры, представленные ниже, в которых в максимально некатегоричной форме выражены сомнения автора комментария:

AND President Bush was invited - but he's not ***really*** *all that interested these days,* ***I guess****.* ***I'm sure*** *the military and intelligence people will be given their due. BUT just think for a minute - if this mission had failed. Would you be blaming the military, the intelligence. NO - you know you'd be putting all the blame on Obama.* [http://www.huffingtonpost.com/2011/05/03/obama-on-60-minutes-to-di_n_ 857048.html].

Итак, в ситуации, когда пространство Интернет-комментария предоставляет практически неограниченный доступ к информации, возрастает значение функциональной дифференцированности таких категорий, как эпистемическая модальность, выражающая отношение значения высказывания к ситуации относительной достоверности или недостоверности в соответствии с оценкой автора высказывания. В Интернет-комментарии эпистемическая модальность выражает логическую вероятность, предполагая оценочный характер высказывания, выражение эпистемической модальности предположения может быть утвердительным и отрицательным. При выражении собственного мнения, сообщение несет только информацию о том, какой образ действительности имеется у него в сознании, а не о самой действительности. Тем не менее, следует иметь в виду, что в высказываниях, выражающих мнения, иногда

содержатся замаскированные утверждения о фактах. Мнение представляют собой наиболее гибкую форму воздействия на объект, адресат сообщения, так как его нельзя опровергнуть, а можно только оспаривать.

Список использованной литературы

1. *Апресян, Ю.Д.* Системообразующие смыслы «знать» и «считать» в русском языке / Ю.Д. Апресян. // Русский язык в научном освещении. – М.: 2001. – № 1. – С. 5-26.
2. *Баранов, А.Н.* Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): дисс. … докт. филол. наук / А.Н. Баранов // – М., 1990. – 372 с.
3. *Беляева, Е.И.* Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках / Е.И. Беляева. – Воронеж: Изд-во Воронежск. ун-та, 1985. – 180 с.
4. *Бондаренко, В.Н.* Виды модальных значений и их выражение в языке: автореф. дис. канд. филол. наук / В.Н. Бондаренко. – М., 1977. – 21 с.
5. *Буглак, С.И.* Модальные слова и частицы в разных по целенаправленности типах простого предложения русского языка / С.И. Булгак// Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1987. – 15 с.
6. *Ламбарджян, С.П.* Значение уверенности/неуверенности в разных по целенаправленности типах простого предложения в русском языке / С.П. Ламбарджян. // Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1981.
7. *Матвеев, А.А.* Модальность знания и мнения в публицистике. На материале русской и английской публицистики / А.А. Матвеев. // Дис. ... канд. филол. наук. – М.: РГБ, 2005. – 170с.
8. *Трошина, А.В.* Эпистемические модальные модификаторы в английском и русском языках (сопоставительный анализ на основе переводов) / А.В. Трошина. // Дисс. … канд. филол. наук. – СПб., 2008. – 156 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ТРЕНЕРА ПО ПЛАВАНИЮ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТА

С.А. Григан, к.п.н., доцент

Ростовский государственный университет путей сообщения,Россия

svetlana-grigan@mail.ru

А.М. Григан, к.т.н., профессор

Южный Федеральный Университет, Россия

Предлагается методика планирования подготовки пловцов, разработанная на основе применения семи зон интенсивности тренировочной нагрузки и соответствующих им режимов тренировки.

Ключевые слова: подготовка тренера по плаванию, планирование подготовки пловцов, семь зон интенсивности, оптимизация тренировочного процесса.

Многообразная и сложная система спортивной подготовки реализуется по своим законам, которые нуждаются в творческом управлении со стороны тренера по плаванию, соответствующим индивидуальным особенностям спортсменам. Работа тренера очень не легка, но благородна, т.к. сегодня очень велико воспитательное значение спортивных занятий. При подготовке тренера по плаванию необходим высокий уровень научных, медицинских и методических знаний в области спорта, научно-исследовательская работа, широкая издательская деятельность и другие многообразные формы информации в области спорта.

Тренер должен выбрать из всего многообразия форм тренировочной деятельности наиболее продуктивную в решении задач планирования тренировочного процесса, направленных на достижение наивысших результатов. Целенаправленное воплощение в практической деятельности объективных закономерностей увеличения работоспособности под влиянием тренировки обеспечивается рациональным планированием этого процесса.

Одну из форм тренировочного процесса, мы предложим в данной статье. С целью совершенствования системы планирования подготовки пловцов, введем некоторые изменения в классификацию применяемых тренировочных режимов и распределение их по зонам интенсивности.

Для более плавного перехода от тренировки аэробной направленности к тренировкам смешанной аэробно-анаэробной направленности, тренировочный режим V3 (3 зона интенсивности тренировочных нагрузок) разбит на два подрежима – V3а и V3б. Такая же методическая последовательность, связанная с разбиением тренировочного режима V4 (4 зона интенсивности тренировочных нагрузок) на подрежимы V4а, V4б, направлена на постепенность перехода от тренировок смешанной аэробно-анаэробной направленности к анаэробной гликолетической тренировке.

Для формирования аэробной выносливости используют тренировочные режимы V1, V2, V3а, V3б. Удельный вес аэробной тренировки составляет 85-95% от общего объема плавания и, ее правильная организация с учетом уровней интенсивности – необходимое условие развития специальной аэробной выносливости, физиологический механизм которой заключается в повышении способности скелетных мышц использовать лактат как источник энергии в процессе работы на уровне, близком к МПК. Дадим характеристику этим режимам.

Компенсаторное плавание в режиме дистанционной тренировки на уровне порога аэробного обмена (ПАЭРО) – V1. Это режим, соответствующий первой зоне интенсивности тренировочной нагрузки, предназначен для развития аэробной (общей) выносливости в процессе плавания в медленном и среднем темпе, при общем времени работы не менее 40-60 минут.

Дистанционное плавание на уровне ПАНО – V2. Это режим развития аэробной (общей) выносливости методом дистанционной тренировки с

интенсивностью, составляющей уровню индивидуального ПАНО. Тренирующее воздействие достигается при длительной работе (30-60 минут) с общим объемом плавания до 5000 м. Потребление кислорода составляет 50-70% от МПК.

Интервальное плавание на уровне ПАНО – V3а. Это режим развития аэробной (общей) выносливости методом медленной тренировки на отрезках преимущественно 50-400 м с отдыхом 10-30 сек и интенсивностью, соответствующей уровню анаэробного порога. Длительность работы составляет 20-40 мин, ЧСС- 160-170 уд/мин, лактат – 4-6 ммоль/л.

Вершина аэробной тренировки – V3б. Это режим развития аэробной выносливости с использованием метода, представляющего переходный вариант между быстрой и медленной интервальной тренировками.

Быстрая интервальная тренировка в режиме развития анаэробной лактатной (скоростной) выносливости – V4а. Быстрая интервальная тренировка планируется на отрезках 50-200 м с отдыхом 30-60 мин. При этом предусматривается работа со скоростью 88-92% от лучшего времени на дистанциях 50-100 м и не менее 92% – на дистанции 200 м в одном задании, при общем количестве таких заданий в одном тренировочном занятии не более 2-3 и отдыхом межу ними 3 мин.

Повторная тренировка в режиме развития анаэробной лактатной выносливости – V4б. Повторная тренировка планируется на отрезках 50-100 м со скоростью не менее 93-95% от лучшего времени и длительностью работы в одной дозе 2-3 минуты.

Спринтерская тренировка-V5. Спринтерская тренировка планируется на отрезках 12,5-25 м (эпизодически 50 м). Количество повторений 12,5-25 м отрезков в одном занятии составляет от 4 до 16.

Оценить состояние пловца в процессе тренировок можно, используя систему тестов. Основываясь на изложенной выше информации, в процессе контроля предлагается использовать следующие тесты:

1. Тест скоростных возможностей (индикаторные показатели – средняя скорость проплывания серии 3х25 м с толчка с отдыхом 90сек. и 50м со старта).

Результат проплывания 50 м со старта на всех этапах подготовки не должен быть хуже личного рекорда более чем на 3%.

2. Тест анаэробной (скоростной) выносливость в режиме повторной тренировки (индикаторный показатель – средняя скорость проплывания серии 4х50м с толчка с отдыхом 45 сек.).

Результат проплывания Т4х50 с отдыхом 45 сек, умноженное на два, должно быть равно или меньше текущего (планируемого) результата на дистанции 100м (Т100).

3. Тест анаэробной (скоростной) выносливости в режиме быстрой интервальной тренировки (индикаторный показатель – средняя скорость проплывания серии 4х50 м с толчка с отдыхом 10 сек.).

Требования к тесу: сумма времени проплывания серии (Т4х50 с отдыхом 10 сек) должна быть равной или меньше текущего

(планируемого) результата на дистанции 200 м (Т200), т.е. Т4х50 м с отдыхом 10 сек<Т200.

4. Тест аэробной (общей) выносливости в режиме интервальной тренировки (индикаторный показатель – средняя скорость проплывания серии 16х50 м (спринтеры и средневики) или 30х50 м (стайеры) с толчка с отдыхом 10сек).

5. Тест аэробной (общей) выносливости в режиме медленной интервальной тренировки (индикаторный показатель – средняя скорость проплывания серии 4х600м с отдыхом 30 сек или серии 8х200 м с отдыхом 1 мин 15 сек).

Требования к тесту: серия проплывается равномерно со скоростью 85-90% от максимальной, не выходя из зоны анаэробного порога.

6. Тест аэробной (общей) выносливости в режиме дистанционной тренировки (индикаторный показатель – средняя скорость проплывания дистанции 1500м).

Требования к тесту: проплывания дистанции с возможно более высокой скоростью, соответствующей индивидуальному ПАНО.

7. Тест аэробной (общей) выносливости в режиме марафонской тренировки (индикаторный показатель – средняя скорость проплывания дистанции 3000 м).

Требование к тесту: дистанция проплывается равномерно с увеличением длины «шага» при сохранении целостного движения на уровне индивидуального ПАЭРО.

Данная система тестов используется в предложенной системе планирования подготовки пловцов для определения функционального состояния спортсменов при работе в соответствующих зонах интенсивности. Разработанная программа позволяет решать задачи распределения тренировочной нагрузки при планировании подготовки пловцов, а также многокритериального выбора или ранжирования конечного множества различных вариантов распределения общего объема тренировочной нагрузки.

Список использованной литературы

1. *Головко, С.А.* Анализ существующих подходов к планированию плавательной подготовки / С.А. Головко // Отчет о НИР “Амурец-БП”. – Ростов н/Д: РВВКИУ РВ, 1997. – С. 18-31.
2. *Головко, С.А.* Методика планирования физической подготовки (на примере плавательной подготовки) / С.А. Головко // Отчет о НИР “Декрет-98” (этапный). – Ростов н/Д: РВВКИУ РВ, 1998. – С. 12-34.
3. *Головко, С.А.* Планирование процесса тренировки сборной училища по плаванию / С.А. Головко // Сборник научно-методических материалов НПК. – Ростов н/Д: РВВКИУ РВ, СКО АВН, 1998. – С. 150-153.
4. *Головко, С.А.* Алгоритм принятия решения при планировании тренировки пловцов в годичном цикле / С.А. Головко // Сборник тезисов докладов ВНС. – Ростов н/Д: РВИ РВ, СКО АВН, 1998. – № 3. – С. 196-197.

5. *Головко, С.А.* Организация текущего контроля функционального состояния пловцов / С.А. Головко // Физическая культура и спорт на рубеже веков: материалы международной НПК. – Уфа: УГАТУ, 1999. – С. 66-69.
6. *Озолин, Н.Г.* Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н.Г. Озолин. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 864 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ГЕНДЕРНОЙ ДЕЗАДАПТИРОВАННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Л.И. Столярчук, д.пед.н., профессор
И.А. Столярчук, к.пед.н., доцент
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия
lisgender@rambler.ru

Статья посвящена методологическим аспектам проблемы профессиональной подготовки педагогов на примере подготовки к профилактике гендерной дезадаптированности обучающихся, осуществляемой на основе гуманитарной парадигмы образования.

Ключевые слова: гендер, гендерная дезадаптированность, гуманитарная подготовка, педагоги.

Гуманитарная парадигма образования как наиболее перспективное и приоритетное направление профессиональной подготовки педагогов, основанное на положении о сохранении целостности человека, видении его «мира в единстве» [4], в отличие от знаниевой (традиционной), авторитарной парадигмы и гуманистической, хотя и обращенной к человеку, но сохраняющей элементы авторитарности, рассматривающей его вне связей, взаимодействий, ситуаций окружающей реальности.

Гуманитарная подготовка педагогов предполагает новое видение, нахождение новых ракурсов «старых» проблем и выявление новых проблем, требующих изучения. Одной из новых проблем профессионального образования является недостаточная гуманитарная подготовка педагогов к решению различных конкретных проблем, в частности, к профилактике гендерной дезадаптированности обучающихся (отметили 100% опрошенных – преподаватели ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»). В своих ответах анкет они обращают внимание на радикальные изменения в гендерных взаимоотношениях в обществе, семье, которые сопровождаются гендерной дезадаптированностью учащихся, особенно подросткового возраста, однако профессиональная подготовка в вузах недостаточно наполняется новым содержанием, новыми формами, которые помогли бы педагогам обрести

профессиональную готовность для решения проблемы. Результаты анкетирования и опроса студентов филологических, физико-математических и художественных специальностей, проведенные в 2012-2013 г. ФГБОУ ВПО «ВГСПУ», также высветили и подтвердили недостаточность профессиональной подготовки к решению проблемы профилактики гендерной дезадаптированности обучающихся и ее своевременность и необходимость. Так, 41% опрошенных студентов, проходивших производственную практику в качестве учителя и воспитателя в общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, испытывают затруднения в выявлении проявлений первичной гендерной дезадаптированности и проведении соответствующей профилактики, как оказалось, из-за недостаточности представлений о сущности гендерной компетентности, позволяющей предупреждать и предотвращать гендерную дезадаптированность обучающихся; 38% – затрудняются в построении эгалитарного взаимодействия, атмосферы толерантного отношения к различным гендерным идентичностям, самоосвобождающим от негативного влияния окружающей среды; 20% – не овладели в процессе обучения в вузе достаточными навыками для оказания педагогической поддержки и педагогического сопровождения подросткам, отличающимся гендерной дезадаптированностью и нуждающимся в такой поддержке.

Анализ практики профессиональной подготовки гендерного содержания в вузе свидетельствует о том, что разработанные курсы по выбору: «Гендерология и феминология», «Семьеведение» для студентов факультета психологии и социальной работы, «Культура взаимоотношений: гендерный подход» для студентов Института иностранных языков, «Гендерный подход к подготовке специалистов в высшей школе» для магистрантов кафедры педагогики введутся как дисциплины профессионального цикла в составе вариативной части ООП, в ходе которых студенты (специалисты, бакалавры, магистранты) овладевают системой знаний о гендерном подходе в образовании, особенностях формирования гендерной компетентности, становлении гендерной культуры, технологиях гендерного образования, важных для качественной профессионально-педагогической деятельности. Перспективы совершенствования преподаваемых курсов гендерного содержания видятся за счет дальнейшего методологического обоснования и уточнения их гуманитарной направленности, чему и посвящено данное исследование.

Методологическим основанием гуманитарной подготовки педагогов к профилактике гендерной дезадаптированности обучающихся в нашем исследовании является *гуманитарно-целостный подход*, разрабатываемый в русле Волгоградской научной школы целостного учебно-воспитательного процесса (Н.М. Борытко, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), позволяющий в контексте модернизации образования, реализации новых Стандартов образования переосмыслить содержание

запланированного результата в обучении студентов как ведущего показателя качества, в нашем случае, формулируя на языке компетенций – гендерной компетентности (Т.Е. Исаева, Е.Н. Каменская, И.С. Кон, С.Л. Рыков, Л.В. Штылева и др.), признаваемой по квалификационным требованиям мировыми образовательными стандартами. В содержании гендерного образования в мире акцентируется внимание на идеях утверждения прав и возможностей самореализации человека независимо от его половой принадлежности, равенстве полов, являющихся важными принципами любого демократического общества. Поэтому важно, чтобы профессиональная подготовка педагогов, и, в частности, к профилактике гендерной дезадаптированности обучающихся, являющаяся гуманитарной по своей сути, таковой и являлась. «Цель высшего профессионального 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 .... в организации своей стратегии обучения, саморазвития и самосовершенсторвания .... Одной из характеристик любой компетенции является то, что она становится личностным качеством ... » [2, с. 270-271].

В русле знаниевой парадигмы педагоги ориентировались на формирование у будущих мужчин и женщин качеств, соответствующих традиционным гендерным стереотипам с мужским доминированием и женским подчинением, и несоответствие им рассматривалось как дезадаптированность.

В контексте гуманистической парадигмы образования была предпринята попытка признания «человека» обоего пола, провозглашено «равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола» (Конституция РФ от 12.12.1993 г.), но, бинарная оппозиция, иерархия мужского доминирования и подавления оставалась. Однако, ценность гуманистической парадигмы заключается в том, что она позволила поставить под сомнение правомерность традиционных гендерных стереотипов, понимание отклонения от традиционных социальных норм как гендерную дезадаптированность и создала предпосылки для дальнейшего реального развития гуманитарной подготовки педагогов.

Гуманитарно-целостный подход в педагогике как гуманитарной научной дисциплины является методологическим основанием гуманитарной подготовки педагогов в целом, включая и к профилактике гендерной дезадаптированности обучающихся, в том числе, который связан с герменевтическим поворотом в философии, утверждением права на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений; содействием в поступательном саморазвитии человека независимо от его половой принадлежности.

Гендерный подход как методологическая основа гуманитарной подготовки педагогов к педагогической профилактике реализуется через систему понятий: «гендер», «гендерные отношения», «гендерная

идентичность», новая «маскулинность/фемининность» и др., дает возможность для осмысления их сущностных характеристик и перевода их в сферу педагогической науки, педагогического влияния, позволяет выявлять закономерности исследуемого процесса и разрабатывать новые технологии сопротивляемости негативному влиянию окружающей среды, гендерной деструктивности, осуществлять анализ изменяющихся гендерных отношений, модифицирующихся образцов гендерного поведения, выявлять пути эгалитарного взаимодействия гендеров как равноправных субъектов многогранной жизни. Гуманитарная подготовка педагогов к профилактике гендерной дезадаптированности обучающихся «переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности» [1, с. 21].

Выделим *три этапа* гуманитарной подготовки педагогов к профилактике гендерной дезадаптированности обучающихся, осуществляемой в ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально–педагогический университет [2].

Первый этап нацелен на овладение студентами основами гендерных знаний, соответствующих целям модернизации образования (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные, специальные компетенции), способностью к анализ и критическому осмыслению социальной реальности, выявлению способов преодоления гендерной дискриминации, сексизма, неравенства статусных позиций как условия построения демократического общества в России. На этом этапе уточняется сущность гендерной компетентности, позволяющей предупреждать и предотвращать гендерную дезадаптированность обучающихся. Гендерная компетентность предполагает субъектную позицию педагога системного характера, включающую способность к внутреннему диалогу с собой, диалогу с другими независимо от их половой принадлежности, понимание гуманитарного смысла гендерной толерантности, сущности эгалитарного взаимодействия, и вместе с тем, определение ясных границ между конструктивным и деструктивным гендерным, поведением; представления о методах самоосвобождения от негативного влияния окружающей среды, механизмах педагогической профилактики (предупреждения, нейтрализации, блокирования), видах ситуаций гендерного равенства в учебно-воспитательном процессе вуза, включая периоды педагогических практик и предстоящего непосредственного гендерного взаимодействия студентов с обучающимися в общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования; представления о способах профилактики дискриминационных гендерных практик.

Второй этап ставит своей целью сформировать у студентов мотивацию по овладению гендерной компетентностью как профессионально-личностным качеством, важным для успешной жизнедеятельности в личностной, семейной и профессиональной сферах; развитие способности к выявлению (скрытых) смыслов среды, содержания

учебников, учебных пособий и различных методических материалов в вузе, школе и учреждениях дополнительного образования, тиражирующих гендерные стереотипы, препятствующие гендерной самореализации студентов и школьников, провоцирующие гендерную дезадатированность. На втором этапе мы выделяем важность формирования у студентов ценностного отношения к собственной гендерной субъектной позиции, и вместе с тем, толерантного отношения к многовариантным гендерным идентичностям других; овладение гендерно-ориентированными технологиями организации педагогической профилактики, предупреждающих и предотвращающих гендерную дезадаптированность обучающихся.

Третий этап гуманитарной подготовки педагогов к профилактике гендерной дезадаптированности обучающихся ориентирован на закрепление полученных на первом этапе гендерных знаний; умений, ценностного отношения, обретенных на втором этапе; самоформирование навыков, совершенствование своего профессионального мастерства, гендерной компетентности как профессионально-личностного качества и гуманитарно–ориентированного образа жизни. Гуманитарная подготовка педагогов к профилактике гендерной дезадаптированности обучающихся позволяет им овладеть методами педагогического руководства, педагогической поддержки и педагогического сопровождения по овладению обучающимися субъектной гендерной позицией, осознанному выбору ими среды общения, формированию негативнго отношения к деструктивному гендерному поведению как способам педагогической профилактики к решению различных гендерных проблем. Средствами реализации являются самостоятельные задания, внутригрупповые диалоги, межпредметная интеграция, игры, тренинги, практикумы, авторские проекты и их творческая экспертиза.

Таким образом, в нашем исследовании рассмотрены в качестве методологических аспектов гуманитарной подготовки педагогов на примере подготовки к профилактике гендерной дезадаптированности обучающихся: гуманитарно–целостный и гендерный подходы как основание, регулятивы в профессиональной подготовке, позволяющие с новых сторон увидеть ранее существующие гендерные проблемы, увидеть перспективы их решения в новой социальной реальности, обеспечивающие повышение качества высшего образования в соответствие с целями его модернизации.

Список использованной литературы

1. *Борытко, Н.М.* Гуманитарно–целостный подход в педагогическом исследовании / Н.М. Борытко // Изд. Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Педагогические науки». 2011.– № 8(62).– С. 20–24.
2. *Гендерное образование*: учеб. пособие / Под ред. Л.И. Столярчук. – Краснодар: Просвещение – Юг, 2011. – 387 с.
3. *Исаева, Т.*Е. О некоторых подходах к составлению контрольно-измерительных материалов, направленных на выявление

сформированности компетенций студентов / Т.Е. Исаева, О.В. Муленко // 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. –С. 268-281.
4. *Флоренский, П.А.* Избранные труды / П.А. Флоренский // М.: Изобразительное искусство, 1996. – 285 с.

СТРАНОВЕДЧЕСКАЯ КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

М.Н. Черкасова, к.филол.н., доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
Chercasovamn-rostov@rambler.ru

В статье рассматриваются трудности, связанные с дифференциацией языкового материала в процессе преподавания английского языка с точки зрения территориальной разновидности английского языка. На примере речи жителей западных штатов США анализируются языковые особенности американского варианта английского языка.

Ключевые слова: лингва-франка, американский английский.

Английский язык в XX в. справедливо называют лингва-франка или языком-посредником между коммуникантами. Стремительно расширяющееся информационное поле и приближение, и прозрачность границ все более способствует этому. Этот тезис сложно оспорить. Количество людей, изучающих и изучивших английских язык, стремительно растет.

В работе затрагиваются проблемы, связанные с практическим применением английского языка в аспекте дифференциации британского варианта английского языка и американского варианта английского языка.

Цель статьи – продемонстрировать содержательную компоненту американского варианта английского языка на примере речи жителей юго-западных штатов США.

В работе А.Д. Швейцера «Различия в лексике американского и британского вариантов современного литературного английского языка», написанной в 1967 г., пунктиром очерчена проблема дифференциации английского языка по территориальному признаку. В частности, А.Д. Швейцер писал, что «сопоставительное изучение лексики литературного языка в Англии и в Америке, по существу, оставалось вне поля зрения исследователей» [2, с. 65]. Решая задачу сопоставления вариантов английского языка, лингвист подчеркивал гетерогенность английского языка и представлял его как макросистему, включающую микросистемы его вариантов. При этом ученый говорит о явном преобладании общих

элементов над элементами различительными, в то время как совокупность общих языковых единиц, получаемых в результате наложения микросистем вариантов английского языка, образует ядро этих микросистем. В соответствии с этой структурой А.Д. Швейцер предложил трихотомический анализ лексических единиц, согласно которому выделяются американизмы, бритицизмы и общеанглийские слова. Предложенная классификация схематична и условна, так как язык – это живой организм, к которому жесткое структурно-схематичное деление не подходит. Сам А.Д. Швейцер говорит о «двусторонней локальной маркированности» [там же], например: faculty – общеанглийское: «способность»; британское: «факультет»; американское: «профессорско-преподавательский состав» или: transportation – общеанглийское: «перевозка, траспортирование», британское: «ссылка на каторгу»; американское: «железнодорожный билет» [там же].

Отметим, что в наше время проблема различия и схождения вариантов английского языка актуальна как никогда. Эпоха глобализации, электронных средств связи и Интернета стирает границы. Но при этом различия языковые остаются, на них необходимо акцентировать внимание и их необходимо знать. Словари английского языка и учебные пособия маркируют локальную коннотацию или саму языковую единицу, предлагают различные упражнения, позволяющие проанализировать дифференциацию вариантов [1, с. 37]:

Note the difference:

British	American
a fortnight	two weeks
a bill	a check
a lift	an elevator
a single	a one-way ticket
a cupboard	a closet

Некоторые лексические единицы на уровне синхронного среза требуют дополнений и разъяснений. Например, closet – это не просто шкаф, это «личная комната, помещение, пространство, сравнительно небольшого размера для хранения различных вещей, таких, как одежда, продукты» [3, с. 299]. Таким образом, речь о так называемой современной гардеробной, кладовой, и о стенном шкафе. Заметим, что само слово «гардеробная» совсем недавно получило широкое распространение в русском литературном языке. У нас просто не было такой реалии, для которой необходима эта номинация. С этим успешно справлялись и единицы «кладовая» и устаревающее «чулан».

Выражение “nine eleven” получило статус американизма после трагических событий 11.09.2000. Стяжение компонентов характерно для выражения темпорального значения при наименовании важных событий в американском английском.

Незнание страноведческих особенностей и реалий могут привести к различным курьезам. Например, при переводе фильма Э. Кустурицы «Arizona Dream» (Аризонская мечта) переводчик употребляет речевой оборот «кактус сагуаро» для номинации гигантского кактуса saguaro, являющегося символом Аризоны. Была использована траслитерация с «испанского мексиканского», откуда и пришло это слово. В современном американском английском употребляется другое фонетическое звучание: sagwaro или sawaro [3, с. 1323]. Традиционные трудности отмечаются и при осмыслении устойчивых выражений и оборотов: “You can take a girl out of a trailer-park, but you can not take a trailer park out of a girl” (аналог нашего выражения: Девушка может убежать из деревни, но деревня не может убежать от девушки). В обороте употреблена единица “trailer-park”, обозначающее городок, в котором живут владельцы трейлеров в самих трейлерах.

Наиболее выпукло страноведческая и локальная компонента проявляется при наименовании собственных имен (*Baby Depot* – детский магазин; *Home Depot* – магазин (не депо) бытовых и строительных материалов, инструментов), различных типов топонимов и реалий, безэквивалентной лексики (например, название различных кактусов, растущих в юго-западных штатах: *teddy-bear cholla* или *jumping cactus*, наименование частей ландшафта: *butte* – холм с крутыми склонами на равнине (*Mitten Buttes in Monument Valley*).

Лингвокультурный компонент проявляется и в дифференциации на уровне лексико-семантических вариантов слов: *metro, metroplex* - конгломерат городов. Например, Большой Феникс (Феникс – столица штата Аризона, включает в себя несколько городов). Можно привести аналог с русским «Большой Сочи»: *shop* – британское: магазин; американское: цех, мастерская. Общеанглийский лексико-семантический вариант «магазин» проявляется при употреблении shops во множественном числе. Дом из дерева или бревен и обязательно в лесу называется *“cabin”*. В собственные названия географических объектов нередко входит лексическая единица “*creek*” (пересыхающее русло): *Bonita Creek, Tonto Creek*. Отличие от британского в коннотации «пересыхающее), что связано с климатическими условиями пустынной зоны юго-западных штатов. Слово “depot”, как уже указывалось выше, обозначает не часть железнодорожной структуры, а является составным элементов для наименования магазина, специализирующегося на продаже определенного вида товаров, например, плитки и т.д. В американском английском “storage” стало культовым для американцев. Это не просто «база», «склад», «хранилище», это арендованное помещение, комната, где американцы хранят вещи. Storage – этот прибыльный бизнес, это здание с боксами для хранения личных вещей.

При сохранении ядра общеанглийской лексики и грамматики, американский английский отличается локальными маркирующими

элементами, которые необходимо учитывать в процессе преподавания английского языка.

Список использованной литературы

1. *Воробьева, С.А.* Деловой английский язык для сферы туризма / С.А. Воробьева. – М.: «Филоматис». – 2003. – 352 с.
2. *Швейцер, А.Д.* Различия в лексике американского и британского вариантов современного литературного английского языка / А.Д. Швейцер // Вопросы языкознания. – М. – 1967. – №2. – С. 65-72.
3. New Webster`s Dictionary of the English Language. India. Delhi. 1989.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

О.Н. Лихачева, к.филол.н., доцент

Ростовский университет путей сообщения, филиал в г. Краснодаре

В данной статье речь идет о некоторых современных аспектах преподавания иностранного языка в высшей школе, индивидуальном подходе и оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: цели обучения, активизация деятельности, адаптация, оптимизация, восприятие, деловая игра, индивидуальный подход.

В современном меняющемся мире вопросы педагогики, и в частности преподавания в высшей школе, так же, как и многие другие аспекты, подлежат некоторой коррекции. Современный педагог – преподаватель высшей школы должен адекватно реагировать на изменения, происходящие в обществе, и выстраивать свою деятельность соответственно. Речь в данном случае, на наш взгляд, идет о современной реализации целей обучения с учетом индивидуального подхода к студентам, к их потенциальным и реальным возможностям, особенностям их характера и восприятия действительности.

Как известно, при обучении иностранному языку должны реализоваться несколько целей, а именно, практическая, образовательная, развивающая и воспитательная. Современный преподаватель должен уметь правильно выстроить и так реализовать их на своем занятии, чтобы не упустить коммуникативный аспект, расширить кругозор студента, а также иметь в виду воспитательный момент.

В отношении практической цели обучения следует отметить, что базовым аспектом при современном подходе является коммуникативная направленность, т.е. умение не просто читать и переводить иностранный текст, но также иметь навык общения на языке. Это достигается широким применением речевых упражнений, составлением диалогов, постановкой вопросов к высказываниям и текстам.

Говоря о развивающей цели на современном этапе, следует отметить тот факт, что посредством изучения иностранного языка человек развивает мышление, учится строить предложения и высказывания на чужом ему языке, что способствует активизации мыслительной деятельности и, как следствие, повышению уровня своего развития.

Образовательная цель обучения предполагает тот факт, что изучая иностранный язык, студент расширяет свой кругозор, узнает много нового о стране изучаемого языка, культуре, традициях и обычаях народа данной страны, особенностях менталитета и т.д. Кроме того, изучение иностранного языка способствует познанию своего родного, его совершенствованию и правильности употребления различных оборотов и конструкций.

И, наконец, воспитательная цель при обучении иностранному языку реализуется в воспитании патриотизма посредством текстов и ситуаций, уважения к собственному народу и народу страны изучаемого языка, поощрения качеств трудолюбия и толерантности, корректности и прилежания.

Проблема индивидуального подхода обсуждалась и в советской педагогике и методике преподавания иностранного языка, однако указанный вопрос зачастую оставался лишь на бумаге. Интерес к иностранному языку в то время не был так велик, как сейчас, базовым аспектом его изучения являлось умение читать и переводить с иностранного языка на русский. Индивидуальный подход заключался в том, чтобы дать студентам с некоторой языковой базой текст посложнее в отличие от тех обучающихся, которые либо начинали изучать язык на тот момент, либо имели фрагментарные и несистематические знания в указанном предмете. Согласитесь, подобный подход к изучению языка вряд ли можно назвать индивидуальным.

В настоящее время при формировании студенческих групп необходимо входное языковое тестирование, результаты которого позволят разделить студентов на базовый, средний и продвинутый уровень. Программа для них, естественно, также должна варьироваться. Следует также отметить, что по истечении некоторого определенного времени студенты должны проходить промежуточный контроль и переходить с одного уровня на другой в пределах времени, отведенного на изучение данной дисциплины в том или ином вузе. Конечной целью обучения студентов должен быть, в идеале, хороший результат в своей группе и успешный переход на следующий уровень.

Немаловажным аспектом при обучении иностранному языку в настоящее время является также комфортный психологический климат на занятии, который должен создаваться преподавателем совместно со студентами. Это достигается использованием оптимизации процесса обучения – деловыми играми, интерпретацией иностранного юмора, языковыми разминками и использованием лингвострановедческих аспектов.

Также современный подход к изучению иностранного языка предполагает широкое использование компьютерных и интернет-технологий. Студенты могут выполнять различные виды компьютерного тестирования, в том числе интернет-тестирование, обязательно соответствующее уровню тестируемого и его профилю. Немаловажным фактором является также применение презентаций как при объяснении, так и при закреплении нового материала, на занятиях по страноведению и коммуникативной культуре, что поможет выработать и закрепить мотивацию к изучению иностранного языка и, как следствие, усовершенствовать процесс обучения и качество получаемых знаний.

Таким образом, если преподаватель учитывает все вышеуказанные особенности в процессе обучения иностранному языку, в полном объеме добивается реализации основных целей обучения, можно сказать, что он приближается к понятию современного педагога, т.е. постепенно становится современным преподавателем, т.е. преподавателем XXI века.

Список использованной литературы

1. *Гез, Н.И.* Теоретические основы методики обучения иностранным языкам / Н.И. Гез. – М., 2010.
2. *Ляховицкий, М.В.* Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – М., 2005.
3. *Миролюбов, А.А.* Методика обучения иностранным языкам. Традиции и современность / А.А. Миролюбов. – Обнинск, 2012.

V. ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

О.А. Платонова, к.ф.- м.н., доцент
Л.Ф. Кочнева, к.т.н., доцент
Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ), Россия
marina.bulatniko@mail.ru

В работе проведен анализ трудностей, с которыми сталкиваются студенты при изучении дисциплины «Высшая математика» и обозначены некоторые пути их решения.

Ключевые слова: математика, бакалавр, уровень подготовки.

Реформы последних лет направлены на создание укрупненных образовательных центров, в которых возможно проведение обучения с использованием инновационных обучающих технологий. Из этого логически вытекает, что назрела необходимость укрепления связи школ и вузов с эффективным использованием всех возможностей высшей школы.

Анализ уровня подготовленности абитуриентов, поступивших в университет, регулярно показывает одни и те же пробелы в базовой математической подготовке, которые мешают учащимся адекватно воспринимать математический материал высшей школы. При этом следует принимать во внимание повышенную насыщенность математической тематики и особое разнообразие математических дисциплин во всех учебных планах подготовки бакалавров по профилям. В современном мире требуется выпускник (бакалавр или специалист или магистр), который не только владеет техническими навыками своей профессии, но и способен производить расчеты разной степени сложности, разбираться в подходах и методах решения профессиональных задач, быть готовым к самостоятельному изучению научной литературы.

Однако временная емкость вузовской программы рассчитана очень точно, и о «повторении как матери учения» можно только мечтать. Повторение относится к самостоятельной работе студента. Школьники, привыкшие, что переход с одной темы на другую, происходит достаточно медленно и гладко, теряются, так как скорость усвоения должна быть резко повышена по сравнению со школьной скоростью. В лучшем положении находятся те учащиеся, которые твердо владеют стандартной математической базой. Обучение в вузе не требует повышенной математической подготовки (кроме нескольких профилей, выпускающих математиков), но ориентируется на твердое знание основ.

Проанализировав вышеуказанные проблемы, преподаватели математики МИИТа постарались выстроить систему дополнительного математического образования, которое бы не заменяло, а успешно дополняло школьный материал.

Следует отметить, что подход преподавателя ВУЗа к изложению материала по математике несколько отличается от школьного, проходя через призму будущих требований к наличию необходимых знаний и навыков у учащихся.

Задачи:

1) создание условий для углубленной дополнительной математической подготовки школьников с целью повышения качества образования;
2) совместный анализ проблем преподавания математики учителями школ и преподавателями кафедр математики МИИТ, использование педагогического потенциала математических кафедр, обмен инновациями в сфере образования;
3) разработка модульной программы дополнительного математического образования;
4) методическое наполнение дистанционного обучения математики.

Основные результаты проделанной работы:

1) анализируются основные проблемы, связанные с усвоением базовых тем школьной программы по математике;
2) разработана модульная программа по математике, допускающая гибкое применение в 9-11 классах вне зависимости от используемого в конкретной школе учебника;
3) созданы и размещены на портале сетевого сообщества методические материалы, соответствующие разработанной программе и предполагающие дистанционное обучение;
4) записаны и размещены на портале видеолекции по ряду тем модульной программы;
5) разработан тренинг по задачам группы «В» ЕГЭ;
6) проведены очные лекции по решению задач, вызывающих трудности у школьников;
7) проведены 2 вебинара.

Важно отметить, что весь разработанный материал размещен на созданном ПОРТАЛЕ. Любой школьник, зарегистрировавшийся на нем, получает бесплатный доступ ко всем разработкам:

- может прослушать все видеолекции;
- прочитать все методические пособия;
- проверить свои знания по отдельным темам с помощью системы тренировочных задач.

Обращаться к материалам школьник может в любое, удобное для него время, прослушивать лекции любое количество раз. Материалы, размещенные на портале, могут использовать и учителя школ при подготовке к занятиям и при проведении занятий по математике.

Список использованной литературы

1. *Сергеев, И.Н.* Уравнения и неравенства: Учеб. пособие для вузов / И.Н. Сергеев, В.С. Панферов. – 1-е изд., – М.: МЦМНО, 2010. – 100 с.
2. *Платонова, О.А.* Учебное пособие для поступающих в вуз / О.А. Платонова. – М.: Алвиан, 2011. – 274 с.
3. *Шестаков, С.А.* Уравнения и системы уравнений / С.А. Шестаков, П.И. Захаров. – М.: МЦМНО, 2013. – 130 с.

ПОСТРОЕНИЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЯ В УПРАВЛЕНИИ»

М.Е. Булатникова
Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ), Россия
marina.bulatniko@mail.ru

В работе представлено построение элективного курса «Элементы теории вероятностей» для студентов специальности «Психология в управлении». Приведены варианты индивидуальных заданий.

Ключевые слова: теория вероятностей, аналитико-диагностические умения, случайные события.

Одной из главных проблем высшего образования продолжает оставаться проблема профессиональной подготовки будущих специалистов. В процессе обучения у студентов формируются умения, необходимые им в дальнейшем для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд формирование аналитико-диагностических умений являются одной из важных задач при подготовке студентов по специальности «Психология в управлении».

Под аналитико-диагностическими умениями будем понимать умения, направленные на выявление признаков, показывающих отклонение объекта от нормы, планирование работы по устранению этих отклонений и выявление причин, в результате, которых возникли эти отклонения.

В настоящее время изучение общего курса математики для студентов специальности «Психология в управлении» образовательным стандартом не предусмотрена, но на наш взгляд формирование аналитико-диагностических умений осуществляется именно при изучении математических дисциплин. В связи с этим нами составлен элективный курс «Элементы теории вероятностей», который изучается студентами второго курса.

Мы выделяем следующие цели при освоении учебной дисциплины (модуля) «Элементы теории вероятностей»:

1) формирование аналитико-диагностических умений;

2) формирование навыков применения полученных знания в профессиональной деятельности.

Задачами освоения учебной дисциплины (модуля) «Элементы теории вероятностей» являются:

1) повышение общего уровня математической культуры и развитие логического мышления;

2) развитие у студентов математических навыков, необходимых для избранной специальности и специализации; приобретение навыков самостоятельной работы с учебной литературой;

3) развитие мыслительных операций: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, конкретизация, прогнозирование, обобщение, сравнение.

Учебная дисциплина «Элементы теория вероятностей» является курсом по выбору и включает в себя только один раздел дисциплины «Теория вероятностей» – «Случайные события», так как студенты специальности «Психология в управлении» не изучают общего курса математики. Для успешного изучения дисциплины достаточно знаний, полученных обучающимися в средней школе, специальных умений и компетенций не требуется. Дисциплина служит фундаментальной теоретической базой для последующего освоения дисциплин цикла С.2 «Математическая статистика», «Математические методы в психологии».

Объем учебной дисциплины включает в себя 18 часов лекций, 36 часов практических занятий, 54 часа самостоятельной работы студента, формой итогового контроля является зачет. Самостоятельная работа студента включает в себя выполнения домашних заданий, а также выполнение двух индивидуальных заданий в течение семестра. Формой промежуточного контроля является выполнение теста и контрольной работы.

При изучении учебной дисциплины рассматриваются следующие темы: элементы комбинаторики; подходы к определению понятия вероятности; сложение и умножение вероятностей; формула полной вероятности; формула Байеса; повторение испытаний.

Приведем вариант индивидуального задания 1. по теме «Элементы комбинаторики»:

I. Из перечисленных ниже задач, выберите задачи, которые решаются с помощью комбинаций перестановка, размещение, размещение с повторением, сочетания.

Задачи:

1. В радуге 7 цветов. Сколько можно получить различных «полосатых» рисунков?

2. Сколько существует четырехзначных чисел, состоящих из цифр 2, 3, 6, 8, если каждая цифра входит в изображение числа только один раз?

3. Сколько можно передать сигналов с помощью 6 флажков различного цвета, взятых по 2?

4. В ящике 10 деталей одного вида. Сколькими способами можно выбрать две детали из ящика?

5. Сколькими способами можно рассадить 5 человек на 5 стульев?

6. В классе 20 человек. Сколькими способами можно составить команду для игры, если в команду должно войти 6 человек?

7. Сколько существует трехзначных чисел, состоящих из цифр 5, 7, 8, 9?

II. Составьте по две задачи, которые решаются с помощью комбинаций перестановка, размещение, размещения с повторением, сочетания.

III. Решите задачу: Сколько существует шестизначных чисел, в записи которых используются только цифры 0; 1; 2; 3; 4, 5?

IV. Выделите сходство и различие при решении следующих задач.

1. Сколько четырехзначных чисел можно составить, если все цифры в числе разные?

2. Сколько можно составить четырехзначных чисел?

3. Сколько можно составить четырехзначных чисел из цифр 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, если цифры не повторяются?

4. Сколько можно составить четырехзначных чисел из цифр 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9?

V. Переформулируйте задачу, так чтобы она имела другие методы решения. Решите эти задачи.

Задача: Даны буквы: а, п, р, о, л, е, н, и, м, т. Сколько можно составить различных слов, состоящих из четырех букв (словом считается любое сочетание букв).

VI. Дополните задачу таким образом, чтобы она имела следующее решение.

Задача: Сколько различных музыкальных фраз, состоящих из трех нот можно составить при использовании нот до, ре, ми, фа, со, ля, си, если …

1) A_7^3; 2) $\tilde{A}_7^3$; 3) A_6^2; 4) $\tilde{A}_7^2$; 5) $6 \cdot A_7^2$; 6) $6 \cdot \tilde{A}_7^2$.

VII. Сформулируйте признаки, по которым мы можем отнести задачу к тому или иному типу.

Приведем вариант индивидуального задания 2. по теме «Случайные события»:

I. Составьте по одной задаче, в которых используются различные подходы к определению вероятностей.

II. Из перечисленных ниже задач, выберите задачи, которые решаются с помощью классического подхода к определению вероятностей, геометрического подхода к определению вероятностей, статистического подхода к определению вероятностей.

1. В наборе из 15 конфет 9 шоколадных. Наудачу извлечены 5 конфет. Найти вероятность того, что среди них по крайней мере одна шоколадная.

2. На некоторой улице расположено 100 домов. Какова вероятность того, что номер наугад выбранного дома содержит цифру 1?

3. Внутрь круга радиуса r брошена точка. Найти вероятность того, что она попадет внутрь вписанного в круг правильного треугольника.

4. Два человека будут находится в определенном месте между 10 и 11 часами. Каждый из них проведет там 20 минут. Какова вероятность того, что

они встретятся, если приход каждого человека в течение указанного часа может произойти в любое время.

5. Установлено, что относительная частота всхожести семян равна 0,95. Какое количество из 200 высаженных может дать нормальные всходы.

6. При проверке качества изделий из 300 проверенных было обнаружено 10 бракованных. Найти относительную частоту появления брака.

III. Выделите сходство и различие при решении следующих задач.

1. Набирая номер телефона, абонент забыл последние две цифры и набрал их наугад. Найти вероятность того, что набранные цифры нужные.

2. На восьми карточках написаны буквы И, Р, Д, А, З, Н, П, К. Карточки перемешаны и случайным образом разложены в ряд. Найти вероятность того, что получиться слово «праздник»?

3. Из колоды в 36 карт наудачу вынимают 3 карты. Найти вероятность того, что среди выбранных карт 2 туза.

IV. Составьте задачу, которая должна решаться следующим образом

а) $P(A) = P(A_1) \cdot P(\overline{A_2})$;

б) $P(B) = P(\overline{A_1}) \cdot P(\overline{A_2})$;

в) $P(C) = P(A_1) \cdot P(\overline{A_2}) + P(\overline{A_1}) \cdot P(A_2)$;

г) $P(D) = 1 - P(B)$.

V. Выберите задачи, которые решаются только с использованием формулы полной вероятности, одну из них решите.

1. Два автомата производят детали, которые поступают на общий конвейер. Вероятность того, что деталь, произведенная на первом автомате, стандартна, равна 0,8; а на втором – 0,9. Производительность первого автомата в три раза больше, чем второго. Наудачу взятая деталь оказалась стандартной. Найти вероятность того, что она произведена на первом автомате.

2. С первого автомата на сборку поступает 40%, со второго – 30%, с третьего 20%, с четвертого – 10% деталей. Среди деталей первого автомата 0,1% бракованных, второго – 0,2%, третьего – 0,25%, четвертого – 0,5%. Найти вероятность того, что поступившая на сборку деталь – бракованная.

3. На курсе три студенческие группы. Из 8 студентов первой группы – 3 спортсмена, из 15 студентов второй группы – 7 спортсменов, из 12 студентов третьей группы – 4 спортсмена. Студент, названный наудачу, является спортсменом. Вероятнее всего, из какой группы он был?

VI. Дополните задачи так, чтобы она решалась с помощью формулы Байеса.

1. Имеются 3 партии изделий: 25% − изделия первой партии, 40% − изделия второй, остальные − изделия третьей партии. Вероятность того, что изделие без дефекта, для первой партии равна 0,8, для второй – 0,85, для третьей – 0,9. Найти вероятность того, что извлеченное наудачу изделие оказалось без дефекта.

2. В специализированную больницу поступают в среднем 50% больных с заболеванием *K*, 30% − с заболеванием *L*, 20% − с заболеванием *M*. Вероятности полного излечения болезней *K, L, M* соответственно равны 0,5, 0,8, 0,7. Найти вероятность того, что поступивший в больницу пациент будет выписан здоровым.

VII. Выделите сходства и различия при решении следующих задач.

1. Вероятность попадания в цель при одном выстреле равна 0,7. Найти вероятность того, что из 6 выстрелов будет 4 попадания.

2. Наблюдениями установлено, что в некоторой местности в сентябре в среднем бывает 10 дождливых дней. Какова вероятность того, что из случайно выбранных для походов 5 дней 3 дня окажутся дождливыми;

3. Устройство состоит из 250 элементов, работающих независимо друг от друга. Вероятность отказа каждого элемента равна 0,004. Найти вероятность того, что в течение некоторого времени откажут ровно 3 элемента.

4. Вероятность всхода семени равна 0,8. Найти вероятность того, что из 400 семян прорастут 350.

VIII. Если возможно, дополните задачи пункта так, чтобы их можно было решать с помощью интегральной формулы Муавра-Лапласа.

Примеры контрольной работы и теста приведены нами в учебном пособии «Случайные события» [3, с. 57 - 70].

Список использованной литературы

4. *Гмурман, В.Е.* Теория вероятностей и математическая статистика: Учеб. пособие для вузов / В.Е Гмурман. – 10-е изд., стер. – М.: Высш. шк., 2004. – 479 с.
5. *Гмурман, В.Е.* Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике.: Учеб. пособие для вузов / В.Е Гмурман. – 10-е изд., стер. – М.: Высш. шк., 2004.- 479 с.
6. *Дмитрусенко, Н.С.* Случайные события: Учебное пособие / Н.С. Дмитрусенко, Т.В. Шевцова, М.Е. Булатникова. – М.:МИИТ, 2009. – 124 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е.А. Флик, к.х.н.
Е.В. Драгилев
Л.Л. Драгилева, к.ф.-м.н., доцент
С.А. Паламарчук
В.И. Периг
Ростовский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия правосудия», г. Ростов-на-Дону, Россия
ludmiladr@mail.ru

Работа посвящена повышению эффективности обучения дисциплинам естественнонаучного цикла в рамках юридического высшего учебного заведения. Рассмотрены новые методики преподавания естествознания, математики, информатики; анализируются результаты

их внедрения в учебный процесс.

Ключевые слова: естественные дисциплины, процесс обучения, интеграция.

В настоящее время учебный процесс в вузах, в т.ч. и юридических, интенсивно совершенствуется. Большое внимание уделяется проблеме интеграции. Успешность совершенствования учебного процесса с целью качественной подготовки высококвалифицированных специалистов достигается различными активными методами обучения. Вместе с тем обновление образования требует использования современных технологий обучения, нетрадиционных методов и форм организации обучения.

Оценивая в целом роль естественнонаучного образования, можно отметить, что оно призвано дать человеку основы естественнонаучной компетентности и гуманистических идеалов в их единстве. В целостном виде это отражается в концепции гуманитаризации содержания естественнонаучного образования.

Ведущим направлением гуманитаризации естественнонаучного образования является интеграция различных учебных предметов вокруг проблем взаимодействия человека и природы. Именно на основе интеграции возможен эффективный показ роли естественных наук в научном познании биосферы, в изучении человеческой деятельности, в решении глобальных проблем современности.

На факультете непрерывного образования (ФНО) Ростовского филиала Российской академии правосудия в перечень естественных дисциплин, преподаваемых на первых курсах, входят математика, информатика, естествознание. Следует отметить, что дисциплина «Естествознание» преподается в вузе только с 2011 г.; ее особенность состоит в том, что это – интегрированный курс, объединяющий знания из разных предметных областей.

Целью настоящей работы является исследование эффективности обучения студентов в рамках апробации усовершенствованных интегративных курсов естественных дисциплин, преподаваемых в юридическом вузе. Объект исследования – процесс подготовки будущих юристов на базе Ростовского филиала ФГБОУ ВПО «РАП».

Методики преподавания естественных дисциплин для студентов ФНО в юридическом вузе. Методика ***естествознания*** может использовать теоретические выводы других наук, их методы и результаты исследования. При этом происходит не простое заимствование данных, а их творческая переработка с учетом специфики объекта самой методики, ее теоретических и практических задач. В результате освоения дисциплины студент должен обладать общими компетенциями, включающими в себя способности принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного

развития; самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации; соблюдать основы здорового образа жизни, требования охраны труда [1, с. 17; 2, с. 9].

Данный курс включает в себя несколько видов лекций (вводная лекция, лекция-информация, обзорная лекция, лекция-визуализация, лекции вариативного построения (импровизация), лекция-конференция), практические, семинарские занятия [2, с. 55; 3, с. 24]. На практических занятиях студенты, выполняя задания практических работ, проводят эксперимент, регистрируют необходимые данные, оформляют отчет о проделанной работе. На семинарских занятиях студенты готовят сообщения, доклады на заранее известную тему семинарского занятия. После представления доклада проводится аудиторная дискуссия изложенной темы. Известно, что запоминается только востребованная информация, поэтому периодически проводится контроль знаний студентов – тестовые задания, контрольные и самостоятельные работы.

В результате освоения дисциплин ***«Математика»*** и ***«Информатика»*** студенты, помимо прочего, должны осознать значение математической науки для решения задач, возникающих в теории и практике; широту и в то же время ограниченность применения математических методов; универсальный характер законов логики математических рассуждений [4, с. 8]. Также ими должны быть усвоены основные понятия автоматизированной обработки информации и навыки работы с системными и прикладными программными продуктами [5, с. 7].

Отметим, что преподавание дисциплин «Математика» и «Информатика» гуманитариям в юридических вузах сталкивается с некоторыми специфическими затруднениями, которые нами анализировались ранее (см., в частности, [6, с. 23]). Применительно к математике речь, прежде всего, идет о том, что учащимся сложно увидеть, чем именно изучение этой дисциплины поможет им в будущем, в связи с чем может наблюдаться падение интереса к предмету, страх перед его во многом мнимой «сложностью» и т.д. Преодолеть эти затруднения можно несколькими способами. Так, преподавателю следует обращать внимание студентов на глубокую аналогию между познавательными процессами в математике и юриспруденции; привлекать «гуманитарную» составляющую математики в виде историко-биографических сведений; применять современные активные и интерактивные формы проведения учебных занятий. Математика как наука обладает содержательным понятийным аппаратом, с помощью которого возможно отразить в абстрактном виде структуру отдельных правовых систем, их цели, функции, происходящие в них процессы сбора, обработки и использования информации. К числу этих понятий относятся множество, подмножество, функция, энтропия, распознавание образов, «дерево целей», операция, критерий оптимальности, модель и т.д. В целом в юридической науке, особенно в государственном управлении, правовом регулировании

предпринимательской деятельности, криминологии, криминалистике, правовой информатике, приходится иметь дело с количественными параметрами. Последние касаются объема информации, поступающей в государственные органы, количественных оценок правового регулирования, качества и объема промышленной продукции, состояния и уровня преступности, криминалистических показателей [7, с. 10].

В процессе преподавания информатики следует в рамках требований образовательных стандартов уделять особое внимание таким разделам программы, знание которых помогает решать практические вопросы (например, создание эффективных мультимедийных презентаций с учетом требований эргономики, применение антивирусного программного обеспечения и средств резервного копирования и восстановления, методы эффективного поиска правовой информации, проектирование и создание web-сайтов, работа со справочно-правовыми системами, работа с мобильными приложениями и т.д.). Часть из этих вопросов может быть с успехом рассмотрена в рамках самостоятельной научной работы студентов, кружковой работы и пр. Отметим, что в связи с бурным развитием информационных технологий и ростом компьютерной грамотности населения за последние годы выход за пределы традиционных разделов программы представляется полезным. Студенты должны понять, что современный компьютер – мощный инструмент, активно применяющийся в юридической сфере деятельности; ценным подспорьем являются справочные правовые системы «КонсультантПлюс» и «Гарант». Именно усилия программистов позволили реализовать максимально дружественный пользователю и простой в обращении интерфейс этих систем. Поэтому сегодня студент за несколько минут может получить такую юридическую информацию, для обладания которой еще несколько лет назад нужно было затратить много дней. Одно только использование перекрестных ссылок внутри справочно-правовой системы позволяет лучше представить систему источников права, следить за действием законов во времени и пространстве, выстраивать правовые акты по юридической силе, т.е. приобретать набор качеств, составляющих необходимую основу квалификации юриста-профессионала.

Поэтому, освещая стандартные вопросы учебного курса по информатике для юристов, нужно акцентировать внимание на использовании компьютера в профессиональной деятельности (создании правовых документов, работе с правовыми ресурсами Интернета, создании баз данных суда и т.д.). Очевидно, что математические методы, используемые в юридических науках, не оторваны от реальной жизни, юридической практики и теории. Напротив, они вытекают из реальных потребностей юриспруденции (формализация отраслей права, математическое описание ряда задач правового регулирования, измерение социально-правовой информации). Использование современных средств математики в криминалистике основано на теоретико-прикладных концепциях криминалистической науки; развитие этого направления

вызвано совершенствованием криминалистической деятельности и автоматизацией судебно-экспертных исследований.

С учетом вышеперечисленных замечаний были разработаны учебно-методические комплексы по дисциплинам «Естествознание», «Математика», «Информатика», на основе которых ведется обучение с 2012/2013 учебного года. Мониторинг итоговых результатов знаний студентов по естественным дисциплинам за 2011/2012, 2012/2013 и 2013/2014 учебные годы показал, что большинство студентов 1 курса успешно справляются с заданиями. Анализ успеваемости студентов по рейтинговой системе оценки успеваемости за 1 семестр для всех трех лет наблюдений показал, что в каждом исследуемом учебном году свыше 95% обучающихся допускаются к сдаче зачета.

Анализ итоговой (за два семестра) успеваемости студентов 1 курса по дисциплине «Естествознание» представлен на рис. 1. Из представленных данных можно усмотреть тенденцию к повышению качества обучения. Так, в 2011/2012 учебном году 19% студентов получили неудовлетворительные оценки, чего не отмечено в 2012/2013 учебном году; увеличилось число студентов, успевающих на «хорошо» и «отлично».

Рис. 1 – Результаты итоговой успеваемости студентов 1 курса ФНО специальности «Право и организация социального обеспечения» по дисциплине «Естествознание»

Усилением мотивации к обучению, а следовательно, и к повышению качества обучения, послужила и организация работы секций «Естествознание, экология и правовые вопросы защиты природы» и «Информационные технологии» в рамках ежегодных научных конференций, проводимых на базе филиала.

Преподавание «непрофильных» естественнонаучных дисциплин в

юридических вузах осложняется рядом факторов объективного характера. Проведенное исследование показывает, что применение в образовательном процессе современных педагогических технологий, рациональное тематическое планирование, активизация самостоятельной работы студентов позволяют преодолеть негативное воздействие данных факторов, существенно усилить мотивацию студентов, повысить качество образования в целом.

Список использованной литературы

1. *Григорьева, Е.В.* Методика преподавания естествознания: учеб. пособие для студентов вузов / Е.В. Григорьева. – М.: Владос, 2008. – 253 с.
2. *Ахмедова, Т.И.* Естествознание: учеб.-методич. комплекс для студентов ФНО / Т.И. Ахмедова, О.В. Мосягина, В.И. Периг. – Ростов н/Д: РФ «РАП», 2012. – 77 с.
3. *Береснева, Е.В.* Современные технологии обучения химии: учеб. пособие / Е.В. Береснева. – М.: Центрхим-пресс, 2004. – 144 с.
4. *Драгилев, Е.В.* Математика: учеб.-методич. комплекс для студентов ФНО / Е.В. Драгилев. – Ростов н/Д: РФ «РАП», 2012. – 66 с.
5. *Драгилев, Е.В.* Информатика: учеб.-методич. комплекс для студентов ФНО / Е.В. Драгилев. – Ростов н/Д: РФ «РАП», 2012. – 91 с.
6. *Драгилев, Е.В.* Повышение эффективности преподавания информационных дисциплин студентам гуманитарных специальностей / Е.В. Драгилев, Л.Л. Драгилева. // Нов. университет. Актуальные проблемы гуманит. и обществ. наук. – 2011. – № 5. – С. 23-25.
7. *Рассолов, М.М.* Информатика и математика для юристов: учеб. / М.М. Рассолов, С.Г. Чубукова, В.Д. Элькин. – М.: Юрайт, 2009. – 156 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ГРАФОВ В РАМКАХ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА

Л.Е. Марченко, преподаватель
Волгоградский техникум железнодорожного транспорта,
филиал ФГБОУ ВПО «РГУПС»,
Россия
mar-lyubanya@yandex.ru

В статье раскрывается целесообразность изучения студентами среднего профессионального образования раздела математики «Теория графов», излагаются задачи обучения. Статья содержит тематический план курса по теории графов и тематику проектных работ для студентов.

Ключевые слова: математика, теория графов, алгоритм, логическое мышление.

Практически каждому человеку в современном обществе приходится выполнять громоздкие расчеты, пользоваться компьютерной техникой, изучать и применять необходимые формулы, овладевать приемами геометрических построений и измерений, изучать информацию, представленную в форме таблиц, диаграмм, графиков, чертежей, оставлять алгоритмы.

Согласно Федеральному Государственному Образовательному стандарту среднего профессионального образования третьего поколения, будущие работники железнодорожной отрасли должны уметь использовать информационно-коммуникационные технологии в своей деятельности, ориентироваться в частой смене технологий. Для этого особенно важным является формирование у студентов математического мышления. Изучение областей прикладной математики развивает не только умения и навыки логически мылить, выстраивать алгоритмы действий, но и развивает пространственное воображение.

Математическая подготовка студентов ориентирована на реализацию следующих образовательных задач:

1) овладение математическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми при решении профессиональных задач;
2) формирование алгоритмического мышления у студентов;
3) развитие у студентов познавательного интереса к изучению дисциплины «Математика»;
4) формирование математической культуры студентов.

Раздел «Теория графов» имеет прикладную направленность. На логических задачах и головоломках студенты рассматривают, как применяются основные понятия теории графов при решении практических задач.

Теория графов относительно молодая область дискретной математики, при этом уже стала важнейшим инструментом, широко используемым в разных областях науки (исследование операций, лингвистика, химия, физика, генетика и др.). Благодаря языку теории графов ускоряются решения многих профессиональных задач, облегчаются расчеты, повышается производительность труда.

Графы встречаются практически на каждом шагу: на картах дорог, схемах, чертежах. Основные понятия данной области математики заложены в основе многих компьютерных программ, схемах электрических приборов, технологических процессах и т.д. Теория графов способствует развитию логического, абстрактного мышления студентов.

Все вышесказанное и определяет целесообразность изучения данного раздела математики. Изучение теории графов подразумевает решение следующих задач обучения:

1) сформировать у студентов представление об основных понятиях теории графов, видов графов;
2) показать применение теории графов при решении профессиональных задач;
3) познакомить студентов с историческим аспектом теории графов;

4) расширить и углубить математические знания студентов;
5) повысить математическую культуру студентов.

Изучение раздела математики «Теория графов» рассчитано на 30 часов. Основными формами проведения учебных занятий могут быть как лекции и семинары, так и групповая деятельность студентов, например: учебные игры, дискуссии, соревнования, защита творческих работ. Обучение можно завершить защитой студентами проектных работ.

Примерный тематический план курса (30 ч.)

№	Тема	Содержание темы	Кол-во часов
1	Введение	Цели и задачи курса, знакомство с теорией графов	1 ч.
2	Историческая справка	Леонард Эйлер – основоположник теории графов. История возникновения теории графов	1 ч.
3	Избранные задачи, решаемые с помощью графов	Задача Л. Эйлера о Кёнигсбергских мостах, задача о четырех красках, задача о коммивояжере, задача о трех домах и трех колодцах, задача о ранце	2 ч.
4	Основные понятия теории графов	Граф. Вершины, ребра графа. Мост. Связный граф. Диаграмма. Простой граф. Подграф. Ориентированный граф. Граф с петлями. Гиперграф, мультиграф. Смежные вершины. Инцидентность ребер. Степень вершины. Лемма о рукопожатиях	4 ч.
5	Виды графов и операции над ними	Тривиальные и полные графы. Двудольные графы. Планарный граф. Направленные орграфы, турниры и сети. Операции над графами: дополнение графа, объединение графов, соединение графов, удаление вершины из графа, удаление ребра из графа, добавление вершины в граф, добавление ребра в граф, стягивание подграфа, размножение вершины графа	4 ч.
6	Маршруты и цепи	Замкнутые и открытые маршруты. Простая цепь. Цикл, простой цикл. Ациклический граф. Путь. Длина маршрута. Диаметр графа	2 ч.
7	Способы задания графов	Матрица смежности. Матрица инци-денций. Списки смежности. Массив дуг	2 ч.
8	Деревья и леса	Деревья и леса. Основные свойства деревьев. Виды деревьев	2 ч.
9	Применение теории графов	Транспортная задача; задачи распреде-ления ресурса на сетях; применение графов в теории вероятностей; задача определения продолжительности проекта	6 ч.

10	Графы в играх, загадках, головоломках	Кроссворды, задачи – шутки, головоломки, турниры	2 ч.
11	Защиты проектных работ	Защиты проектов (Зачетное занятие)	4 ч.

Примерная тематика проектных работ

1. Занимательные задачи по теории графов.
2. Применение графов в логистике.
3. Графы в программировании (граф-схема алгоритма).
4. Теория графов в решении комбинаторных задач.
5. Сетевое планирование и управление. Расчет сетевых графиков.

Список использованной литературы

1. Дискретная математика для программистов / Ф.А. Новиков. – СПб: Питер, 2000. – С. 190-242.
2. *Кремер, Н.Ш.* Исследование операций в экономике: учеб. пособие для вузов / Н.Ш. Кремер, Б.А. Путко, И.М. Тришин, М.Н. Фридман. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 407 с.
3. *Мельников, О.И.* Занимательные задачи по теории графов: Учеб.-метод. пособие / О.И. Мельников. – Мн.: «ТетраСистемс», 2001. – 144 с.
4. *Уилсон, Р.* Введение в теорию графов / Р. Уилсон. – М.: Мир, 1977. – С. 97-98.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Н.С. Дмитрусенко, к.т.н., доцент
Л.В. Пугина, к.ф.- м.н., доцент
МИИТ, Россия
marina.bulatniko@mail.ru

В работе анализируется двухуровневый контроль знаний студентов.

Ключевые слова: математика, федеральный интернет-экзамен, тесты, кейсовые задания, самостоятельная работа, студент.

Кафедра «Высшая математика» ежегодно обучает студентов 22-х специальностей, в том числе 35 групп первого курса, 30 групп второго курса, 11 групп третьего курса.

В последнее время контроль знаний студентов стал двухуровневый: к традиционным внутрикафедральным типовым расчетам, контрольным работам, зачетам и экзаменам добавился федеральный экзамен профессиональной подготовки (ФЭПО), в котором кафедра участвует ежегодно.

Шесть лет назад, когда ФЭПО только появился, это была действительно проверка остаточных знаний по математике у студентов 3-4 курсов, завершивших изучение математики в рамках учебной программы.

Успешная сдача теста была под силу среднему студенту, который штудировал свои конспекты лекций перед сессией и знал, как ими пользоваться во время тестирования.

Методический совет кафедры регулярно знакомился с пробными вариантами, размещенными на сайте, адрес которого в 2013-2014 учебном году: http:fepo.i – exam.ru/fgos pim struct.

На основании анализа вариантов методический совет кафедры рекомендовал преподавателям кафедры вносить изменения и дополнения в читаемые курсы. Стоит отметить, что постепенно сложность предлагаемых задач возрастала, и вместе с тем появилось до 30% заданий от их общего количества, которые в соответствии с ГОСТами не входили ни в программу подготовки инженеров, ни тем более бакалавров. Новшеством явилось, включение кейсовых заданий, состоящих из трех-четырех взаимосвязанных текстовых задач. По замыслу авторов, целью включения таких вопросов явилась проверка способности студента по использованию математических, статистических и естественнонаучных знаний к решению практических задач по специальности.

Стараясь соответствовать предъявляемым требованиям, преподаватели вынуждены были и без того плотное изложение материала дополнять новыми темами, включать тесты предыдущих лет в контрольные работы и типовые расчеты. Однако с прошлого учебного года их стало некуда включать на целом ряде специальностей. В текущем учебном году часы на индивидуальные занятия и проведение контрольных работ либо резко сокращены, либо вообще не предусмотрены.

Тем не менее, контрольные работы преподаватели с большим педагогическим стажем все равно проводят, потому что без них не удается активизировать работу студента в течение семестра. Такие проверки проводятся по личной инициативе преподавателя и не являются обязательными.

Ежегодно издаются кафедральные методические пособия, указания, рекомендации для студентов всех специальностей с целью подготовить их наилучшим образом к сдаче ФЭПО. Возлагались большие надежды на самостоятельную работу студентов с методической литературой, но они не оправдываются. Слабому студенту нужна индивидуальная консультация, когда параллельно с новым материалом идет активное обращение к школьной программе.

Напряженная работа в итоге дала свои положительные результаты. Но остались вопросы. Если ФЭПО – это так серьезно, то может ли кафедра снижать уровень требований к студентам? Допустимо ли уменьшать количество часов на индивидуальные занятия и контрольные работы? Имеет ли хоть одна специальность охранную грамоту от федерального тестирования, которое всегда начинается с математики, хоть интегралы непосредственно в работе и не встречаются?

Список использованной литературы

1. http://www.i-fgos.ru.

VI. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В.В. Колмакова, д.п.н., доцент
Ростовский институт (филиал) Российского государственного торгово-экономического университета, Россия
vvklm07@mail.ru

Экономика знаний как принципиально новое направление в развитии российской экономики предполагает необходимость внедрения инноваций в систему высшего образования, главного фактора развития страны и её наиболее важного стратегического ресурса.
Ключевые слова: экономика знаний, активизация обучения, мотивация.

Одной из общих закономерностей современного этапа развития общества является все более широкое распространение различного рода технологий во всех сферах жизни и деятельности человека. Характерной чертой этого этапа является стремительный прогресс в области создания и использования новых технологий, а также активизация получения, хранения, поиска и распространения знаний. Совершенно новым направлением в развитии экономики, активно обсуждаемым в последнее время в России и за рубежом, стала экономика знаний, под которой понимается такая модель экономики, при которой знания рассматриваются как определяющий фактор развития государства, как наиболее ценный и стратегически важный ресурс.

Только развитая система образования может обеспечить подготовку высококвалифицированной рабочей силы, необходимой для развития такого типа экономики. Невысокий уровень образования населения не может способствовать достижению поставленных целей в области экономики. Вполне обусловленной необходимостью становится развитие системы высшей школы, высших и средних специальных заведений, которые и обеспечивают потребности технологического сектора экономики.

Система высшего образования способствует развитию интеллектуальных возможностей человека, позволяет идентифицировать себя в обществе, находить нишу для своей деятельности, влияет на социальное положение в других сферах жизнедеятельности. Активное продвижение российских образовательных услуг на международный рынок и подготовка конкурентоспособных специалистов требует продуманной и обоснованной организации процесса адаптации обучаемых к учебно-информационной профессионально ориентированной среде вуза.

Возникает вопрос эффективности обучения и подготовки специалистов, внедрения новых технологий и подходов в системе образования. В данном аспекте может быть выдвинута гипотеза о том, что

акцент при подготовке специалистов, возможно, следует делать не на стимуляции студентов к обучению и освоению определенных предметов, а на создании благоприятных условий для развития уже заложенного в них потенциала, помощи в самоидентификации студентов как личностей, нахождении ими смысла в обучении и дальнейшей жизни. Иными словами – формирование внутренней мотивации к личностному росту.

Можно также согласиться с тем, что ситуация в вузах и системе высшего образования может быть названа критической. «Выживаемость» знаний студентов составляет порядка 10% к моменту окончания вуза. Фактически работодателям приходится просто «с нуля» готовить выпускников. Одной из причин столь низкой эффективности процесса обучения является отсутствие заинтересованности и ответственности самих студентов в получении знаний.

Целью активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него студентов на уровне интеллектуальной и личностной позиций. Успех обучения, положительный результат восприятия знаний студентами во многом зависит от методики обучения, от целенаправленных воздействий и организации соответствующей педагогической среды, т.е. применяемых педагогических технологий.

Важной формой обучения является обучение в сотрудничестве. Учебные задания конструируются таким образом, чтобы все члены группы были взаимосвязанными и взаимозависимыми, при этом сохраняя достаточную самостоятельность в овладении изучаемого материала. Преподаватель оказывается свободным и способным к маневру на занятии. Он может больше внимания уделить отдельным студентам или группе. Вместе с тем в нужный момент преподаватель может дать необходимые пояснения, более подробные инструкции для успешного выполнения группового задания.

Опыт использования современных технологий показывает, что при помощи форм, методов и средств активного обучения можно более эффективно решать ряд задач, труднодостижимых в традиционном обучении:

- формирование познавательных и профессиональных интересов;
- воспитание системного мышления;
- обучение комплексной мыслительной работе;
- формирование навыков социального взаимодействия, индивидуального и совместного принятия решения [1].

С целью экспериментального исследования для двух групп студентов 2 и 3 курсов одного из вузов г. Ростова-на-Дону был разработан алгоритм, основанный на применении метода проектов, основными составляющими которого являются:

1) выбор темы проекта, типа и необходимого количества участников;

2) продумывание научных проблем, исследуемых в рамках намеченной тематики, а также оказание помощи студентам в их осознании и определении формулировки;

3) направляющая роль педагога при обсуждении возможных методов и способов исследования, самостоятельный поиск информации, творческие решения;

4) организация и проведение промежуточных обсуждений полученных результатов в рабочих группах на семинарских занятиях или в рамках занятий научного общества, что может позволить организовать планомерную и эффективную работу студентов над проектом;

5) проведение предварительной защиты проекта, где высказываются замечания, даются рекомендации и советы по итоговому оформлению результатов;

6) коллективное обсуждение, экспертиза, оппонирование, результаты внешней оценки, выводы по итогам защиты проектов. Рекомендация лучших проектных работ к участию в межвузовских конференциях и к публикации в студенческих научных сборниках [1, с. 36].

В процессе обучения следует отдельное внимание уделить проблеме психологии взаимоотношений преподаватель-студент. Каждый из участников образовательного процесса входит в социальную ситуацию, обладая определенным поведенческим опытом и культурными предпосылками. Разделяемые всеми участниками когнитивные и нормативные предпосылки являются основой для такого взаимодействия.

Рассматривая взаимоотношения преподаватель-студент, нельзя не учитывать эмоциональный настрой субъектов коммуникации, и в первую очередь, преподавателя. Эмоциональные состояния – особый класс психических состояний, которые играют значительную роль в противодействии индивида жизненным трудностям, в психической саморегуляции общей направленности и динамике поведения. Психические состояния неразрывно связаны с индивидуальными особенностями личности и занимают среднее положение между психическими процессами и свойствами личности. Единую интегративную функцию составляют эмоции и личность. Эта функция обеспечивает конкретное реагирование человека как целостности – на протекающую ситуацию, на любые воздействия окружающего социума.

При проведении научных исследований и многочисленных семинаров среди педагогов и студенческой молодежи была отмечена следующая закономерность: наиболее высокую заинтересованность в освоении предмета и наилучшего результата в учебе достигают те студенты, которые по своему типу нервной деятельности соответствуют типу нервной деятельности преподавателя. В процессе исследований появилось понятие «конфликт стилей». Термин используется для обозначения несоответствия между «стилем обучения», то есть стилем деятельности преподавателя, и «стилем учения», то есть стилем деятельности студентов. К сожалению, сегодняшняя система образования не предусматривает возможности формирования учебных групп на основе особенностей стилей деятельности студентов и преподавателей. А это означает, что перед педагогом стоит задача подобрать такие методы обучения, которые предотвратят «стилевые» конфликты.

Анализируя поведенческий аспект профессиональной деятельности преподавателя, необходимо обратить внимание на невербальные компоненты коммуникации, которые, воспринимаются непосредственно и, несмотря на свою кратковременность, обладают определенной силой воздействия. С помощью мимики, жестов, интонации, громкости речи можно передать тончайшие оттенки отношения, оценки, эмоций и даже информацию, которую трудно или по каким-либо причинам неудобно выразить словом. Несмотря на то, что в связанном употреблении невербальные средства занимают «вторичный план» коммуникации, они выполняют функцию воздействия с большей эффективностью. Например, преподаватель, оценивая ответ студента, выражением лица и позой может показать ему свою симпатию и одобрение [3].

Работа в группах, бесспорно, имеет ряд преимуществ перед обычными традиционными занятиями. В групповой работе происходит сочетание различных талантов и умений, используются сильные стороны каждого студента для выполнения задания, подобный тип взаимодействия определяется как сотрудничество. Активные методы инициируют участие каждого и помогают развитию навыков командной работы. В групповой работе появляются навыки командного поведения.

Проведение занятий по разработанной методологии, позволило, однако, выделить ряд проблем, возникающих при внедрении самоорганизации в деятельность рабочих групп:

1. Личная привычка к роли преподавателя. «Классика» педагогики уподобляет студента сосуду, который преподавателю необходимо наполнить. Преподавателю бывает трудно отойти от шаблонного текста лекции и участвовать в обсуждении. Появлялось желание остановить обсуждение, повысить голос и т.п.

2. Осознание собственных пробелов в знаниях, необходимость собственным примером демонстрировать гибкость поиска ответов и решений на вопросы, которые возникали и не решались группой.

3. «Прицепы» и «имитаторы». Активно работает только часть группы, остальные имитируют бурную деятельность, преследуя в процессе групповой работы свои цели. Например, желание пообщаться или выделиться, почувствовать власть и т.п.

4. Нарушение законов групповой динамики, которое заключается в том, что на вопрос «Кто будет представителем группы?» вызывается один человек, а по факту потом появляется неформальный лидер, удовлетворяющий какие-то иные запросы группы.

5. Низкая квалификация, которая становится причиной неуверенности в себе и препятствием для активной включенности в рабочий процесс.

6. Формирование «поля открытости» и управление им. В какой-то период в группе происходит «момент истины» – максимальная открытость и заинтересованность. Если в этот период допустить ошибку, то включаются психологические защиты и продуктивность группы резко снижается.

7. Усталость и отвержение алгоритма ретроспективы на каждой встрече. Уже сама необходимость реализовывать одну и ту же схему вызывала бурную негативную реакцию.

Можно предположить, что охарактеризованные группы и процессы, происходящие в них, проходят этапы, выявленные К. Роджерсом [4] и описанные М. Литваком в работе «Командовать или подчиняться? Психология управления» [2]:

- ознакомление;
- сопротивление;
- описание прошлых чувств;
- выражение негативных чувств;
- выявление и исследование личностно значимого материала;
- выражение непосредственных межличностных чувств;
- развитие излечивающей (обучающей) способности группы;
- самовосприятие и начало изменений;
- разрушение «фасада» и психоаналитических защит;
- конфронтация;
- помогающие взаимоотношения;
- выражение позитивных чувств и близости.

Таким образом, по результатам проведенного эксперимента можно сделать вывод о том, что роль преподавателя при использовании технологий самообучения и самоорганизации несколько больше, чем описывается традиционно. Представляется, что преподаватель для решения своих задач по созданию атмосферы доверия, участию в обсуждениях в качестве фасилитатора, устранению препятствий, визуализации проблем и т.п. должен иметь хотя бы минимальные знания психологии: базовые теории личности (Фрейд, Берн), основы и закономерности групповой динамики, основы конфликтологии. В конечном итоге это повысит продуктивность и мотивацию участников в процессе обучения.

Список использованной литературы

1. *Колмакова, В.В.* Метод проектов – образовательная технология 21 века (на примере обучения русскому языку в вузах). Различные аспекты инновационной деятельности в современной науке, экономике, образовании, культуре / В.В. Колмакова. // Материалы международной конференции 25-26 ноября 2013 г. – Ростов н/Д: Summa-Rerum, 2013-2014. – 150 с.
2. *Литвак, М. Е.* Командовать или подчиняться? Психология управления / М.Е. Литвак. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 379 с.
3. *Одарюк, И.В.* Основные положения проектной методики обучения иностранным языкам / И.В. Одарюк. // Личность, речь и юридическая практика. – Ростов н/Д: ДЮИ, 2010. Вып. 13. – С. 210.
4. *Роджерс, К.* О групповой психотерапии / К. Роджерс. – М.: Гиль-Эстел, 1993. – 224 с.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

Е.С. Быкадорова, старший преподаватель
Сибирский государственный университет путей сообщения, Россия
bykadorova_es@mail.ru

В статье обозначена роль инженерных кадров в свете гуманитаризации технической школы. Представлена структура и содержание мультимедийного учебно-методического комплекса для формирования профессиональной иноязычной культуры. Сделаны выводы и приведены перспективные направления дальнейшей работы.

Ключевые слова: инженерное образование, междисциплинарные мультимедийные учебно-методические комплексы, Moodle.

На сегодняшний день в условиях стремительного развития технологий, тотальной компьютеризации и автоматизации, глобализации и гиперконкуренции, постоянно ускоряющихся изменений, роль инженера нельзя переоценить.

В число важнейших стратегических приоритетов для всех стран входит обеспечение преемственности поколений и устойчивое воспроизводство компетентных инженерных кадров.

Характер инженерного образования резко меняется под воздействием технологических потребностей глобальной экономики знаний, которые требуют от современного инженера более широкого набора ключевых компетенций, чем освоение узкоспециализированных научно-технических и инженерных дисциплин.

Тесная интеграция фундаментальных и прикладных исследований требует инновационных парадигм инженерной деятельности. При этом новые наукоемкие технологии позволяют решать комплексные задачи в традиционных, смежных и новых областях. Применительно к целостности образования, в первую очередь вспоминают идею “гуманитаризации” технической школы [1, с. 10-12]. В связи с этим, основными условиями перехода к инновационному инженерному образованию являются обновление методологии и содержания инженерного образования на основе тенденций и подходов современного наукоемкого инжиниринга в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык». Ожидается, что, будущий инженер, наряду с глубокими научными и техническими знаниями, должен обладать основательной профессиональной иноязычной культурой.

Под *формированием профессиональной иноязычной культуры* студентов понимается целенаправленное систематизированное и научно-обоснованное становление профессиональной и социальной иноязычной

компетентностей, целью которых является формирование конкурентоспособных инженерных кадров.

Для решения указанной задачи возникает необходимость использовать информационные технологии. К ним относятся современные средства информатизации, цель которых подготовить компетентных специалистов в различных областях науки и образования.

Анализ педагогической литературы показал, что при изучении иностранных языков используются отдельные мультимедийные программы, выполняющие те или иные дидактические функции. Например, контролирующую или обучающую. Однако, как показало исследование, для формирования профессиональной иноязычной культуры инженерных кадров требуются целостные комплексы, которые обеспечивают выполнение дидактических функций.

В связи с этим нами разработан мультимедийный учебно-методический комплекс (УМК), который состоит из теоретического, практического и контролирующего материалов, компьютерной поддержки, научно-методического, эргономического сопровождения и педагогического мониторинга.

Мультимедийный УМК рассматривается нами как совокупность модульно-структурированных взаимосвязанных мультимедийных программ, применение которых создает интегрированную профессионально-ориентированную обучающую языковую среду, направленную на формирование профессиональной иноязычной культуры инженерных кадров. Он разработан на основе электронной инструментальной оболочки Moodle.

Мультимедийный УМК способствует формированию заданной культуры в системе непрерывного профессионального образования средствами дисциплины «Иностранный язык» и профильных дисциплин. Компоненты комплекса включают теоретический, практический и контролирующий материал, компьютерную поддержку, научно-методическое, эргономическое сопровождение и педагогический мониторинг (рис. 1).

Содержательному компоненту мультимедийного УМК на уровне содержательной учебной информации присуща вариативность, что позволило автору разработать междисциплинарные мультимедийные учебно-методические комплексы для студентов разных специальностей и направлений обучения.

Среди них мультимедийный учебно-методический комплекс разработанный, зарегистрированный (№ ОФЭРНиО 17254 от 04.07.2011 г., № ЦИТиС 50201151061 от 21.07.2011 г.) и внедренный автором в СДО Moodle: Быкадорова Е.С. «Английский язык инженеров-механиков» URL: http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=365.

Комплекс педагогических условий
Структура мультимедийного учебно-методического комплекса
Подход
Принципы
Цель – формирование профессиональной иноязычной культуры
Содержание мультимедийного УМК
Теория
Практика
Контроль
Компьютерная поддержка
Научно-методическое и эргономическое сопровождение мультимедийного УМК
Инструкции студенту по работе с мультимедийным УМК
Методические указания педагогу по организации процесса обучения с мультимедийным УМК
Педагогический мониторинг результатов учебной работы
Уровни сформированности профессиональной иноязычной культуры
Оптимальный
Допустимый
Критический
Недопустимый
Профессиональная иноязычная культура

Мультимедийный УМК «Английский язык для инженеров-механиков» *(English for Mechanical Engineers)* включает в себя шесть разделов (Parts). Первый раздел состоит из шести тем (Units), следующие четыре раздела – из пяти тем, шестой раздел – из двух тем, которые отражают содержание общей тематики разделов. Тематика следующая: наука о материалах, свойства материалов, процессы обработки материалов, станки, металловедение, горячая и холодная обработка металлов, применение пластиков, виды пластмасс, детали автомобилей, автоматизация производственных процессов, роботизация, компьютеризация, типы графиков, диаграммы.

Среди других мультимедийных УМК, разработанных и внедряемых авторами в СДО Moodle: Быкадорова Е.С., Веселова С.А. Мультимедийный учебно-методический комплекс «Английский язык для строителей и архитекторов». URL: http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=367.

Мультимедийный УМК «Английский язык для строителей и архитекторов» *(English for Builders and Architects)* представляет собой самостоятельный целостный комплекс. Синтез специальных дисциплин (архитектура гражданских и промышленных зданий и сооружений, железобетонные и каменные конструкции, конструкции из дерева и пластмасс, основания и фундаменты, архитектурные конструкции и др.), входящих в структуру комплекса, обеспечивает содержание технической подготовки гуманитарной направленностью и гарантирует эффективность формирования профессиональной иноязычной культуры будущих специалистов в строительной сфере.

В процессе апробации перечисленных курсов было установлено, что наилучшие результаты достигаются в процессе очно-дистанционного обучения (англ. blended – смешанный) английскому языку [2, 3].

На основании проведенной работы можно сделать следующие выводы:

1. Разработанный мультимедийный УМК может обеспечить эффективное формирование профессиональной иноязычной культуры инженерных кадров в системе «бакалавриат (специалитет)–магистратура–аспирантура».

2. Мультимедийный УМК способствуют созданию базы для продолжения изучения английского языка для профессиональной и научной коммуникации в магистратуре и аспирантуре.

3. Перспективными направлениями работы по совершенствованию мультимедийного УМК формирования профессиональной иноязычной культуры студентов в системе «бакалавриат (специалитет)–магистратура–аспирантура» могут стать: а) интеграция английского языка не только с техническими, но и с гуманитарными дисциплинами; б) интегрированное взаимодействие профессионально-ориентированного обучения и реальное производство; в) в условиях дистанционного образования усовершенствование мультимедийных учебно-методических комплексов **«Английский язык**

для инженеров-механиков» *(“English for Mechanical Engineers”)*, **«Английский язык для строителей и архитекторов»** *(English for Builders and Architects)* и оптимизация видов контроля в процессе профессионально-ориентированного обучения.

Список использованной литературы

1. *Боровков, А.И.* Современное инженерное образование: учеб. пособие / А. И. Боровков [и др.]. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 80 с.
2. *Быкадорова, Е. С.* Содержание и структура мультимедийного учебно-методического комплекса «Английский язык для инженеров-механиков» / Е.С. Быкадорова // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск: Изд-во ГАГУ. Ч. 1. – 2011. – № 6 (31). – С. 116-120.
3. *Быкадорова, Е. С.* К вопросу о непрерывной иноязычной подготовке инженерных кадров / И.С. Волегжанина, Е.С. Быкадорова // Историческая и социально-образовательная мысль. – Краснодар. – 2012. – № 2 (12). – С. 80-84.

ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

И.С. Волегжанина, к.п.н., доцент
С.В. Чусовлянова, к.соц.н., доцент
Сибирский государственный университет путей сообщения, Россия
erarcher@mail.ru, cl0506@yandex.ru

В статье приводятся результаты разработки электронного учебно-методического комплекса по английскому языку для студентов технических специальностей, внедренного в программную оболочку iSpring Suit. В качестве теоретико-методологического фундамента этого процесса предлагается комплексный подход.

Ключевые слова: английский язык, электронный учебно-методический комплекс, комплексный подход.

Сегодня проблема использования возможностей информационно-коммуникационных технологий в обучении находится в зоне активного интереса зарубежных и отечественных исследователей, которые определяют его как электронное [1]. Часто в качестве синонимов используются «онлайн-обучение» и «веб-обучение», а среди обязательных инструментов называют сеть Интернет и мобильные средства связи. Вместе с тем электронное обучение может осуществляться в режиме офлайн, когда необходимый программный ресурс загружен на стационарные либо мобильные устройства. Это становится наиболее актуальным в условиях отсутствия достаточного количества

оборудованных компьютерных классов с подключением к сети Интернет или точек доступа Wi-Fi, если студенты работают с личными электронными устройствами.

Мы предположили, что использование офлайн ресурса для аудиторной работы студентов и онлайн ресурса для их самообразовательной деятельности (в совокупности представляющих собой целостный *электронный учебно-методический комплекс*) в процессе обучения английскому языку может способствовать развитию профессиональной иноязычной компетентности обучающихся [2]. Очевидно, что данный процесс характеризуется комплексностью и требует решения разноплановых проблем, связанных с организацией электронного обучения.

Результаты исследования, ранее проведенного авторами настоящей статьи, позволили предложить в качестве теоретико-методологического фундамента для создания электронного учебно-методического комплекса по английскому языку «Технология транспортных процессов» (далее электронный УМК), направленного на развитие профессиональной иноязычной компетентности студентов технического вуза, комплексный подход [3].

Комплексный подход – междисциплинарные парадигматические (структура объекта изучения), синтагматические (содержание объекта изучения) и прагматические (цели, задачи, специфика применения объекта изучения) особенности, связанные с использованием возможностей совокупности научных подходов (системно-деятельностного, интегративно-развивающего, индивидуально-дифференцированного, контекстно-контентного и утилитарно-компетентностного) при поэтапном, построенном на основе общей программы, процессе разработки инновационного технологичного образовательного продукта – электронного УМК.

Комплексный подход предусматривает мобилизацию возможностей перечисленных подходов (каждый подход решает свой строго ограниченный круг задач на разных этапах процесса разработки электронного УМК) для достижения результатов, которые было бы затруднительно получить при обращении лишь к одному из них, либо нескольким, но не взаимосвязанным между собой подходам

С точки зрения комплексного подхода процесс разработки электронного УМК представляет собой поэтапный процесс. Мы выделили в нем семь взаимосвязанных этапов: прогнозирование, моделирование, проектирование, конструирование, апробация, внесение изменений в готовый продукт и его внедрение в процесс обучения студентов английскому языку.

Прогнозирование и *моделирование* были осуществлены нами на первом этапе работ, связанном с подготовкой материала УМК для внедрения в программную оболочку iSpring Suite. Выбор оболочки осуществлялся на основании анализа альтернативного программного обеспечения. Фактически, iSpring Suite представляет собой пакет

программ, которые используются в качестве надстройки к средству создания презентаций Microsoft Power Point. Среди основных преимуществ были выделены полная русификация iSpring, защита электронного курса от несанкционированного просмотра и редактирования, возможность тиражирования материалов и др. Все перечисленные преимущества оказываются значимыми в условиях отсутствия достаточного числа компьютерных классов с подключением к сети Интернет.

Прогнозирование было связано с последовательным выявлением педагогической проблемы, исследованием целесообразности разработки электронного УМК, внедренного в оболочку iSpring Suit, и научным предвидением от его использования в реальном процессе обучения английскому языку. Для этого мы:

1) провели анализ научной литературы по проблеме создания электронных курсов, а также имеющегося опыта их применения в процессе обучения;

2) определили характеристики будущего электронного УМК в виде требований, соблюдение которых позволяет устранить существующую педагогическую проблему.

В итоге был сделан прогноз, оформленный как предположение о результатах внедрения такого электронного УМК в процесс обучения студентов английскому языку, включающее этапы и сроки его разработки.

Второй этап – *моделирование* – был связан с:

1) определением теоретических основ создания электронного УМК (подходы и принципы к его разработке);

2) обсуждением возможных вариантов структуры и содержания УМК с последующим выбором их оптимального варианта;

3) подбором содержательного материала и определением путей его адаптации для внедрения в программную среду iSpringSuit.

Комплексный подход нашел свое отражение в выбранном варианте структуры и содержания УМК [4]. Содержательный компонент УМК включает учебное пособие для аудиторной работы студентов, практикум для самостоятельной работы студентов, методические указания по организации процесса обучения с помощью электронного УМК для преподавателей и студентов. Содержательная учебная информация учебного пособия и практикума структурирована по принципу модульности (12 модулей), которые представлены следующими тематическими названиями: «Планирование карьеры», «Воздействие транспорта на окружающую среду», «Глобализация», «Железнодорожный транспорт: исторический аспект», «Путь и его устройство», «Локомотивы и локомотивное хозяйство», «Товарные вагоны», «Пассажирские вагоны», «Станционные устройства и сооружения», «Сигнальные устройства», «Нормативная документация: отражение и оформление требований безопасности в технологической документации», «Перевозка опасных грузов» [5].

Содержательный материал потребовал определенной адаптации до начала его внедрения в электронную среду. Для этого разработчики осуществили следующие действия:

1) увеличили объем заданий в практикуме для самостоятельной работы, унифицировали их по объему и количеству упражнений на одной странице электронного формата;

2) предложили дополнительный аудио и видео ряд в рамках каждого модуля, конвертировали видео материалов в формат (.mp4);

3) пополнили банк ответов к упражнениям с заданиями множественного выбора;

4) скорректировали объем вопросов к объему вариантов ответов в тестах множественного выбора;

5) включили творческие задания проблемного характера в контролирующие материалы.

Обращаясь к следующему этапу разработки электронного УМК, определим, что внедрение подготовленного материала в программную оболочку iSpring Suite связано с *проектированием* и *конструированием* технологичного образовательного продукта.

Процесс *проектирования* – это, прежде всего, поиск ответа на вопрос, как УМК должен быть реализован. В результате проектирования, из подготовленного для внедрения в электронную среду материала с помощью пакета программ iSpring Suite был получен продукт с заданными характеристиками (проект). Таким образом, проектирование представляет собой процесс преобразования исходных данных в некоторое новое состояние – информационный продукт – проект, который является механизмом воплощения замысла авторов в электронный УМК. Таким образом, основными задачами данного этапа разработки являлись:

1) выявить функциональные особенности программного пакета iSpring Suit для разработки прототипа электронного УМК;

2) внедрить подготовленный материал в программную среду iSpring Suit с целью создать проект электронного УМК.

Этап, следующий за проектированием, – *конструирование*. Он включал детализацию проекта электронного УМК. На этом этапе проводился анализ и коррекция содержания и/или структуры УМК с целью приблизить проект к реализации в реальном процессе обучения. В результате мы получили прототип – образец УМК как технологичный продукт, готовый к апробации в процессе обучения студентов английскому языку. Задачи этого этапа включали:

1) выявить проблемы, связанные с внедрением материала в электронную среду, и их решение;

2) подготовить полученный на предыдущем этапе проект к апробации с целью создания прототипа электронного УМК.

На заключительном этапе работ планируется провести *апробацию* прототипа электронного УМК в реальном процессе обучения английскому языку студентов технических специальностей на базе Сибирского

государственного университета путей сообщения (СГУПС), г. Новосибирск. Для этого будет выполнен ряд подготовительных действий, связанных с загрузкой файла на стационарные и мобильные носители пользователей – участников экспериментального обучения.

В течение заданного времени будут проводиться наблюдения за процессом обучения, собираться замечания и предложения пользователей (студентов и преподавателей) об образовательном продукте. По завершении апробации пользователям будет предложен опросник о достоинствах и недостатках электронного УМК. Результаты критической оценки полученных во время экспериментальной проверки данных, в итоге, позволят внести изменения в разработанный на этапе конструирования прототип и, в целом, установить полезность опытного образца электронного УМК.

Под *полезностью* опытного образца электронного УМК понимается его дидактическое качество (целесообразность и эффективность) как примера педагогической системы. При этом *целесообразность* – соответствие прогнозируемых изменений целям и задачам обучения, а э*ффективность* – степень соответствия фактических изменений прогнозу. Иными словами, полезность электронного УМК – его пригодность для реализации в практике обучения английскому языку студентов технических специальностей с целью повышения эффективности деятельности (преподавание и учение) участников этого процесса. Электронный УМК должен быть целесообразен и эффективен по результатам и оптимальным затратам людских, материальных и др. ресурсов, гарантировать достижение поставленных целей в обучении.

В итоге, на основании критического анализа полученных экспериментальных данных будет оценена готовность опытного образца электронного УМК к *внедрению* в процесс обучения английскому языку студентов технических специальностей СГУПСа.

Список использованной литературы

1. *Быкадорова, Е.С.* Средства информатизации как педагогический инструмент подготовки компетентных выпускников транспортного вуза / Е.С. Быкадорова, Э.Г. Скибицкий. // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 85-95.
2. *Волегжанина, И.С.* Организация учебной деятельности посредством электронного учебно-методического комплекса / И.С. Волегжанина, С.В. Чусовлянова, С.М. Петров, Д.А. Дубинин. // Современные тенденции в образовании и науке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 октября 2013 г.: в 26 частях. Часть 23; М-во обр. и науки РФ. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013. – С. 19-20.
3. *Волегжанина, И.С.* Подходы к созданию электронного учебно-методического комплекса в рамках реализации контекстного обучения

иностранному языку / И.С. Волегжанина, С.В. Чусовлянова. // European Social Science Journal, № 8 (35). Том 2. – Москва: 2013 – С. 128-136.
4. *Волегжанина, И.С.* Некоторые аспекты создания электронного учебно-методического комплекса по иностранному языку для студентов технических вузов / И.С. Волегжанина, С.В. Чусовлянова, Д.А. Дубинин, С.М. Петров // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. – Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2013. – Вып. 29 – С. 144-150.
5. *Volegzhanina, I.S.* E-Learning Package for IT-Based English Language Learning / *I.S. Volegzhanina, S.V. Chusovlyanova.* // QUAESTI. The 1stVirtualMultidisciplinary Conference (December 16 – 20, 2013), Zilina, Slovakia. URL: http://www.quaesti.com/actual-conferences-and-papers/?co=1&sect=8&cmd=prgrss (дата обращения: 10.01.2014).

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ

Э.В. Кондракова, д.м.н., профессор
филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», Россия
elvira_kondrakova@rambler.ru
А.П. Бурсова, старший преподаватель
филиал ФГБОУ ВПО «Карачаево-Черкесский госуниверситет им. У.Д. Алиева», Россия
aleftina.bursova@yandex.ru

В настоящей статье представлена реализация реабилитационного потенциала, которая является конечной целью реабилитации инвалидов. Процесс реабилитации инвалида на основе применения информационно-коммуникационных технологий реализует концепцию независимой жизни.

Ключевые слова: инвалид, индивидуальная программа реабилитации, информационно-консультационная система, реабилитационный потенциал.

Функциональная модель реабилитации инвалидов на основе применения информационно-консультационной системы реабилитации своей конечной целью имеет реализацию реабилитационного потенциала инвалида. В её основе лежат три компонента:

1. Функциональная диагностика.
2. Комплексная реабилитация инвалидов на основе информационно-коммуникационных технологий.
3. Социальные услуги инвалидам на основе информационно-коммуникационных технологий.

На этапе функциональной диагностики определяется вид и степень недостаточности инвалида, его социальный статус, уровень реабилитационного потенциала по его функциональной составляющей [1].

Таким образом, инвалид имеет возможность улучшить способности к восстановлению своего социального статуса, адаптироваться к условиям общественной, трудовой и бытовой жизни. Функциональную диагностику осуществляют учреждения медико-социальной экспертизы, где работают специалисты разного медицинского и психологического профиля.

В порядке проведения медико-социальной экспертизы в бюро медико-социальной экспертизы пациенту с ограниченными возможностями здоровья назначают мероприятия индивидуальной программы реабилитации, обязательно в настоящее время с применением информационно-коммуникационных технологий. Программа индивидуальной реабилитации включает медицинские мероприятия: фармакотерапию, физиотерапию, санаторно-курортное лечение, хирургические вмешательства и другие. Реабилитационные учреждения, осуществляющие восстановительные мероприятия, представлены реабилитационными центрами, учреждениями санаторного типа, госпиталями, диспансерами, другими социальными учреждениями [2].

Инвалид с индивидуальной программой реабилитации направляется в местный отдел (центр) информационно-консультационной системы реабилитации, где специалисты определяют место и сроки проведения мероприятий по реабилитации, а также осуществляют контроль по их исполнению.

Комплексная реабилитация инвалидов на основе информационно-коммуникационных технологий включает профессиональную реабилитацию, социально-психологическую, социокультурную реабилитацию, дистанционное обучение, обеспечение доступности ИКТ, лечебно-диагностическое консультирование.

Профессиональная реабилитация инвалида позволяет выбрать соответствующую дефекту деятельность. Очень важную роль играют информационно-коммуникационные технологии, которые значительно расширяют возможности инвалида не только зарабатывать деньги, но и активно общаться с другими людьми, не замыкаться в своём мирке. Появилось много надомных видов деятельности, позволяющих расширить коммуникативные возможности инвалида.

Многочисленными исследованиями доказано, что при адекватном состоянию здоровья и желанию инвалида выборе профессии, а также при соответствующей адаптации условий труда инвалиды способны длительно сохранять трудоспособность и выполнять достаточно большие объемы работ.

Угасание навыков профессиональной деятельности, длительная безработица губительны для инвалида, потому что приводит к его десквалификации. Кроме того, бездеятельность ведёт к гиподинамии, нарушению витальных функций, к развитию психопатизации личности.

Для полной реализации профессиональной способности инвалидов необходима адаптация рабочих мест к психофизиологическим возможностям инвалида, а это требует финансовых затрат и организационных усилий работодателя.

Социально-психологическая реабилитация инвалида позволяет ему адаптироваться в социуме, общаться с разными людьми. Она адаптирует инвалида к системе управления, методам организации и руководства профессиональным образованием, включает его в социально-психологические связи внутри коллектива, способствует активизации личности инвалида в решении социальных вопросов.

Социокультурная реабилитация помогает инвалидам общаться с библиотечными фондами, располагающими специализированными изданиями для инвалидов с сенсорными нарушениями в виде аудиокниг, литературы на азбуке Брайля и другие. К сожалению, только для лиц, проживающих в крупных городах, доступна эта библиотечная среда. Но с распространением информационных компьютерных технологий становятся доступны для инвалидов культурные мировые достижения.

Регулярно проводится оснащение библиотек современными техническими средствами, компенсирующими дефекты, а также технологиями, адаптированными к нуждам читателей-инвалидов. В библиотеках широко стали применяться новые виды информационных изданий, например, электронные на дискетах и СД-дисках, компакт-дисках, крупнопечатные издания. Изготовление «говорящих» книг систематически расширяется, увеличивается производство рельефно-точечных и крупнопечатных периодических изданий. Ежегодно выходит около 350 новых наименований «говорящих» книг, что составляет более 1 миллиона часов звучания. Эти книги выпускаются за счет средств федерального бюджета и распределяются бесплатно по специализированным библиотекам и школам для инвалидов с сенсорными нарушениями. В телевизионных программах широко используются субтитры для инвалидов по слуху.

Дистанционное обучение инвалидов позволяет получить не только образование в гуманитарных науках, но и приобрести друзей, коллег.

Инвалидам, имеющим нарушения мобильности вследствие дефекта, именно дистанционное обучение позволяет получать высшее профессиональное образование. Современные технические устройства, адаптированные для лиц с ограниченными возможностями, компьютерные приставки помогают дистанционно учиться инвалидам с сенсорными депривациями, с патологией опорно-двигательного аппарата.

Организация дистанционного обучения позволяет организовать доступ к полноценному востребованному обучению лицам, по разным причинам, не имеющим возможности получать образование в традиционной очной форме. Приоритетом дистанционного обучения становится возможность его применения для обучения лиц, имеющих отклонения и ограничения в состоянии здоровья.

Обеспечение доступности информационно-коммуникационных технологий реализуют способность инвалида к письменной и устной коммуникации на родном языке, изучению второго языка, приобретению навыков работы с компьютером, навыков управления информацией, исследовательских навыков.

Лечебно-диагностическое консультирование осуществляется через медико-социальный экспертный контроль с задачей мониторинга экспертной оценки состояния инвалида и своевременной его коррекции.

Лечебно-диагностическое консультирование призвано обеспечить инвалида по мере необходимости средствами передвижения, протезно-ортопедической техникой, сурдотехникой, другими техническими средствами для труда, быта, обучения, досуга, физкультуры, спорта, духовно-нравственного развития.

Социальные услуги инвалидам на основе информационно-коммуникационных технологий представлены в виде информационно-консультационных услуг, методического консультирования по ИКТ, дистанционных образовательных услуг, обеспечения компьютерными средствами реабилитации, дистанционным мониторингом здоровья, трудоустройством на рабочие места.

Процесс реабилитации инвалида на основе применения информационно-коммуникационных технологий реализует концепцию независимой жизни, которая рассматривает проблемы человека с инвалидностью в свете его гражданских прав. Реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья ориентирована на устранение для них социальных, экономических, психологических и иных барьеров социальной жизни [3].

Список использованной литературы

1. *Кондракова, Э.В.* Тенденции детской инвалидности в Краснодарском крае / Э.В. Кондракова // Кубанский медицинский вестник. № 10(91), Краснодар. – 2006. – С. 34-37.
2. *Кондракова, Э.В.* Территориальные особенности детской инвалидности в Краснодарском крае / Э.В. Кондракова // Кубанский медицинский вестник. № 10(91), Краснодар. – 2006. – С. 30-34.
3. *Карякина, О.И.* Основы реабилитации инвалидов: Учебное пособие / О.И. Карякина, Т.Н. Карякина. – Издательство Волгоградского государственного университета, 1999. – 85 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДХОДОВ ESP/CBI ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК – СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ»

О.А. Дёмина, к.п.н., доцент
Сибирский государственный университет путей сообщения, Россия
deminao@stu.ru

Необходимость развития практико-ориентированных коммуникативных компетенций на иностранном языке обусловлена запросом современного рынка труда. В статье рассмотрен опыт создания учебно-методических пособий с использованием подходов ESP / CBI для достижения этой цели.

Ключевые слова: иностранный язык, язык для специальных целей, метод контекстного обучения.

Развитие коммуникативной способности студента, ведущей его к грамотному профессиональному контакту с миром на глобализированном рынке труда заявлено одной из главных образовательных целей высшего профессионального образования. Следовательно, иностранный язык должен восприниматься студентом как часть осваиваемой профессии, т.е. средством профессионального общения, а не только элементом общекультурного развития. Другими словами, за период обучения студент должен овладеть профессиональными компетенциями, включающими одновременно и специальные знания, и способность к эффективной профессиональной коммуникации.

Требования ФГОС, предусматривающие владение навыками общения в профессиональной деятельности на иностранном языке, выводят его за рамки общеобразовательного учебного предмета в вузе и делают инструментом формирования компетентного специалиста. Современная студенческая аудитория в неязыковом вузе поставлена в новые условия изучения иностранного языка, так как он становится профессионально значимым компонентом в профессиональной деятельности. Современный инженер, имея специальные технические знания и умения, должен обладать так называемыми «мягкими» (softskills) или владеть приёмами эффективной коммуникации.

Большую проблему представляет собой моделирование процесса обучения иностранному языку в условиях искусственной языковой среды технических вузов и приобретение коммуникативного опыта в стране, где данный язык не является родным, где нет традиции поголовного владения иностранными языками. Российские педагоги моделируют общение на иностранном языке на уроке, стараясь приблизить содержание обучения к реальным ситуациям деятельности будущего профессионала. Далеко не все «инновационные» усилия педагогов и предлагаемые учебные материалы способны помочь им в создании такой образовательной среды,

которая будет мотивировать студентов, и приближать их к достижению заявленных целей.

Наиболее эффективным средством развития языкового мышления, которое является основой речевых возможностей, позволяющих обучающимся реализовывать свои коммуникативные интенции, оказалось *имитационное моделирование*. Имитация элементов профессиональной деятельности положительно зарекомендовала себя на занятиях иностранным языком, способствуя реальной подготовке к предстоящей деятельности.

В применении к обучению английскому языку имитационное моделирование прекрасно соединяется с подходом ESP, так как по определению автора подхода (Hutchinson): «Английский для специальных целей – это такой подход к обучению языку, при котором все решения в отношении содержания и методики основаны на том, для чего обучающимся нужно изучить язык». По своим целям обучение ESP противостоит обучению General English**,** которое является подготовкой к сдаче экзамена по английскому языку.

Международная организация по стандартизации (ISO) определяет язык для специальных целей (ESP) как лингвистическую подсистему, предназначенную для коммуникации в конкретной области знания с использованием терминологии и других лингвистических средств», т.е. совокупно учитывается и *понятийная* и *языковая* стороны. Это означает, что обучение ESP направлено на *овладение языковыми знаниями* (грамматикой и лексикой инженерно-технического регистра, экономического регистра и т.п.) *и речевыми навыками в ситуациях практической деятельности*. Следовательно**,** ESP – это операционный язык взаимодействия в международной среде профессионалов, и поэтому, университеты многих стран, где английский язык не является родным или государственным использующего многообразные варианты, связанные с соответствующей сферой деятельности и имеющие узкую тематическую направленность – Business English, Technical English, Scientific English, English formedical professionals и т.п.

Существует более широкий термин – LSP (Language for Specific Purposes). Любой изучаемый язык, который необходим как инструмент для специальных целей, т.е. получения образования или работы, может оказаться в роли LSP, но чаще всего LSP – это ESP. Содержание конкретных курсов по программе LSP напрямую зависит от потребностей обучающихся.

Существует ещё один подход – CBI (Content-based language instruction) – обучение на основе контекста. Этот термин иногда путают с ESP. Целью CBI является обучение языковым знаниям и речевым навыкам, используя тематический контекст любой области знания таким образом, чтобы студенты учили язык по профессионально ориентированному тексту, а не просто изучали курс General English без связи с конкретной

областью деятельности. CBI предлагает изучение языка на основе содержания какого-либо учебного предмета. Brinton, Snow, and Wesche подчёркивают, что обучение на основе содержания (контекста) «использует аутентичные материалы для чтения, которые требуют от студентов не только понимания информации, но также её интерпретации и оценки ... требуют от студентов синтезировать факты и идеи из многочисленных источников как подготовку для развития навыков письма».

Таким образом, когда требуется определить какой подход выбрать, необходимо задать вопрос: «Это английский для профессионального общения (ESP) или обучение с помощью специально отобранного содержания, т.е. тематики или определённой области знания (CBI)?

Подход Content-BasedInstruction является очень важным при обучении второму языку (Brinton, Snow, &Wesche, 1989), так как обеспечивает одновременное обучение и контенту, и языку. Его часто используют для мотивации студентов технических вузов, которые могли бы заинтересоваться приобретением навыков эффективной коммуникации в своей профессиональной сфере.

В области обучения языкам слово *content* поменяло своё значение. Если ранее оно было связано с методами обучения: grammar-translation, audio-lingual, vocabulary или заучиванием устных образцов в диалоговой форме, то в последнее время *content* имеет значение *'subjectmatter'*, т.е. предмет изучения, и рассматривается как *средство обучения второму или иностранному языку* в процессе teaching/learning.

Сравнивая оба подхода, можно сказать, что ESP используют для подготовки с целью получения образования или работы, а CBI используют для изучения самого языка на специальных тематических предметных текстах любой области знания. Но это не просто общее изучение языка, а в привязке к какому-либо изучаемому предмету, т.е. студенты, обучаясь своей профессии, расширяют свои языковые и профессиональные знания на аутентичном материале. Естественно, преподаватель иностранного языка должен быть подготовлен для работы с таким материалом.

Интеграция языка и контента при обучении иностранному языку воспринята Европейской Комиссией «как прекрасный способ для прогресса в овладении иностранным языком». Подход CBI эффективно повышает уровень знаний, необходимый для профессиональной коммуникации на иностранном языке. Однако, применить эти подходы (ESP и CBI) в чистом виде, соблюдая все авторские рекомендации в условиях российского технического вуза, практически невозможно. Например, основные принципы комплектования групп и преподавания ESP, разработанные в Великобритании и США, рассматривают возможность обучения только для студентов с высоким уровнем владения языком (от Intermediate и выше). Занятия рекомендовано проводить только в малых группах (2-8 человек) или в режиме один на один (one-on-one). Подход CBI требует исключительно аутентичных текстов. Создать

логическую последовательность материалов, коррелирующую с логикой усвоения студентами профессиональной информации на родном языке, может оказаться непосильной задачей для преподавателя иностранного языка. Следовательно, обучать российских студентов иностранному языку, формируя навыки коммуникации в профессиональной деятельности, можно только комбинируя определённые идеи каждого из этих подходов с собственным опытом. Такой опыт подтверждён созданием интегративных курсов обучения английскому и немецкому языкам в Сибирском государственном университете путей сообщения.

Методология обучения с использованием подходов ESP и CBI отличается от обучения General English. Наш курс обучения объединяет изучение иностранного языка и изучение содержания любой другой учебной дисциплины на основе полного совпадения тематики. Тексты учебных пособий написаны на иностранном языке после тщательного сопоставления с тематикой лекционного материала на русском языке и скрупулёзной проверки терминологии не по словарям, а по аутентичным источникам. Таким образом, курс основан на содержании учебной дисциплины и специально разработанных на этой основе дидактических материалах на иностранном языке. Включение аутентичных фрагментов в упражнения расширяют профессиональный кругозор студентов и подключают лингвистические аспекты для развития речевых навыков. Такой курс обучения предоставляет студентам возможность взаимодействовать с аутентичным, значимым и интересным современным материалом, и повышать их мотивацию к изучению иностранного языка, так как они четко понимают, где они смогут применить выученное.

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 / D.M. Brinton. // Auckland, New Zealand. – 2007, (June).
2. *Hutchinson, T.* English for Specific Purposes / Tom Hutchinson, Alan Waters. // Cambridge Language Teaching Libraty. – Cambridge University Press. – 1987.
3. *Dyomina O.A.* Modern engineer and effective professional communication / O.A. Dyomina, S.V. Chousovlyanova. // Paper delivered at the International Theoretical and Practical Conference on the Information and Education: Borders of Communication, INFO’12. 10.07.2012. Gorno-Altaisk, Russian Federation.
4. English for Specific Purposes: An International Research Journal http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescr.
5. *Dyomina, O.A.* Content-Based Language Project As A Powerful Means For Teaching The Subject Matters / O.A. Dyomina, S.V. Chusovlyanova. //

Global Virtual Conference Workshop April, 8, 2013, EDIS – Publishing Institution of the University of Zilina, 2013. – P. 127-128.
6. *Демина, О.А.* Идеологический контекст модернизации высшей школы / О.А. Демина, Ю.Д. Миши. // European Social Science Journal. – № 12 (43). Том 1. – Москва: 2013. – С. 78-84.
7. *Демина, О.А.* Особенности интеграции приемов обучения иностранному языку / О.А. Демина, С.В. Чусовлянова. // В мире научных открытий. – Красноярск, 2013. – № 11.8 (47). – С. 135-142.

ИННОВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ГИДРОГЕОЛОГОВ КАК НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

М.С. Кузько, магистр гидрогеологии
Черниговская гидрогеолого-мелиоративная экспедиция, Украина
marrjana@mail.ru

В данной статье автор рассматривает влияние особенностей гидрогеологии как науки на процесс подготовки будущего гидрогеолога. Через подобную связь обосновывается необходимость введения инноваций в подготовку студентов путем использования методик медиаобразования.

Ключевые слова: подготовка студентов гидрогеологов, медиаобразование, инновационные методы обучения.

С развитием цивилизации увеличивался объём информации, которую генерировало, искало, классифицировало, хранило, передавало и обрабатывало человечество. Увеличивалось и влияние различной информации на быт и культуру человека [3, с. 41].

Ян Зодерквист в книге «Netократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма» [1] говорит о возможном возникновении нового общественного строя в наше время, в котором главной ценностью становится информация, а главное – именно умение ею пользоваться (т.е. получать и интерпретировать) становится важнейшим для индивида.

Развитие коммуникационных технологий в XX веке привело к необходимости изменений и в педагогической отрасли. В первую очередь, это касается методов и технологий подготовки будущих специалистов различных профессий.

Постоянно растущее количество информации (в силу технического прогресса) может вызвать некоторый шок у неподготовленного потребителя. Гораздо большие проблемы возникают у пользователя, пытающегося извлечь из данного потока пользу. Поэтому при подготовке студентов необходимо вырабатывать у них умение получать и перерабатывать информацию.

Навыки правильной работы с информацией у студентов могут быть заложены через преподавание основ медиаобразования. Так, «Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации». Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, овладевать способами общения с помощью технических средств [2, с. 5].

Согласно И.М. Осмоловской, мы живем в информационном пространстве. Настоящая реальность такова, что информационное пространство оказывает значительное влияние на процесс обучения. О многом ученики узнают из информационного пространства. При этом зачастую ученики воспринимают информацию искаженно, неполно, на обыденном уровне, поэтому их представления о том объекте, который будет изучаться, могут быть мифологизированными, неточными, а зачастую, и неправильными [5]. Поэтому педагог должен подготовить студента, выработав у него правильное понимание сути информации и умение с ней обращаться.

С одной стороны, необходимость использования медиаобразования при подготовке студентов целесообразна исключительно для гуманитарных дисциплин, что можно объяснить тем, что именно в этой отрасли количество информации растет в геометрической прогрессии. Ведь технические специальности более глобальны, и должны быть подкреплены расчетами и экспериментами, которые занимают время и сложны в воспроизведении. Но именно скачок в развитии техники и науки в последнее время выдвигает научные исследования на первый план по объемам получаемой и транслируемой по различным источникам информации.

Например, еще 15 лет назад ученые подсчитали (по данным на 1999 год), что ежегодно появляются 100 тыс. журналов (на 60 языках), 5 млрд. научных книг и статей, 250 тыс. диссертаций и отчетов. Всемирный книжный фонд удваивается каждые 10-15 лет, число телефонных каналов – каждые 11 лет, число автоматизированных баз данных увеличивается в 10 раз за 10 лет. Всемирный фонд описания изобретений исчисляется примерно в 500 млн. страниц текста, и при этом он каждый год увеличивается на 1 млн. документов, хранящих в себе информацию о 350 тыс. изобретений [4, с. 174]. Но это данные 15-летней давности, и динамика развития науки и техники подтверждает тот факт, что на данный момент объемы и скорость возникновения информации только растут ежеминутно.

Существуя на стыке технических и естественных наук, гидрогеология имеет некоторые особенности. Важно заметить, что гидрогеологическая информация несколько более умеренна в своих объемах и скорости возникновения. Нельзя, конечно, сравнить ее с геологией, которая является крайне глобальной наукой, где в подсчете времени возможна погрешность в несколько миллионов лет, или чьи процессы настолько медленны, что новые открытия не часто заполняют информационный поток. В свою очередь гидрогеология занимается изучением более динамичных объектов. Изменения

в гидрологических и гидрогеологических объектах постоянны, поэтому данные по их исследованиям достаточно обширны. Но, несмотря на это, студент при выполнении заданий может столкнуться с рядом проблем. Изучение основной массы гидрогеологических объектов приурочено к середине прошлого века, поэтому их результаты существуют исключительно в бумажном варианте. Многие из этих данных либо засекречены, либо являются собственностью различных гидрогеологических и геологических организаций. При изучении современных гидрогеологических научных работ студент также стыкается с тем фактом, что из-за скудности информации, многие работы дублируют друг друга в плане приведения конкретных исследовательских данных. Помимо этого различные исследования, требующие сверхсовременных технологий, чаще всего проводятся заграницей, и их результаты так же нелегко найти в свободном доступе.

Со всеми этими проблемами студенту гидрогеологу может помочь справится именно применение медиаобразовательных методик, которые смогут научить студента правильно ставить перед собой задачу при поиске информации, формировать точные и разносторонние поисковые запросы, которые будут соответствовать поставленным перед ним заданиям, верно обрабатывать получаемую информацию.

Но применение медиаобразовательных методик не сводится исключительно к поиску и обработке информации. Так же они подразумевают изучение различных продуктов технического прогресса, которые помогут студенту освоить профессию. Сюда можно отнести применение графических редакторов (MapInfo, CorelDRAW, Adobe-Illustrator и т.д.) для обработки материала и построения карт, 3-D моделирования сложных гидрогеологических процессов на объектах, оцифровки уже существующего материала.

Также медиаобразовательные методики подразумевают использование при подготовке будущих гидрогеологов фото- и видеоматериала, который упростит для студентов понимание многих сложных гидрогеологических явлений и процессов. Являясь технической специальностью, гидрогеология немыслима без практики. Но, к сожалению, не каждое учебное заведение располагает ресурсами для самостоятельного проведения, к примеру, полевых работ, а это весомая часть подготовки студента, из которой он выносит не только закрепление прослушанного теоретического материала, но и вживую видит рабочий процесс. Поэтому для решения подобной проблемы можно использовать показ тематических видеороликов, к которому (согласно проведенному опросу) студенты относятся очень положительно. Но обилие подобного контента несет некую опасность. В данной ситуации роль медиаобразования будет не только в новой форме изложения материала, но и важен будет навык медиаграмотности, благодаря которому студенты смогут различать качественный научный материал от научно-популярного и открыто-недостоверного.

Таким образом, использование методик медиаобразования в подготовке будущих гидрогеологов является необходимым условием обучения в

информационном пространстве. В последнее время особое внимание в педагогике занимает вопрос профессиональной подготовки. Разрабатываются методики подготовки, вводятся инновации, соответствующие не только современному уровню развития техники, но и потребностям рынка труда, что важно для будущего специалиста. Для гидрогеологии подобный вопрос стоит особо остро, поскольку данные работы практически не проводятся. Поэтому автор статьи будет продолжать исследования в выбранном направлении в дальнейшем.

Список использованной литературы

1. *Зодерквист, Я.* Netократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / Я. Зодерквист, А. Бард. // Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге. – 2004. – 252 с.
2. *Федоров, А.В.* Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом / *А.В. Федоров, А.В. Онкович, А.А. Левицкая. // П*од ред. проф. А.В. Федорова. // Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П.Чехова. – 2013. – 308 с.
3. *Фомин, И.Н.* Влияние информации на ускорение развития общества / И.Н.Фомин. // XIV Международная заочная научно-практическая конференция «Технические науки – от теории к практике». – Новосибирск. – 10.10.2012. – С. 36-45.
4. World Communication and Information Repot 1999. Paris; Unesco Statistical Office, 1999.

5.http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_lerner/Osmolovskaya_I.M

ПРЕЗЕНТАЦИОННАЯ РЕЧЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

И.В. Одарюк, к.филол.н., доцент

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

odar-irina@yandex.ru

А.Ю. Войкина, ст. преподаватель

Южный федеральный университет, Россия

avojkina@yandex.ru

В статье исследуется проблема овладения стратегиями и тактиками делового общения на иностранном языке как компонента общей компетенции. Рассматриваются различные технологии обучения деловому общению. Особо изучается такой вид деловой коммуникации как презентационная речь.

Ключевые слова: деловое общение, компетенция делового общения, публичная речь, презентация, прагматические цели презентации.

В современных условиях постоянно развивающихся межнациональных отношений все большее место занимают профессиональные связи и контакты на иностранном языке. Профессиональная коммуникация или деловое общение становятся массовым видом общения людей в расширяющемся социальном пространстве. Взаимоотношения специалистов осуществляются в различных сферах профессиональной деятельности. К таковым относят существовавшие издревле экономические, правовые, дипломатические, коммерческие, административные, финансовые отношения и появляющиеся в современных исторических условиях, как например, отношения в сфере компьютерных технологий. Как свидетельствуют исследования ученых в этом направлении, более 70% рабочего времени тратит деловой человек на различные виды профессионального общения [2]. Поэтому умение успешно реализовать любой вид коммуникации в организации является в настоящее время неотъемлемой частью профессиональной культуры каждого работника, начиная от рядового сотрудника и заканчивая руководителем высшего звена.

Необходимость коммуницировать в профессиональном плане с представителями разных культур очевидна. Отсюда вытекает и необходимость владения сотрудниками иностранным языком с целью осуществления делового общения. Очевидной становится тогда и содержащаяся в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) компетенция, заключающаяся в формировании способности свободно использовать родной и иностранный языки в деловом общения [9].

Как известно, существуют традиционные формы деловой коммуникации, к которым относят деловые беседы, переговоры, совещания, собрания, конференции, деловые встречи разного уровня. С интенсификацией коммуникации в организациях и развитием информационных технологий появилась необходимость мгновенной и обязательной доставки деловой информации. В связи с этим появляются и новые, инновационные формы делового общения, как например, интернет-переписка, пресс-конференции, брифинги, презентации, ярмарки и выставки товаров, услуг и т.д.

Обучение вышеперечисленным видам делового общения на иностранном языке осуществляется с помощью коммуникативных методов обучения, а именно деловой игры. Деловая игра представляет собой модель определенной деловой ситуации с постоянно меняющимися условиями. Обычно задействованными бывают несколько групп участников с разными, возможно, противоположными интересами, каждой группе предлагается решить свою проблему, чтобы достичь нужного результата [1]. Приведем примеры заданий деловых игр, которые мы обычно организовываем в рамках учебного процесса в процессе обучения немецкому языку. Например:

Ситуация 1. Bereiten Sie eine “Teamsitzung” für Ihren Kurs vor: Welche Themen wollen Sie besprechen? Wann? Wo? Schreiben Sie eine Tagesordnung.

Ситуация 2. Lesen Sie Stellenanzeigen in Zeitungen und im Internet. Welche Formen der Bezahlung finden Sie? Besprechen Sie die Ergebnisse im Kurs.

В настоящее время в обучении языку для специальных целей коммуникативный метод является основополагающим, поскольку способствует поддержанию высокой мотивации к обучению, формированию навыка работы в команде, активизирует учебный процесс, приближая его к условиям профессиональной деятельности. На основании этого представляется целесообразным использование реальных ситуаций делового общения при обучении профессиональному иностранному языку, в частности, перенос реальных ситуаций в учебный процесс.

Развитие и совершенствование коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых направлений включает в себя решение таких проблем, как овладение основами публичной речи и навыками презентации полученных результатов; формирование основ коммуникативных стратегий и тактик, ориентированных на профессиональный формат общения и социокультурные параметры. К наиболее популярным ситуациям делового общения, которые используются в учебном процессе, относятся конференции, деловые переговоры, публичная речь, собрания и презентации. Для этого предлагаются, например, такие виды учебных заданий, как доклады на иностранном языке, подготовка рефератов, проектных заданий, курсовых и дипломных работ.

Презентационная речь представляет собой разновидность публичной речи. Термин «презентация» стал обычным и привычным в современной деловой сфере. К презентации прибегают, рекламируя новый вид товара, открытие новой компании или филиала. Презентация (от лат. presentatio – представление) [8] – это оригинальный литературный жанр, применяемый для характеристики индивидуального имиджа учреждения, перспектив его развития. Кроме того, в современном образовании этот литературный жанр часто употребляется в учебной деятельности.

Существуют определенные правила подготовки презентаций. Презентационная речь, приготовленная заранее, не читается перед слушателями, а представляется в свободной форме. В соответствии с нормами публичного жанра презентационная речь строится по определенным принципам. К ним относятся:

- принцип краткости;
- принцип последовательности;
- принцип целенаправленности. Выступление должно быть логически структурировано: проблема —> тема —> тезис —> аргумент;
- принцип усиления. Речевое воздействие возрастает к концу выступления;
- принцип результативности. Выступление предполагает наличие некоторых предлагаемых слушателям рекомендаций, формулировка которых предстает в емкой, запоминающейся языковой форме [6].

Именно на этих принципах основывается композиционное строение выступления. Структура публичной речи представляет собой обычно традиционную трехчастную композицию: вступление, основная часть,

заключение. Структура выступления должна быть четкой, понятной для слушателя, тогда аудитория станет не пассивным, а активным участником презентационного сообщения и скорее воспримет предмет речи так, как хотелось бы выступающему.

Далее заметим, что важной частью психологической составляющей коммуникативной компетенции иноязычного делового общения является функция убеждения. В современном деловом мире информирование партнеров не является основополагающим моментом. Основная цель делового общения – добиться успеха, решить свои задачи и склонить партнера по общению к нужному решению. Здесь находит свое проявление языковую функцию воздействия, которая реализуется с помощью определенных вербальных способов воздействия. Как считает С.Г. Тер-Минасова, воздействие в этой ситуации должно осуществляться тонко, незаметно, скрытно, стремясь при этом вызвать у партнера по общению нужные оценочные и эмоциональные реакции [7, с. 221]. Поэтому при обучении деловому иностранному языку представляется необходимым применять определенные психологические способы влияния и манипуляции, допустимые в сфере иноязычного делового общения.

По утверждению ученых, занимающихся исследованием прагмалингвистического аспекта речевого общения, здесь включается механизм скрытого воздействия, которое осуществляется на неосознаваемом уровне и актуализируется говорящим одновременно с реализацией средств прямого и непрямого воздействия в соответствии с его скрытыми интенциями. Функционирование механизма скрытого воздействия состоит в интуитивном учете коммуникантами экстралингвистических факторов (национально-культурных, психологических, профессиональных, языковых характеристик текста и ситуативных условий его функционирования) [4]. Актуализация скрытого воздействия предполагает выбор заавтоматизированных, ушедших в область подсознательного лингвистических единиц. В процессе такого воздействия может произойти изменение отношения деловых партнеров к сообщаемой информации и изменение их поведения.

В качестве средств скрытого речевого воздействия используются лингвистические единицы (слова, словосочетания, речевые стереотипы). Так, например, при подготовке презентаций на немецком языке активизация внимания слушателя достигается:

1) выделением структуры выступления:

- zuerst …, von Anfang an …, weiter …, zum Schluss muss man sagen, dass …
- Was ich noch sagen wollte: …
- Einerseits ..., andererseits …
- endlich (schließlich, letzten Endes) …
- Da gibt es noch eine Sache …
- Nach dem Gesagten möchte ich folgendes sagen (betonen, unterstreichen) …
- Mit einem Wort ...
- Im großen und ganzen ...

2) диалогизацией монолога. Наиболее характерны для публичной речи так называемые скрытые формы диалога, т.е. вопросы самому себе:
- Es ist wichtig zu wissen, dass ...
- Meinen Sie wirklich, dass …
- Ich vertrete den Standpunkt, daß ...
- Mir scheint, dass ...
- Wissen Sie, dass …
3) авансированием, которое представляет собой затягивание сообщения важной информации, которая наверняка заинтересуют слушателей:
- Davon werde ich weiter sprechen …
- Davon ist die Rede später …
4) акцентировкой важной информации:
- Besonders wird darauf hingewiesen, dass …, wie...
- Es muß betont werden, dass ...
- Es dürfte vermerkt werden, dass ...
- Das ist dadurch zu erklären, daß...

Отметим также, что при подготовке речи и самой презентации следует учитывать культурные особенности партнеров по общению. Именно межкультурная составляющая способствует преодолению барьера, обусловленного разницей культур и создающего непонимание при взаимодействии деловых партнеров из разных стран [5]. Нарушение правил иноязычного делового общения воспринимается партнерами по общению более отрицательно, нежели ошибки языковые, что объясняется конфликтом двух культур. Считается, что языковые ошибки в речи иностранцев не замечаются, а вот культурные промахи вызывают недоумение и даже отрицательное отношение к предмету общения [7]. Отсюда возникает необходимость ознакомления студентов с правилами делового этикета страны изучаемого языка [3].

Таким образом, неотъемлемым условием обучения иноязычному деловому общению является синтез лингвистической, коммуникативной, профессиональной, психологической и культурологической составляющих. Бесспорно, что основополагающей является межкультурная коммуникативная компетенция, поскольку она обеспечивает достижение целей общения представителей разных стран. Презентационная речь как вновь появившийся на рубеже веков литературный жанр служит эффективности коммуникации на изучаемом иностранном языке, как в сфере профессиональных контактов, так и в процессе изучения иностранного языка.

Список использованной литературы

1. *Доможирова, М.А.* Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов / Автореф. … дисс. канд. пед. наук // М.А. Доможирова. – СПб., 2002.
2. *Колтунова, М.В.* Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет / М.В. Колтунова. – М.: «Экономич. лит-ра», 2002.

3. *Константинова, В.М.* Преподавание этики делового общения на занятиях
по иностранному языку у студентов экономических специальностей / В.М. Константинова. // httpmedia.miu.byfilesstoreitemsusesxviiimim_uses_xviii_080.
4. *Матвеева, Г.Г.* К вопросу о скрытом воздействии отправителя научного текста на его получателя / Г.Г. Матвеева. // Грамматико-стилистические особенности языковых единиц в тексте. – Саратов: СГПИ, 1990. – С. 3-12.
5. *Одарюк И.В.* Преодоление лингвокультурологического барьера как фактор успешности бизнес-коммуникации / И.В. Одарюк. // Проблемы воспитания толерантности и профилактики экстремизма в молодежной среде. – Ростов-на-Дону: ИППК РГУ и ИСПИ РАН, 2009. – С. 37-41.
6. *Пост Э.* Этикет / Э. Пост. – М.: Наука, 1996. – 615 с.
7. *Тер-Минасова, С.Г.* Война и мир языков и культур / С.Г. Тер-Минасова – М.: АСТ, 2007. – 286 с.
8. Современная энциклопедия / http://enc-dic.com/enc_modern/Prezentacija.
9. ФГОС ВПО [Электронный ресурс] / Координационный Совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ – УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА

Л.В. Селянина, преподаватель
Волгоградский техникум железнодорожного транспорта,
филиал ФГБОУ ВПО
«Ростовский государственный университет путей сообщения»,
Россия
selyanina@inbox.ru

В данной статье рассмотрены вопросы использования универсальной современной технологии развития критического мышления (ТРКМ), а также технологии проектного обучения. Обе технологии способствуют повышения качества образования.

Ключевые слова: технология развития критического мышления (ТРКМ), технология проектного обучения.

В существующих характеристиках государственного образовательного стандарта ФГОУ СПО третьего поколения отмечается, что целью образования является сформированность общих и профессиональных компетенций и обеспечивающих их умений.

В статье рассматриваются две педагогические технологии, которые помогают в образовательном процессе решить задачу повышения качества знаний. В настоящее время в образовательную практику среднего профессионального образования активно внедряется технология развития критического мышления.

Цель данной образовательной технологии – развитие мыслительных навыков студентов, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др., т.е. коммуникативные и рефлексивные умения и действия студентов) [14].

Эту задачу успешно решает технология критического мышления, модель описана С.И. Заир-Беком [1. с. 66-72]. Основные стадии реализации технологии я – «Вызов», «Осмысление», «Рефлексия».

В основе технологии лежит большое количество методов и приемов педагогической деятельности. Это и работа с информационным текстом, и дискуссия, и исследование и др. [6, с. 64-66].

Рассмотрим прием «Знаем», «Узнали», «Хотим узнать». Этот прием применим для чтения или прослушивания лекции. Например, студентам предлагается начертить таблицу из трех колонок: Знаем / Узнали / Хотим узнать (такая же таблица находится и на доске).

В колонку «Знаем» заносятся главнейшие знания аудитории по заявленной теме. После обсуждения преподаватель организует работу по изучению темы, используя подходящие методы и приёмы педагогической деятельности в условиях изученности темы. В ходе работы новую информацию располагают ниже таблицы, затем идет обмен мнениями со всей группой. Итоги заносятся в следующую колонку «Узнали».

Студенты фиксирует все, что они почерпнули из материалов, презентаций, предложенной терминологии, обсуждаемых вопросов и т.д.

В колонку «Хотим узнать» записываются спорные идеи и вопросы, проблемы и все, что обучающиеся хотят узнать по данной теме. Далее подобные задания выполняются студентами самостоятельно, т.е. закрепление указанного умения может осуществляться в ходе выполнения самостоятельных или домашних работ.

Используя этот прием, обучающиеся сами могут вывести проблему, определить объем изучаемого материала. Результатом работы является таблица, которая систематизирует знания по изучаемому материалу и показывает степень обученности студентов.

Технологию критического мышления можно смело отнести к личности ориентированной технологии, технологии интерактивного обучения и проблемно-поисковой. Работа в группах, в парах, развивает такие качества, как сотрудничество, доброжелательность, чувство коллективной ответственности, толерантности.

В конце каждого занятия виден практический результат, т.е. насколько понят и усвоен материал каждым обучающимся, что косвенно определяется образовательными стандартами третьего поколения.

Одним из результатов качественного образования, согласно новым образовательным стандартам, являются умение работать в проектном режиме [8, с. 6-7]. Этому уделяется большое внимание на современном этапе в образовательном процессе. Почему? Потому что основной целью проектного обучения является самостоятельное приобретение знаний и развитие под руководством преподавателя исследовательских умений.

Технологии проектного обучения позволяет повысить мотивации в учении, содействовать развитию творческих способностей обучающихся, а также обеспечивает усвоение базовых и углубленных знаний.

Результаты таких знаний оформляются презентацией, веб-сайтом, буклетом, газетой, видео-роликом. Контроль проводим посредством опроса и теста, анализа письменных работ, наблюдением, итоговым творческим проектом.

Проектная технология создает оптимальные условия для проявления деловой активности и принятия ответственных решений, что, в общем-то, проектируется в новых образовательных стандартах и, повторюсь, необходимо для проявления самостоятельного управления познавательной деятельности.

Творческие работы обучающихся служат хорошим наглядным пособием для кабинетов и библиотек. Дают возможность участвовать в различных конкурсах, пополняют портфолио студента. [4, с. 97-98].

Презентации проектов студенты нашего образовательного учреждения первого и второго курсов смогли представить на студенческих чтениях «Человек и общество: грани взаимодействия», научно-практической конференции: «Белые пятна истории второй мировой войны», студенческой конференции «Перекличка веков: первая мировая война и мир сегодня» (к 100-летию первой мировой войны).

Созданы и представлены презентации продукта:

- Создание компьютерной образовательной программы «История» для студентов 2 курса;
- «Ученическое самоуправление (дебаты спикеров)»;
- «Письменность в государствах Древнего мира (созданы наглядные пособия)»;
- «Роль церкви в Сталинградской битве (выставки-информины)»;
- «Символы России (книжно-иллюстративная выставка)»;
- «Подростковые вредные привычки (выставки-советы)»;
- издание календаря «Сохраним растения Красной книги, обитающие на Мамаевом кургане».

Думаю, в образовательном учреждении в год для разновозрастных групп можно предложить 2-3 проекта, а для учебных дисциплин их может быть достаточно много с прохождением всех стадий: разработка заданий, план реализации, презентация, продвижение продукта, рефлексия.

Не вызывает сомнения, что повышение качества образования во многом зависит от преподавателя, от его настойчивости в достижении поставленных целей, от его умения применять традиционные и новые

современные технологии, от условий, созданных для участников образовательного процесса.

Список используемой литературы

1. *Гилева, Е.А.* История развития метода проектов в Российской школе / Е.А. Гилева. // Наука и школа. – 2007. – № 4. – с. 13-15.
2. *Голуб, Г.Б.* Основы проектной деятельности школьника: Методическое пособие по преподаванию курса / Г.Б. Голуб, Е.А. Перелыгина, О.В. Чуракова. // Изд-во «Учебная литература», 2006. – 224 с.
3. *Заир-Бек, С.И.* Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы / С.И. Заир-Бек. // Директор школы. – 2005. – № 4. – с. 66-72.
4. *Матвиенко, Т.Н.* Технология портфолио в системе управления качеством общего образования / Т.Н. Матвиенко. // Рефлексивно-оценочная деятельность субъектов образования в образовательных моделях: теория, технологии, измерители. – Материалы международных педагогических чтений. – Волгоград: Изд-во лицея № 8, изд-во ВГАПК РО, 2010. – 452 с.
5. *Попков, В.А.* Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев, Е.Л. Рязанова. // М.: Изд-во МГУ, 2001. – 166 с.
6. *Селянина, Л.В.* Технология критического мышления в зеркале новых образовательных стандартов / Технология реализации компетентностно-ориентированного образования – условие достижения нового образовательного результата / Л.В. Селянина. // Сборник материалов Межрегионального научно-практического семинара. – Самара: ООО «Офорт», 2008. – 103 с.
7. *Ступницкая, М.А.*Что такое учебный проект? / М.А. Ступницкая. // – М.: Первое сентября, 2010. – 44 с.
8. *Чуракова, О.В.* Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе. Дидактические материалы для обучения педагогов / О.В. Чуракова. // Самара: Профи, 2002.
9. Описание модели образовательной технологии и ее качественная оценка. – http://www.mgopu.ru/ininfo/r2_quality.htm.
10. Перемена: программа развития критического мышления через чтение и письмо. – http://www.ct-net.net/ru/rwct_tcp_ru.
11. *Полат, Е.С.* Метод проектов. - http://distant.ioso.ru/project/meth%20pr.
12. *Дроздова, Л.И.* Технология развития критического мышления как условие повышения качества образования. http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library.

VII. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Л.В. Шелехова, к.пед.н., доцент

ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», Россия

Schelehova@rambler

В статье проанализирована проблема организации междисциплинарной интеграции в процессе профессиональной подготовки студентов экономических специальностей. Описаны основные преимущества использования междисциплинарных связей, обозначены пути их реализации в высшей школе.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, математическое образование, междисциплинарные связи математических и экономических дисциплин.

Современные социально-экономические условия, характеризующиеся быстрой профессиональной переориентацией в постоянно меняющихся условиях с огромным потоком информации, предопределяют принципиально новые требования к профессиональной подготовке выпускников высшей школы. Конкурентоспособный специалист в области экономики, ориентированный на сферу профессиональной деятельности, должен быть менее жестко привязан к конкретному объекту и предмету труда, что обеспечит его мобильность.

Современная психолого-педагогическая наука рассматривает профессиональную мобильность как «владение системой обобщенных профессиональных способов и умений эффективно их применять для выполнения каких-либо заданий в смежных областях производства, сравнительно легко переходить от одной деятельности к другой» [1]. Это невозможно без высокого уровня обобщенности знаний, получаемых в процессе профессиональной подготовки, навыка отбора и реализации оптимальных способов, предназначенных для выполнения заданий не только в своей, но и смежных профессиях. В этой связи становятся актуальными слова А. Эйнштейна, который отмечал, что в ходе развития науки «деятельность отдельных исследователей неизбежно стягивается ко все более ограниченному участку всеобщего знания. Эта специализация, что еще хуже, приведет к тому, что единое общее понимание всей науки, без чего истинная глубина исследовательского духа обязательно уменьшится, все с большим трудом будет поспевать за развитием науки...

она угрожает отнять у исследователя широкую перспективу, опуская его до уровня ремесленника» [4]. В результате обособленного изучения общепрофессиональных, математических и специальных дисциплин у студентов слабо формируются знания и умения, позволяющие им правильно применять их для решения практических задач, связанных с будущей специальностью. В результате чего изучающие экономические специальности, как правило, не осознают необходимости изучения математических дисциплин.

Решение указанной проблемы заключается в разрешении противоречия: между необходимостью овладения будущими экономистами профессионально-ориентированной математической деятельностью и сложившейся системой математического образования в вузе, не учитывающей междисциплинарную интеграцию как одно из продуктивных направлений профессиональной подготовки студентов экономических специальностей.

Совершенствование математического образования будущих экономистов с учетом профессионально ориентированной деятельности предполагает ориентированность математического материала не столько на усвоение знаний данному предмету, сколько на междисциплинарный подход и интегрированный характер обучения. Поэтому в теории и практике обучения высшей школы необходимо стремиться к интеграции учебных дисциплин (интегрированные курсы, интегрированные уроки), которая представляет собой: 1) естественную взаимосвязь учебного материала математических и экономических дисциплин на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости; 2) способ организации учебной профессионально ориентированной деятельности, предполагающий анализ учебного материала по математике и экономике с различных позиций на основе ведущей идеи и ведущих положений с глубоким, последовательным, многогранным раскрытием изучаемых процессов и явлений. «Дело в том, что рост научного знания XX в. быстро стирает грани между отдельными науками. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, а с другой – расширить его охват со всех точек зрения» [2]. При таком подходе содержание программ по математическим дисциплинам должно строиться: 1) с обязательным согласованием разделов, внутренних и межпредметных связей между темами математических и экономических дисциплин; 2) с ориентацией не только на фундаментальность математической подготовки, но и на реализацию профессиональных функций математики; 3) с определением стержневых направлений математических курсов, их основных идей, обобщений, ведущих понятий, категорий и их естественной интеграции с экономическими теориями (принцип генерализации знаний в направлении от основных (общих) свойств знаний к конкретным (отдельным) знаниям и наоборот).

Исходя из вышесказанного, необходимо восполнять математический материал материалом экономических дисциплин, объединяя отобранные

части в единое целое. Причём, при любых комбинациях материала, идея, изучаемой темы по математике, которой посвящено занятие, должна оставаться ведущей, основной. Однако, как показал анализа описанных в учебно-методической литературе межпредметных связей математических и экономических дисциплин, целостных интегративных курсов не существует. Более того, в отличие от математического анализа и теории вероятности, только некоторые темы линейной алгебры проиллюстрированы прикладными задачами, а аналитическая геометрия вовсе сводится к изучению только фундаментальных математических знаний. С одной стороны, мы согласны с теми, кто утверждает, что «большинство важнейших понятий в экономике: бюджетные линии, спрос и предложение, цена равновесия, эластичность, предельная полезность и т.д. является, по существу, конкретными примерами стандартных понятий математического анализа: производная, логарифмическая производная, функция и т.д.» [3]. С другой стороны, нельзя недооценивать роли курса линейной алгебры и аналитической геометрии в экономической теории, так как каждый из разделов математики исследует только один из аспектов рассматриваемого экономического явления. И если не представлен хотя бы один из разделов, то такое исследование односторонне и таит опасность утраты целого. Тем более что в данном курсе математики можно использовать простейшие примеры, иллюстрирующие применение математических понятий для изучения реальных явлений, которые в достаточном объеме представлены в экономической науке.

Осуществление принципа целостности позволяет на основе постепенного усложнения типов ориентировки (от демонстрации прикладных задач в учебном процессе к научному творчеству, от действий по инструкции к самоорганизации своей работы, от имитированных профессиональных ситуаций к применению полученных знаний на практике) интегрировать содержательно-методические аспекты курса высшей математики для экономических специальностей, что способствует: 1) более прочному усвоению знаний, так как знания приобретают качества системности; 2) повышению качества профессионального образования, так как полученные знания богаче по содержанию и шире по объему, чем знания каждой отдельной дисциплины, участвующей в его получении; 3) созданию благоприятных условий для более глубокого осмысления и творческой переработки изучаемого материала по математическим и экономическим дисциплинам, т.к. умения становятся обобщенными, комплексными; 4) усилению мировоззренческой направленности познавательных интересов учащихся, так как учебный материал отражает исследуемый объект в иных аспектах и характеристиках. Все это является важными факторами становления самостоятельности поисковых действий студента, его проявления в качестве субъекта учения.

Однако надо отметить, что в рамках только математических дисциплин решить все проблемы интеграционных процессов, которые происходят, и будут происходить в ближайшее время относительно математического

образования в вузах в результате новых требований, решить нельзя. Для этого необходимо на стадии формирования учебных планов, рабочих программ и логико-структурных схем учитывать содержание учебных дисциплин всех кафедр, т.е. сформировать убежденность в полезности и необходимости математических знаний у студентов можно только в том случае, если они будут достаточно широко использоваться при изложении специальных дисциплин в процессе всего обучения. Систематическое применение математических методов, изучаемых студентами в курсе математики, к решению прикладных экономических задач обязательно должно осуществляться на профилирующих кафедрах. Если это не происходит, то это свидетельствует, с одной стороны, о том, что экономические курсы раскрываются без учета требований федерального государственного стандарта третьего поколения, с другой стороны, о том, что преподаватели специальных экономических дисциплин, не в должной мере сами владеют существующими математическими методами.

Профессиональная мобильность, определяя модель будущей трудовой деятельности, социального взаимодействия и адаптируемости в социуме, особенно актуальна в наши дни, поскольку предопределяет интенсивность интеграции России в мировое сообщество, расширение торгово-экономического взаимодействия, которые невозможны без инициативной, самостоятельной в принятии рациональных решений креативной личности.

Список использованной литературы

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – С. 63.
2. *Вернадский, В.И.* Научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1991. – С. 231.
3. *Колесников, А.Н.* Краткий курс математики для экономистов: учебное пособие / А.Н. Колесников. – М.: ИНФРА-М, 2001. – С. 2.
4. *Эйнштейн, А.* Физика и реальность. – М.: Наука, 1965. – С. 111.

О МЕСТЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ТРАНСПОРТНОЕ ПРАВО» В ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Е.Е. Адамчук, старший преподаватель
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
volovik84@yandex.ru

Получает свое обоснование значимость юридических дисциплин в формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов технических специальностей.

Ключевые слова: студенты технических специальностей, транспортное право, компетенции.

В связи с переходом к компетентностно-ориентированному образованию надлежащим результатом обучения более не является набор знаний в той или иной профессиональной области. Процесс освоение разнообразных дисциплин теперь направлен на формирование системы общекультурных и профессиональных компетенций. Уровень сформированности компетенций выпускника определяет его конкурентоспособность на рынке труда. Сегодня актуальность правовых знаний высока как никогда и признаков тенденции к ее снижению нет. Усложняются многие общественные процессы, а значит, это же явление наблюдается и в правовом регулировании указанных процессов.

Целям расширения профессиональной и гуманитарной подготовки студентов технических специальностей, которые в будущем будут заняты в сфере транспорта, служит изучение дисциплины «Транспортное право».

Этот курс предусмотрен Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 190401 «Эксплуатация железных дорог» и Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 190600 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов». При разработке рабочих программ и планировании учебного процесса преподаватель, прежде всего, должен учитывать специфику студенческого контингента, которому будет читаться дисциплина «Транспортное право». У студентов неюридической специальности отсутствуют знания в области гражданского права, тогда как студенты-юристы к моменту изучения транспортного права осваивают весь курс гражданского права, а значит, знакомы с институтом договора перевозки.

Транспортное право представляет собой отраслевую дисциплину по отношению к изучаемому ранее студентами неюридических специальностей общетеоретическому курсу «Правоведение». Студенты получают представление о таких основополагающих понятиях как «государство», «право», «предмет и метод правового регулирования», деление права на отрасли, важнейших нормативно-правовых актах, действующих в Российской Федерации.

Содержание дисциплины «Транспортное право» можно условно разделить на общую и особенную части. Общую часть образуют следующие темы: понятие транспортного права как комплексной отрасли права, его предмет и метод, источники транспортного права, виды транспорта, органы управления транспортной деятельностью, система транспортных договоров. Особенная часть представлена темами, связанными со спецификой правового регулирования перевозки различными видами транспорта (железнодорожным, автомобильным, внутренним водным, морским, воздушным) и международной перевозки.

Среди основных организационных форм обучения особенную нагрузку несут лекции. Преподаватель обращается к уже знакомым студентам фундаментальным правовым категориям, разъясняя их

содержание и значение для изучения транспортного права. В этом проявляется системность и взаимосвязанность правовых знаний. Изложение материала ни в коем случае не должно носить характер пересказа законодательства (преподаватель не сомневается, что студенты вуза умеют читать).

Практические занятия выступают логическим продолжением лекций. На практических занятиях студенты учатся ориентироваться в массиве транспортного законодательства, знакомятся с судебно-арбитражной практикой по отдельным вопросам его применения, решают задачи. Теоретический аспект темы занятия рассматривается таким образом, что все студенты группы участвуют в его обсуждении.

Решению задач придается особое значение. В форму задачи облекается спорная ситуация, возникшая между участниками перевозочного процесса, которыми являются грузоотправитель, перевозчик, грузополучатель и пассажир. Студентам предлагается разрешить спор с использованием актов транспортного законодательства, которыми они в будущем будут пользоваться, исполняя свои трудовые обязанности.

Практические занятия позволяют преподавателю осуществлять систематический контроль уровня знаний, а студенты могут проявить самостоятельность мышления и индивидуальность в формулировании ответов на теоретические вопросы и в решении задач.

Самостоятельная работа с привлечением дополнительной литературы, рекомендованной преподавателем, направлена на тщательное исследование отдельных тем согласно рабочей программе дисциплины. Углубленное изучение проблем транспортного права позволяет некоторым студентам технических специальностей наравне со студентами-юристами принимать участие в заседании секции «Гражданское и транспортное право», проводимом в рамках ежегодной студенческой конференции. Они выступают с тезисами, выполненными на высоком уровне, грамотно отвечают на вопросы слушателей и по итогам работы секции занимают призовые места.

Однако практика преподавания транспортного права наглядно показывает, что изучение этой дисциплины студентами технических специальностей сопряжено с определенными трудностями:

1) необходимость ознакомления со значительным массивом источников транспортного права, который представлен международными соглашениями, федеральными законами, подзаконными нормативными актами;

2) отсутствие у студентов навыка работы с обозначенными выше источниками права;

3) необходимость публичных выступлений на практических занятиях.

Указанные трудности, разумеется, не носят критичный характер и, как правило, преодолеваются студентами на ранних этапах изучения

дисциплины. Систематическое посещение лекций, добросовестная самостоятельная работа и активное участие в практических занятиях делают возможным результативное освоение курса и, как следствие, получение положительной оценки при итоговом контроле знаний.

Как и любая гуманитарная дисциплина, транспортное право в конечно итоге призвано формировать у студентов одну из ключевых общекультурных компетенций, содержанием которой является умение логически верно, аргументированно, ясно строить устную и письменную речь, отстаивать свою точку зрения. Без этой компетенции выпускнику не удастся полноценное интегрирование в будущую профессиональную среду. Благодаря поиску ответов на вопросы задачи в источниках транспортного права у студентов формируется общекультурная компетенция, связанная с умением использовать нормативные правовые документы в своей трудовой деятельности. Эта общекультурная компетенция напрямую связана с формированием профессиональных компетенций, связанных со способностью принимать управленческие решения.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

Л.Г. Алейникова, преподаватель

Волгоградский техникум железнодорожного транспорта, филиал Ростовского государственного университета путей сообщения, Россия

kaif882@mail.ru

Представлены апробированные контрольно-оценочные средства по профессиональному модулю «ПМ.02. Организация деятельности коллектива исполнителей (вагоны), МДК 02.01. Организация работы и управление подразделением организации. Правовое регулирование профессиональной деятельности».

Ключевые слова: корпоративные требования, правовая эрудиция.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании», ст. 14, п. 3 (2012 г.) профессиональное образование любого уровня направлено на обеспечение обучающихся профессии и соответствующей квалификации [1].

В трактовке ФГОС СПО, п. 8.4. оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях:

1) оценка уровня освоения дисциплин;

2) оценка компетенций обучающихся [4].

Средне-профессиональное образование обязано подготовить специалиста, готового вносить значительный вклад в общественную и экономическую жизнь, и отвечающего требованиям работодателя.

Именно это является основным отличием Федерального государственного образовательного стандарта средне-профессионального образования (ФГОС СПО) от образовательных стандартов предыдущих поколений. Главное внимание направлено на результаты образования, представленные в виде компетентностной модели выпускника.

«Стратегия развития кадрового потенциала ОАО «РЖД» на период до 2015 года» четко направляет преподавателя к «действенной системе управления персоналом, позволяющей в условиях формирования холдинга "РЖД" оперативно и эффективно решать задачи кадрового обеспечения и развития персонала в рамках нормативно-правовой базы и среднесрочных приоритетов» [3].

К основным требованиям работодателя и социального партнера, в лице ОАО «РЖД», к выпускникам относятся профессионализм как ключевой фактор, знание основ законодательства и требований охраны труда; коммуникативные навыки. Именно такой выпускник будет действовать самостоятельно в различных проблемных ситуациях, применит полученные знания и станет ответственным и мотивированным к труду работником. Это значит, что работодатель получает сотрудника, компетентного не только в своей специальности, но и обладающего общей гуманитарной и правовой эрудицией [5].

Современный этап развития российской правовой системы характеризуется динамичным развитием различных отраслей законодательства и их основных правовых институтов, включая законодательство Российской Федерации на железнодорожном транспорте.

В соответствии с ФГОС СПО контрольно-оценочные средства по профессиональному модулю «ПМ.02. Организация деятельности коллектива исполнителей (вагоны), МДК 02.01. Организация работы и управление подразделением организации» являются составной частью нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения студентами ОПОП СПО. Формируя фонд оценочных средств, преподаватель осуществляет контроль и управление процессом приобретения студентами необходимых знаний, умений, практического опыта и компетенций.

Одной из форм, помогающих решить вышеперечисленные задачи, являются продуманные и систематизированные, логически и целенаправленно разработанные задания и упражнения, в которых последовательно выдвигаются познавательные задачи, решение которых позволит осознанно усвоить знания и творчески применять их в профессиональной деятельности будущего специалиста.

В авторском курсе мини-лекций, разработанном преподавателем, должны быть отражены наиболее актуальные проблемы реформирования российского законодательства на транспорте: основные направления развития федерального законодательства железнодорожной отрасли на современном этапе реформирования. Затрагивая проблемы внедрения различных договорных форм отношений государства, юридических и

физических лиц, раскрывая вопросы повышения экономической ответственности сторон договора, детализации правового регулирования отношений лицензирования и разрешения споров, студент изучает большой массив нормативно-правового материала.

Работа с важнейшими законодательными актами направленна на развитие у студентов навыков получения и переработки информации путем ведения самостоятельной и научно-исследовательской деятельности в рамках компетентностного подхода. Рассмотрим целевые направления самостоятельной работы студентов и приведем конкретные примеры.

Для овладения и углубления знаний наиболее рационально использовать:

1) составление различных видов планов и тезисов по тексту: конспектирование Положений Федерального закона «О железнодорожном транспорте в РФ» от 10 января 2003 года N 17-ФЗ (в ред. Федерального закона от 07.07.2003 N 115-ФЗ) и «Устава железнодорожного транспорта РФ» от 10 января 2003 года № 18 – ФЗ (в ред. от 04.12.2006 N 201-ФЗ), «Правил исчисления сроков доставки грузов железнодорожным транспортом» (утв. приказом МПС РФ от 18 июня 2003 г. N 27);

2) подготовка письменного ответа на вопрос: «Тенденция правотворческого процесса в области транспортного законодательства после распада СССР»;

3) составление конспекта по вопросу: «Транспортное право – комплексная отрасль права (предмет транспортного права; метод транспортного права; отграничение транспортного права от смежных отраслей права)»;.

4) составление глоссария;

5) ознакомление с нормативными документами: «Перечислите основные нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность железнодорожного транспорта в области инновационной деятельности»;

5) создание презентации по теме: «Система и особенности источников транспортного права: (сущность и виды источников транспортного права; классификация источников транспортного права; становление и развитие транспортного законодательства)».

Для закрепления знаний предлагаются следующие задания:

1) составление плана ответа по вопросу: «Система органов государственного управления транспортом»;

2) составление различных таблиц, что предполагает концентрацию и развитие внимания, логики, развивает правовую грамотность студента, например: «Составьте схему, раскрывающую структуру Министерства транспорта РФ».

Для систематизации учебного материала разработаны задания:

1) подготовка ответов на контрольные вопросы;

2) подготовка конспектов, предполагающая аналитическую обработку текста. Студенту необходимо ознакомиться с Постановлением Правительства РФ от 11 июня 2004 г. N 274 и Положением о

Министерстве транспорта Российской Федерации (утв. Постановлением Правительства РФ от 30 июля 2004 г. № 395);
3) подготовка сообщения на тему: «Стратегия развития системы фирменного обслуживания в ОАО «РЖД» до 2030 года».

Виды практических заданий для самостоятельной работы студентов включают многочисленные элементы:

1) составление опорного конспекта по теме «Формы объединения хозяйствующих субъектов»;
2) подготовить письменное обоснование роли и значения транспортной железнодорожной накладной, правила оформления транспортной железнодорожной накладной;
3) опираясь на схему, дать развернутый ответ по направлениям развития холдинга ОАО «РЖД»;
4) составление схемы, раскрывающей функции и полномочия Федеральной службы по надзору в сфере транспорта. Указать нормативные акты, в которых эти функции и полномочия закреплены;
5) составление таблицы: «Основные изменения юридической ответственности по безопасности на транспорте» на основании аннотирования Изменений и Дополнений УК РФ и ГК РФ;
6) задания по работе с правовой системой «Консультант плюс», например: Найдите примеры нормативных правовых актов регулирующих предпринимательские отношения в Российской Федерации. Источники классифицируйте, соблюдая, иерархию нормативных правовых актов.

Моделирование домашнего задания может быть представлено следующими направлениями:

- осуществить аналитический разбор публикации по заранее определённой преподавателем теме. Особое внимание, безусловно, уделяется новым законодательным актам и нормативно-правовым документам железнодорожной отрасли. ("Отраслевое соглашение по организациям железнодорожного транспорта на 2014 - 2016 годы" (утв. Российским профсоюзом железнодорожников и транспортных строителей, Советом Общероссийского отраслевого объединения работодателей железнодорожного транспорта 28.08.2013);
- составление тематического кроссворда;
- подготовка к семинару, деловой игре.

Приёмы самостоятельной работы студентов с использованием учебника максимально обеспечивают усвоение материала и учитывают индивидуальные особенности студентов. Задания по обработке информации учебника могут включать в себя следующие элементы:

- составление плана учебного текста;
- составление блок-схемы «Структура холдинга «РЖД» с указанием особенностей подразделений;
- тезирование публикации по заранее определённой преподавателем теме «Особенности антимонопольного контроля за деятельностью ОАО «РЖД» и холдинга «РЖД»;

- аннотирование Кодекса корпоративной этики ОАО « РЖД»;
- составление тематического тезауруса;
- выделение проблемы и нахождение путей её решения (выполнение индивидуальных заданий «Интеграция национальных транспортных систем в мировую, транспортные коридоры, транспортные узлы-центры логистического распределения»);
- самостоятельная постановка проблемы и нахождение в тексте путей её решения (Проблемное задание по анализу причин крушений и аварий на железнодорожном транспорте);
- составление опорного конспекта. Этот приём используется как на этапе изучения нового материала, такт и при повторении. Например: «Изучение «Концепции реформирования железнодорожного транспорта в сфере оперирования грузовым подвижным составом на среднесрочную перспективу (2010-2015 годы)».

Предложение самостоятельно составить задания на подстановку, как правило, выполняется студентами с удовольствием. Эта работа по выбору и дополнению фраз, формул, графических изображений, схем и т.д. предложенными недостающими или составляющими. Приведем пример:

Целями использования законодательной базы на железнодорожном транспорте являются:

• нормативное обеспечение _____на железнодорожном транспорте;

• создание условий для развития _____на железнодорожном транспорте;

• уточнение перечня _____предпринимательской деятельности на железнодорожном транспорте и определение порядка их взаимоотношений;

• определение особенностей взаимодействия с организациями смежных видов транспорта;

• гармонизация законодательства Российской Федерации в области железнодорожного транспорта с требованиями _____Российской Федерации в указанной сфере деятельности.

Вставьте пропущенные выражения и поясните каждое направление.

Выполнение студентами представленных заданий в полном объеме обеспечивает целенаправленное, поэтапное формирование необходимых профессиональных компетенций. У преподавателя же нет сложности в формировании средств для проведения оценивания и контроля знаний.

Молодое поколение сотрудников ОАО «РЖД» должно стать источником предложений и проектов, направленных на решение актуальных задач холдинга, в том числе по реформированию отрасли, а также быть носителем и проводником изменений, участвовать в укреплении и развитии корпоративной культуры на основе ценностей бренда ОАО «РЖД» [2].

Список использованной литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Целевая программа «Молодежь холдинга Российские железные дороги" (2011–2015 гг.) п.7.»
3. «Стратегия развития кадрового потенциала ОАО «РЖД» на период до 2015 года».
4. *Зачесова Е.В.,* Подходы к формированию КОС/оценке результатов освоения ПМ / Е.В. Зачесова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: soprof.ru›index/fgos/0-190.
5. Контрольно-оценочные средства как условие формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся [Текст]: Материалы II педагогической научно-практической конференции «Грани сотрудничества» (21 марта 2013 года) / под ред. Т. Н. Ковалевой, Н. В. Коньковой, Т. А. Палагута. – Курск: ОБОУ СПО «КАТК», 2013. – 105 с.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В УКРАИНЕ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ЗАДАЧИ И ЗНАЧЕНИЕ

В.И. Майковская, к.п.н.
Харьковский торгово-экономический институт
Киевского национального торгово-экономического университета,
Украина
maykovska@ukr.net

Раскрыта сущность экономической подготовки в Украине. Определены задачи экономической подготовки в условиях экономики знаний. Исследовано значение экономической подготовки как фактора развития общества. Обосновано содержание экономической подготовки. Выделены качества специалиста как результата экономической подготовки.

Ключевые слова: экономическая подготовка, экономическое образование, экономическое мышление, экономическое сознание, экономическое воспитание.

Движущей силой сознательной деятельности во всех звеньях производства являются экономические интересы, которые побуждают к созданию личностного благосостояния и благосостояния общества. Экономика XXI века не только обусловлена развитием производственных сил, но и выполняет в обществе идеологическую функцию, действуя на сознание, чувства и поведение человека [2, с. 7]. Повышение эффективности современного общественного производства зависит, главным образом, от уровня экономической подготовки граждан, степени их готовности активно участвовать в усовершенствовании управления экономикой [1, с. 26].

Возникновение экономики знаний как нового типа экономической системы, с одной стороны, создает широкие возможности для развития разнообразных форм экономической деятельности граждан, а с другой – требует наличия у них определенного уровня экономических знаний и экономического способа мышления. Особенно остро этот вопрос стоит для молодежи, которая более активно вовлекается в социально-экономические превращения в обществе. Именно поэтому одной из актуальных проблем является вопрос всестороннего воспитания и подготовки молодежи к существованию в условиях рыночной экономики, что требует модернизации системы образования с целью формирования необходимых компетентностей.

Анализ литературных источников, изучения педагогического опыта свидетельствуют о том, что общеобразовательные и высшие учебные заведения в Украине до сих пор не обеспечивают надлежащих условий для экономической подготовки молодежи. Заслуживают внимание результаты научных исследований по проблемам экономического воспитания и экономической подготовки ученых А. Гальчинского, Г. Климко, В. Корниенко, И. Лукинова, С. Мочерного, А. Нисимчука, В. Нестеренко, А. Павленко, Ю. Пахомова, С. Покропивного и др. Вместе с тем, невзирая на значительные успехи, вопросы экономической подготовки молодежи должным образом не раскрыты; и доныне существуют противоречия между требованиями общества и действующим научным подходом к решению этой проблемы.

В процессе проведенных нами исследований установлено, что экономическая подготовка молодежи направлена на комплексное решение задач идейно-политического, общественного, морального и эстетического воспитания, ее умственное и физическое развитие. Экономическая подготовка предусматривает экономическое образование, которое формирует преимущественно теоретические знания и взгляды, и экономическое воспитание, которое создает систему убеждений, мотивов, ценностных ориентаций будущей личности. Ее основой является сочетание процесса формирования профессиональных компетенций с индивидуальным общественно-полезным производительным трудом и общественной деятельностью. Следовательно, сущность экономической подготовки заключается в формировании у молодежи готовности к самостоятельной жизни и труду для обеспечения личностного благосостояния и благосостояния общества.

Непрерывность экономического образования в комплексе "общеобразовательная школа – высшее учебное заведение" является новой парадигмой в организации учебного процесса и обеспечивает применение экономических знаний во время будущей трудовой деятельности как главного фактора активизации развития интеллектуальных способностей и творческого потенциала молодежи. Место и значение экономического образования в учебных планах образовательных заведений разного уровня аккредитации определяется рядом причин. Первая: необходимость дать

молодому поколению знания о сути, целях и принципах экономической деятельности людей в обществе. Вторая: сформировать у будущей генерации специалистов народного хозяйства деловитость, предприимчивость, способность анализировать экономическую ситуацию и принимать обоснованные решения. Третья: обеспечить молодежь компетенциями, необходимыми для управления производственными и экономическими процессами.

Экономическое образование является составляющей процесса формирования гармонично развитой личности, а следовательно, имеет специфические задания и принципы. Рассматривая его в этом контексте, мы выяснили (табл. 1), что экономическое образование как система методологически-познавательных взглядов включает: экономические знания (так называемое экономическое сознание личности в конкурентной среде); умение и навыки (обобщенные в понятии опыта экономической деятельности); взгляды, убеждения, интересы, ценностные ориентации, потребности (олицетворенные в понятии экономической жизненной позиции).

Результаты исследований, обобщенные в таблице 1, свидетельствуют, что экономическая осведомленность формирует общую компетентность, способность анализировать и оценивать экономическую ситуацию, умение решать конкретные жизненные проблемы.

Таблица 1

Составляющие экономического образования личности

№ п/п	Показатели уровня экономического развития личности	Сущность показателей уровня экономического развития личности
1	Экономическое сознание	Система знаний об экономике и представления об экономическом развитии общества; отношение к труду как первой жизненной необходимости и источнику силы и могущества государства; отношения к участию в производительном труде, к его законам и принципам; осознание необходимости развития интеллектуальной собственности и инноваций
2	Опыт экономической деятельности	Система умений и навыков использования экономических знаний в бытовой и профессиональной сферах, сфере услуг, финансов, налогов и тому подобное; умение проводить анализ экономической деятельности и оценивать эффективность своего труда
3	Экономическая жизненная позиция	Труд и экономические потребности; экономические интересы, убеждения, ценностные ориентации; реализация собственных склонностей, стремления к выбору профессии и построения карьеры

Новый тип экономического мышления современного выпускника высшего учебного заведения предусматривает наличие способности к творческому поиску путей создания новых материальных благ и технологий при наименьших расходах труда и материальных ресурсов. Повышение эффективности общественного производства зависит главным образом от зрелости экономического сознания граждан, от их готовности активно участвовать в управлении экономикой [3, с. 29]. Формирование экономического мышления является составляющей процесса переориентации общественного сознания. Оно проявляется на двух взаимосвязанных уровнях: теоретическом и эмпирическом. Теоретико-экономическое мышление является отображением в сознании граждан общественных экономических отношений в форме экономических теорий, идей и категорий. Эмпирически-экономическое мышление выступает как обдуманное и усвоенное ими накопление экономических знаний с целью их использования в решении конкретных экономических проблем.

В процессе возникновения экономики знаний как нового типа экономической системы происходит переход от труда как экономически мотивируемой деятельности к творчеству, в качестве мотива которого выступает самореализация личности [4, с. 225]. Система экономического воспитания личности в таких условиях должна предусматривать наличие разных форм подготовки к участию в творческой работе. По нашему мнению, сам процесс воспитания должен быть нацелен на повышение уровня экономической культуры подрастающего поколения. Однако следует отметить, что в научно-педагогической литературе сложилось несколько упрощенное представление об экономическом воспитании. Проведенный обзор приведенных выше литературных источников свидетельствует о том, что, во-первых, отсутствует тщательный анализ сущности и содержания экономического воспитания и экономической культуры личности. Во-вторых, нет четкого представления касательно места и роли экономического воспитания в процессе формирования личности будущего специалиста. В-третьих, нередко содержание экономического воспитания сводится лишь к пропаганде усвоения элементов экономических знаний, что приводит к смещению акцентов в воспитательном процессе. Мы считаем, что экономическое воспитание по своей сути представляет процесс ознакомления молодежи с экономикой как с исторически выраженной совокупностью производственных отношений, которые составляют базис общества, и единым комплексом, который охватывает все звенья общественного воспроизводства. Для успешного решения проблемы экономического воспитания образовательным заведениям необходимо формировать определенную систему, которая бы включала: экономическое воспитание в процессе теоретического обучения; экономическое воспитание во время практического обучения; экономическое воспитание во внеаудиторной деятельности молодежи; экономическое воспитание в кругу семьи.

Результатом экономической подготовки в условиях экономики знаний должен стать специалист, который умеет выделять существенные характеристики экономических процессов, устанавливать взаимозависимость между рыночными, технологическими, финансовыми и организационными факторами, формирующими рыночную конъюнктуру и влияющими на хозяйственную деятельность. Он способен видеть фундаментальные основы экономической жизни людей как объективные предпосылки актуальных форм ее реализации через целеустремленную и рационально организованную хозяйственную деятельность; понимать основы взаимодействия экономики с другими сферами жизни общества, уметь оценивать и прогнозировать влияние факторов маркетинговой среды на деятельность субъекта рынка; иметь представление об основах развития экономических систем и понимать исторически предопределенный характер экономических реформ; владеть навыками сбора, обработки и самостоятельной интерпретации экономической информации, которая характеризует маркетинговые условия деятельности субъекта рынка; оптимально распределять экономические ресурсы субъекта рынка для наилучшего достижения его целей; применять профессиональные методы оценки результатов хозяйственной деятельности; владеть организационно-практическими механизмами управления деятельностью субъекта рынка, включая организацию системы полномочий, документооборота и отчетности.

Рассмотрев общее состояние системы экономической подготовки в Украине, мы можем констатировать, что она является важным условием подготовки будущего поколения к существованию в цивилизованном обществе. Система экономической подготовки молодежи в этих условиях становится фундаментом для формирования сознательного отношения к практическому применению приобретенных знаний и осознанию правильности выбора будущей профессии.

Подводя итоги исследования, мы пришли к выводу о важности изучения проблемы влияния экономической подготовки на жизненную позицию будущих специалистов. Поскольку в публикации невозможно раскрыть все аспекты освещаемой научно-педагогической проблемы, дальнейшие научные поиски связываются нами с оценкой и анализом полученных польскими учеными данных о том, насколько экономическая подготовка изменяет общественный капитал, а также с проверкой предположения, что выпускники высших экономических учебных заведений являются большими индивидуалистами, нежели студенты других направлений подготовки [5, с. 193].

Список использованной литературы

1. *Вачевський, М.В.* Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції: [монографія] / М. В. Вачевський. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 364 с.

2. *Закаулова, Ю. В.* Розвиток університетської освіти Бельгії в умовах євроінтеграційних процесів: навч. посібн. / Ю. В. Закаулова. – Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2011. – 76 с.
3. *Лебедик, М. П.* Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу: [монографія] / М. П. Лебедик. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2003. – 305 с.
4. *Романовський, О.Г.* Педагогіка успіху: підручн. / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко, Л.М. Грень. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – 368 с.
5. *Чухрай, Н.* Кадри в маркетингу і логістиці: [монографія] / Н. Чухрай, Я. Гаврись, О. Гірна // За наук. ред. Н. Чухрай. – Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2010. – 228 с.

A LOGISTIC REGRESSION ANALYSIS OF FACTORS AFFECTING SELF-IMMUNITY BEHAVIOR UNDER THE PHILOSOPHY OF SUFFICIENCY ECONOMY AMONG THE UNDERGRADUATE STUDENTS

Marisa Torteeka
Department of Statistics, School of Science and Technology, Bangkok University
marisa.t@bu.ac.th

Abstract

As Thai youth behavior, resulting in a decline of virtuousness and morality, is increasingly marked by materialism and consumerism, the efforts to apply the Philosophy of Sufficiency Economy (PSE), proposed by King Bhumibol Adulyadej of Thailand to develop people and country has been adopted. Building self-immunity under the PSE is the important issue to hastily cultivate to all Thai youth. This study therefore focused on the understanding of the relationship between self-immunity behavior under the PSE, personal factors, and agents of socialization. A random sample of two hundred thirty-five Thai undergraduate students was recruited from School of Science and Technology, Bangkok University to investigate the roles of different personal factors that were most likely to contribute to self-immunity behavior under the PSE. Univariate ANOVA findings showed that there were statistically significant differences in the mean scores of self-immunity behavior under the PSE within gender, grade point average, and number of regular activity with family per week of students. A logistic regression analysis was used to identify variables that increased the probability of positive self-immunity behavior under the PSE. Gender, grade point average, and number of regular activity with family per week emerged as significant variables affecting self-immunity behavior under the PSE. The logistic regression model employed explained about 25.9% of the variance in self-immunity behavior under the PSE, and 69.0% of the cases were classified with overall accuracy. Interestingly, a type of residence was not a significant factor in this analysis. Also, students' age, family income per month, family size, and number of close friend didn't appear to affect positive self-immunity behavior under the PSE.

Keywords: logistic regression analysis, self-immunity behavior, philosophy of sufficiency economy**,** undergraduate student, personal factors

Introduction

Nowadays Thailand encounters a rapidly changing environment in many contexts, e.g., economy, society, culture, and politics that significantly affect Thai people to face many troubles. People-centered development, especially

among children and youth, whose behavior was increasingly marked by materialism and consumerism, therefore has become the major concern of the National Economic and Social Development Plans. Especially, the Tenth Plans (2007-2011) (NESDB, 2007) had also adopted the Philosophy of Sufficiency Economy (PSE) as the guiding philosophy for the country's development. This plan emphasized a balanced approach toward people, society, and environment in order to achieve sustainable development and the well-being of all Thai people.

Figure 1. The philosophy of sufficiency economy framework
(Source: Mongsawad (2010))

King Bhumibol Adulyadej has proposed the PSE (NESDB, 2000) to people of Thailand since 1997. The PSE stresses the middle path as an overriding principle, and can be applied to the populace at all levels (e.g. individual, family, community, and nation) in development and administration so as to modernize in line with the force of globalization. The PSE (Mongsawad, 2010) consists of three components, which are interconnected and interdependent, as followed: 1) moderation: an idea of people living on the

middle path; 2) reasonableness: the way of people living with accumulated knowledge and experience along with self-awareness and rationality; and 3) self-immunity: the ability of people to protect themselves against any risks, and to cope with shocks from internal and external changes. Apart from the mentioned components, the following conditions: knowledge and morality are also needed to the PSE work. Thus, practicing three components with two conditions based on the PSE, as shown in Figure 1, Thai people will be able to live securely in warm families, strong communities and sustainable society.

From three mentioned components of PSE, self-immunity was one of the components that interested many researchers, and many literatures related to self-immunity were reviewed. The study of Bhanthumnavin & Vanindananda (2008) stated that self-psychological immunity under the PSE composed of four dimensional aspects: optimism, risk preference, consciousness, and coping stress. Apart from four previous aspects, to have the positive psychological immunity, having more ability of self-reliance and self-resilience were also needed for everyone (Luthans et al., 2007). Moreover, Pantasen (2007) found that an individual, who strengthened his internal immunity, would have the ability of self-reliance and self-resilience against the risks. Besides, Senanarong (1999), who has contributed the work related to the sufficiency economy, emphasized that self-reliance of the PSE implied in many aspects (e.g. psychology, society, natural resources, technology, and economy).

In a study of youth psychological immunity, Choochom et al. (2012) found that psychological immunity served as a protection for various threats on individual, and also played as the mediating role of relationship between psychosocial factors and youth quality. It impacted on youth quality in terms of problem-solving ability, self-sufficiency economy behavior, and well-being status. Moreover, it was found that psychological immunity behavior was also affected by personal factors, psychological characteristics (Bhanthumnavin & Vanindananda, 2008), agents of socialization (Bern, 2010), and prosocial behavior (Bandura, 1986) of individual.

From the reviewed literatures stated above, it was known that building the psychological immunity, especially self-immunity under the PSE, was the important issues to hastily cultivate all Thai youth. This study therefore focused on the understanding of relationship between self-immunity behavior under the PSE, personal factors, and agents of socialization. Hence, the purpose of this study was to investigate the roles of different personal factors and agents of socialization that are most likely to contribute to self-immunity behavior under the PSE of the undergraduate students. Specifically, the hypothesis that self-immunity behavior under the PSE are related to personal factors and agents of socialization (e.g. gender, age, grade point average, family income per month, family size, number of regular activity with family per week, type of residence and number of close friend) of the undergraduate students would be examined under the conceptual framework, as shown in Figure 2.

Figure 2. **The conceptual framework of the personal factors affecting self-immunity behavior under the PSE**

Research Purposes

Using the personal factors and agents of socialization, such as gender, age, grade point average, family income per month, family size, number of regular activity with family per week, type of residence and number of close friend of the undergraduate students, two hypotheses concerning self-immunity behavior under the PSE were investigated.

It was hypothesized that:

1. There were significant differences in the mean score of self-immunity behavior under the PSE by personal factors; gender, age, grade point average, family income per month, family size, number of regular activity with family per week, type of residence, and number of close friend.
2. Self-immunity behavior under the PSE could be accurately predicted from gender, age, grade point average, family income per month, family size, number of regular activity with family per week, type of residence, and number of close friend.

Research Methodology

Participants

235 Thai undergraduate students were recruited from School of Science and Technology, Bangkok University by simple random sampling technique. There were 139 female students and 96 male students. The number of 235

respondents was chosen to estimate the sample size, basing on the G*Power computer software guide for sample size decisions, at 0.05 level of significance, effect size = 0.30, and power $_{1-\beta}$ = 0.80.

Measuring Instrument

Survey study by means of questionnaire on self-immunity behavior under the PSE was conducted with 235 participants. A questionnaire used was adapted from the Multi-dimensional Test Construction of Psychological Immunity based on the Philosophy of Sufficiency Economy, developed by Bhanthumnavin & Vanindananda (2008). There are 36 items on four dimensional aspects: optimism (eight items), risk preference (ten items), consciousness (nine items) and coping stress (nine items) in the questionnaire. All the answers were rated on a six-point Likert scale, ranged from not at all true of me (1) to absolutely true of me (6).

Data Analysis

Scores of self-immunity behavior under the PSE and personal factors: gender, age, grade point average, family income per month, family size, number of regular activity with family per week, type of residence, and number of close friend were analyzed by descriptive statistical methods and Pearson's correlation analysis.

The univariate analysis of variance was carried out to test the differences in the mean scores of self-immunity behavior under the PSE by the above personal factors.

The dependent variable of interest, self-immunity behavior under the PSE, was constructed as a high / low dichotomous indicator of behavior status, based on the response to survey questionnaire. Respondents who had the mean score of all aspects of self-immunity behavior under the PSE less than 4.07 (the 33.33th percentile) were classified as "the low self-immunity behavior" otherwise "the high self-immunity behavior" for respondents who had the mean score of all aspects of self-immunity behavior under the PSE more than 4.60 (the 66.67th percentile). The categorical dependent variable of the study necessitated the use of binary logistic regression model for investigating whether the likelihood of self-immunity behavior under the PSE among the undergraduates was related to the selected predictors above (Hosmer et al., 2000). The specific logistic regression model fitted to the data was:

$$\text{Logit}(p) = \ln(\text{odds})$$
$$= b_0 + b_1(\text{gender}) + b_2(\text{age}) + b_3(\text{GPA}) + b_4(\text{income}) + b_5(\text{size}) + b_6(\text{activity})$$
$$+ b_7(\text{residence}) + b_8(\text{friend})$$

(Where b_0 is a constant. $b_1, b_2, ..., b_8$ are logistic coefficients or estimates for the parameters $\beta_1, \beta_2, ..., \beta_8$)

As suggested by Menard (2010), preliminary analysis of the data was performed to check the assumptions of logistic regression with respect to the

selected predictors of the study. Gender, age, grade point average, family income per month, family size, number of regular activity with family, type of residence, and number of close friend were subjected to linear regression analysis to evaluate multicollinearity among the predictors. Multicollinearity among predictors in logistic regression created problem for the validity of the model for the investigation. In particular, it affected the validity of the statistical tests of the regression coefficients by inflating their standard errors (Garson, 2010). The results of the analysis showed that the data did not violate the multicollinearity assumption. The tolerance value of each independent variable was greater than .882. They ranged from 0.882 to 0.975, which exceeded the suggested criteria of below 0.10 (Pallant, 2007). Lack of multicollinearity among the independent variables was also supported by the obtained variance inflation factor (VIF) values. They were all well below the cut-off value of 10 (Field, 2005). The VIF values of the variables ranged from 1.025 to 1.134. After the preliminary analysis of the data, the binary logistic regression procedure in SPSS was used to perform the analysis to determine whether the likelihood of self-immunity behavior under the PSE could be predicted from the independent variables.

Results Demographics

As shown by Table 1, the respondents ranged in age from 18 to 27 years old. The majority of respondents (59.1%) were female, 57.9% were over the age of 20, 50.3% had the grade point average over 2.75, 73.5% had family income not more than 50,000 baht ($1,500) per month, 68.5% had the family size of not more than 4, 70.2% had the regular activity with their family not more than twice a week, 79% stayed with their family, and 59.1% had more than 5 close friends.

Self-immunity Behavior under the PSE

The range of possible self-immunity behavior scores under the PSE was 1 to 6 (mean = 4.34, S.D. = .541); a score of 6 indicated a feeling or belief that items are absolutely true. As displayed in Table 1, there were statistically significant differences in the mean scores of self-immunity behavior under the PSE within gender, grade point average, and number of regular activity with family per week at both .01 and .05 significant level. The vector mean scores of self-immunity behavior under the PSE of female students were significantly higher than male students (female = 4.44, male = 4.18), $F(1, 233) = 13.906$, $p < .01$, the high-academic achieving students scored significantly higher than the low-academic achieving students (high = 4.46, low = 4.23), $F(1, 233) = 4.265$, $p < .05$.

Table 1

Mean, standard deviation, and analysis of variance of self-immunity behavior scores under the PSE by personal factors

Personal factors	n	%	Mean	S.D.	F	*p*
Gender						
Female (0)	139	59.1	4.44	.469	13.906	.000**
Male (1)	96	40.9	4.18	.600		
Age						
≤ 20 years old (0)	99	42.1	4.38	.509	.977	.324
> 20 years old (1)	136	57.9	4.31	.562		
Grade point average						
Low (0)	77	49.7	4.23	.572	4.265	.015*
High (1)	78	50.3	4.46	.525		
Family income per month						
≤ 50,000 Baht (0)	147	73.5	4.31	.552	.427	.514
> 50,000 Baht (1)	53	26.5	4.37	.504		
Family size						
≤ 4 persons (0)	161	68.5	4.34	.555	.009	.923
> 4 persons (1)	74	31.5	4.33	.512		
Number of regular activity with family per week						
≤ 2 times (0)	165	70.2	4.28	.536	6.302	.013*
> 2 times (1)	70	29.8	4.47	.532		
Type of residence						
Not stay with family (0)	49	21.0	4.33	.574	.010	.921
Stay with family (1)	184	79.0	4.34	.535		
Number of close friend						
≤ 5 persons (0)	96	40.9	4.39	.533	1.801	.181
> 5 persons (1)	139	59.1	4.30	.544		

*Means are significantly different between groups, p<.05
**Means are significantly different between groups, p<.01

Furthermore, the students having regular activity with their family more than twice a week scored self-immunity behavior under the PSE significantly higher than that of having regular activity with their family not more than twice a week (more than 2 times = 4.47, not more than 2 times = 4.28), F (1, 233) = 6.302, $p < .05$. As shown in Table 2, negative correlation was significantly

found between self-immunity behavior scores under the PSE and gender (r = –.260, *p* < .01), indicating that self-immunity behavior score under the PSE was associated with female students. Significant correlations were found between self-immunity behavior scores under the PSE and grade point average (r = .246, *p* < .05), and number of regular activity with family per week (r = .209, *p* < .01), and type of residence (r = .196, *p* < .05). All correlations were positive, indicating that self-immunity behavior score under the PSE was significantly associated with the high-academic achieving students, those who had regular activity with family more than two times per week, and those who stay with their families.

Table 2

Pearson's correlations of self-immunity behavior scores under the PSE and personal factors

Variable	**Gender**	Age	Grade point average	Family income per month	Family size	No. of activity with family	Type of residence	No. of close friend	Self-immunity behavior scores
Gender	1								
Age	.113 (.084)	1							
Grade point average	–.071 (.377)	–.113 (.162)	1						
Family income per month	–.012 (.866)	.063 (.376)	–.027 (.760)	1					
Family size	–.079 (.229)	–.015 (.815)	.023 (.779)	.185** (.009)	1				
Number of regular activity with family	.046 (.487)	–.066 (.313)	.068 (.400)	–.084 (.236)	.039 (550)	1			
Type of residence	.025 (.699)	–.039 (.556)	.177* (.028)	.140* (.049)	.099 (.133)	.131* (.045)	1		
Number of close friend	.233** (.000)	–.008 (.906)	.071 (.380)	.029 (.684)	–.014 (.8270	.125 (.056)	.026 (.688)	1	
Self-immunity behavior scores	–.260** (.001)	–.134 (.096)	.246* (.011)	.066 (.453)	–.051 (.532)	.209** (.009)	.196* (.045)	–.068 (.401)	1

*Variables are significantly related, p<.05

**Variables are significantly related, p<.01

Logistic regression

Logistic regression analysis was used to estimate the probability that the undergraduate student will be "the high self-immunity behavior", or will be "the

low self-immunity behavior". The forward stepwise variable selection method was used to select variables to be entered into the model. The likelihood ratio test criterion was used to select variables to be removed from the model. The analysis was conducted using gender, age, grade point average, family income per month, family size, number of regular activity with family per week, type of residence, and number of close friend, as the independent variables. The binary dependent variable was the self-immunity behavior under the PSE status.

The results of the logistic regression analysis showed that the full model which considered all the eight independent variables together was statistically significant (χ^2 = 18.785, df = 2, p < .01). This implied that the odds for an undergraduate student to indicate that he was a high self-immunity behavior, was related to at least one of the eight independent variables; gender, age, grade point average, family income per month, family size, number of regular activity with family per week, type of residence, and number of close friend.

As shown in Table 3, it indicated that 74.4% of those respondents, who had a low self-immunity behavior, were correctly predicted by the model. Of the respondents who displayed the high self-immunity behavior, 63.6% were correctly classified. Overall, 69.0% of the respondents were correctly classified regarding their self-immunity behaviors. The Pseudo R Square estimates indicated that the model explained between 19.4% (Cox & Snell R Square) and 25.9% (Nagelkerke R Square) of the variance in self-immunity behavior under the PSE.

Table 3

Classification table for self-immunity behavior under the PSE status

	Predicted		
Observed	**Self-immunity behavior**		**Percentage**
	LOW	**High**	**Corrected**
Self-immunity behavior Low	32	11	74.4
High	16	28	63.6
Overall Percentage			69.0

The cut value is .500

Table 4 contains the results of the logistic regression analysis. Wald Statistics indicated that only three of the independent variables; gender (p < .05), grade point average (p < .05), and number of regular activity with family per week (p < .01) remained in the model after the analysis, and significantly predicted self-immunity behavior scores under the PSE. The specific logistic regression model fitted to the data was:

$$\text{Logit (p)} = \ln(\text{odds}) = -.480 - 1.233\,(\text{gender}) + 1.248\,(\text{GPA}) + 1.567(\text{activity})$$

The strongest predictor of self-immunity behavior under the PSE was grade point average. The higher grade point average, the more likely he would report that he was a high self-immunity behavior. The grade point average, recorded an odds ratio of 3.484 indicated that an undergraduate student was a high self-immunity behavior was increased by a factor of 3.484 if he was a high-academic achieving student compared to a low-academic achieving student.

Other predictors that made significant contribution to the model were number of regular activity with family and gender. The odds ratio for number of regular activity with family per week was 4.793 indicated that when holding the other two predictors in the model constant, an undergraduate student having regular activity with family more than twice a week was 4.793 times more likely to be a high self-immunity behavior than that of having regular activity with family not more than twice a week.

Inverted odds ratio of .292 for gender indicated that the odds of being a high self-immunity behavior for female were 3.425 times higher than for male.

Table 4

Logistic regression predicting self-immunity behavior under the PSE from gender, grade point average, and number of regular activity with family per week

I. Predictors	B	S.E.	Wald χ^2	df	p	Odds Ratio	95% CI	
							Lower	Upper
Gender	–1.233	.516	5.697	1	.017*	.292	1.247	.9.439
Grade point average	1.248	.485	6.619	1	.010*	3.484	.111	.743
Number of regular activity with family per week	1.567	.601	6.794	1	.009**	4.793	.064	.678
Constant	-.480	.397	1.462	1	.227	.619		
Omnibus Tests of Model Coefficients: χ^2 = 18.785, df = 2, *p* = .000								
Hosmer and Lemeshow Test: χ^2 = .953, df = 2, *p* = .966								
-2 Log likelihood = 101.812, Cox & Snell R Square = .194, Pseudo R Square (Nagelkerke R Square) = .259								

Univariate analysis of variance indicated that female students (62.1%) were significantly more likely to be the high self-immunity behavior than male students (35.8%), χ^2= 10.433, df = 1, $p < .01$, that the high-achieving students (63.5%) were significantly more likely to be the high self-immunity behavior than the low-achieving students (38.9%), χ^2= 6.400, df = 1, $p < .05$, and that those having regular activity with family more than twice a week (67.4%) were significantly more likely to be the high self-immunity behavior than those of

having regular activity with family not more than twice a week (44.1%), χ^2= 6.730, df = 1, $p < .01$.

Discussion

The aim of this study was to investigate the roles of different personal factors (e.g. gender, age, grade point average, family income per month, family size, number of regular activity with family per week, type of residence, and number of close friend) that were most likely to contribute to self-immunity behavior under the PSE of the undergraduate students, and to determine whether self-immunity behavior under the PSE was related to the mentioned personal factors.

The first finding of this study indicated that there were statistically significant differences in the mean scores of self-immunity behavior under the PSE within gender, grade point average, and number of regular activity with family per week at both .01 and .05 significant level. As self-immunity behavior under the PSE composed of optimism and coping stress (Bhanthumnavin & Vanindananda, 2008), the above findings were consistent with the following researches.

For the first personal factor; gender, Weerachatyanukul et al. (2013) reported that female students scored more optimistic, and also tended to cope themselves on stress better than male students. Mansamer (2002) indicated that gender significantly affected to coping strategies, female students had more social adjustment, and used social coping strategies more than male students. This is probably because girls tend to have prosocial behaviors, and deal with interpersonal relation problems better than boys. Especially, girls are pleased to be helped from the others more than boys (Eisenberg & Fabes, 1998). Next, in regard to grade point average, it may be due to the fact that academic achievement and self-esteem have a positive relationship; as the academic achievement of students increases, so does their self-esteem, contrary to students with low self-esteem will score low on academic performance (Bray, 2000), and the high-academic achieving students who have feelings of high self-esteem will have the positive attitude toward themselves and others; the high-academic achieving students tend to be the optimistic, whereas, the low-academic achieving students who get low scores on feelings of self-esteem tend to be the pessimistic (Choochom et al., 2012). Besides, Suphanvassa (2001) found that the optimistic students learned to use the problem-focused coping better than the pessimistic students. Thus, the high-academic achieving students score self-immunity behavior under the PSE higher than the low-academic achieving students. Finally, for the number of regular activity with family per week, it may be because the family structure played a significant role in self-immunity behavior under the PSE. Especially, the number of regular activity with family was positively affected to the level of self-immunity behavior under the PSE (Sirikiattikul, 2010). Besides, the parental positivity (parents with positive feelings and non-coercive discipline) also correlated positively with prosocial behaviors of their children, (Knafo et al., 2006). Thus, positive relationships

with parents could predict more active coping behaviors and prosocial behaviors of students, and prosocial behaviors of students would affect on adaptation, or perception in being part of society, that was finally related to increase self-esteem, optimism, and coping stress of students (Zimmer-Gembeck et al., 2007 & Markiewicz et al., 2001).

The second finding was the result of logistic regression analysis, which indicated that self-immunity behavior under the PSE could be predicted by gender, grade point average, and number of regular activity with family per week. The logistic regression model employed explained about 25.9% of the variance in self-immunity behavior under the PSE. And 69.0% of the cases were classified with overall accuracy.

The finding that grade point average emerged as a significant variable in the equation appeared to be consistent with the study of Weerachatyanukul et al. (2013) that the academic achievement of the students could be predicted by optimism and risk preference scores, which were the components of self-immunity behavior under the PSE.

The logistic regression analysis in the current study produced both anticipated and unanticipated results. It was expected that age, family income per month, family size, and number of close friend would not remain in the equation. The failure of type of residence to remain in the equation was somewhat unexpected, considering the significant positive correlation between type of residence and self-immunity behavior under the PSE ($r = .196$, $p < .05$), Also, the students who stayed with parents have higher self-immunity scores under the PSE than those of not stay with their parents (Sirikiattikul, 2010). A partial explanation may lie in the distribution of type of residence between groups of number of regular activity with family per week. 52.8% of the students who stayed with their family have the regular activity with their families more than twice a week. However a second logistic regression analysis was conducted using the same variable, but removed the variable of number of regular activity with family per week. It was found that grade point average ($B = 1.647$, $p < .05$) and gender ($B = -.774$, $p < .01$) was included in the equation, and type of residence ($B = 1.935$, $p = .086$) was still excluded. It means that there is a confounding relationship between type of residence and number of regular activity with family per week in this study. That is, while not staying with family generally provides self-immunity behavior under the PSE less, the fact that having the regular activity with family more than twice a week is of apparently greater importance than type of residence in determining self-immunity behavior under the PSE.

Despite the contribution results from this study provide to existing research, the limitation of the research design should be considered. The random sample of this study was only taken from the undergraduate students of science and technology faculty, thus the results of this study may be presented only science undergraduates' aspects. Future research should compare the results of science undergraduates to the other undergraduates' groups (i.e. social-science, humanity), and especially, the relationship between self-immunity behavior

under the PSE and the other personal factors (i.e. type of university) should be further examined.

Conclusion

Existing research has shown that there were large statistically significant differences in the mean scores of self-immunity behavior under the PSE within gender, grade point average, and number of regular activity with family per week at both .01 and .05 significant level. Moreover, students' self-immunity behaviors under the PSE could be predicted by gender, grade point average, and number of regular activity with family per week. Using the mentioned three personal factors, we are able to classify students' self-immunity behaviors under the PSE status correctly over 69.0% of the cases. The current study points to the direction that the high self-immunity behavior and the low self-immunity behavior differ in all three variables; gender, grade point average, and number of regular activity with family per week. Additionally, results from this study also suggest a need for parent-child relationships that help children to succeed in academic achievement. Thus, parents who display higher levels of activities with their children will provide their children to succeed in academic achievement, work performance, and prosocial behavior, which affect directly to display higher self-immunity behavior under the PSE, and Thai youth who have the high self-immunity behavior under the PSE will be able to live securely in a sustainable society and environment.

Acknowledgement

I would like to thank Professor Emeritus Dr. Nonglak Wiratchai for her assistance in permitting the high potential measuring instrument; the Multi-dimensional Test Construction of Psychological Immunity based on the Philosophy of Sufficiency Economy for this study.

References

1. *Bandura, A.* (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
2. *Berns, R. M.* (2010). Child, Family, School, Community: Socialization and Support. 9th edition. Wadsworth, CA: Cengage Learning.
3. *Bhanthumnavin, D. & Vanindananda N.* (2008). Multi-dimensional Test Construction of Psychological Immunity based on the Philosophy of Sufficiency Economy. Bangkok: National Research Council Thailand.
4. *Bray, B. M.* (2000). The Influence of Academic Achievement on a College Student's Self-Esteem. Retrieved September 20, 2013 from
5. http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/225.php
6. *Choochom, O., Tanachanan, S., & Thongpukdee, T.* (2012). Antecedents and Consequences of Youths' Psychological Immunity. Journal of Behavioral Science, 18(2). PP. 1-15.
7. *Eisenberg N. & Fabes, R. A.* (1998). Meta Analyses of Age and Sex Differences in Children's and Adolescents' Prosocial Behavior. Retrieved September 2, 2013 from http://www.public.asu.edu/~rafabes/meta.pdf.
8. *Field, A.* (2005). Discovering Statistics Using SPSS. London: Sage.

9. *Garson, D.* (2010). Logistic Regression: Footnotes, from North Carolina States. Retrieved April 25, 2013 from http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/pa765/logistic.htm.
10. *Hosmer, D. W. & Lemeshow, S.* (2000). Applied Logistic Regression, second edition. New York: Wiley.
11. *Knafo, A. & Plomin, R.* (2006). Parental Discipline and Affection and Children's Prosocial Behavior: Genetic and Environmental Links. Journal of Personality and Social Psychology, 90(1). – PP. 147-186.
12. *Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S.* (2007). Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. Personnel Psychology, 60. – PP. 541-572.
13. *Mansamer, P.* (2002). Adjustment, Coping Strategies, and Academic Achievement in First- Year College Students. Retrieved August 16, 2013, from http://www.thaithesis.org/detail.php?id=1082545001659.
14. *Markiewicz, D., Doyle, A. B., & Brendgen, M.* (2001). The Quality of Adolescents' Friendships: Associations with Mothers' Interpersonal Relationships, Attachments to Parents and Friends, and Prosocial Behaviors. Journal of Adolescence, 24(4). – PP. 429-445.
15. *Menard, S.* (2010). Logistic Regression: From Introductory to Advanced Concepts and Applications. Thousand Oaks, CA: Sage.
16. *Mongsawad, P.* (2010). The Philosophy of the Sufficiency Economy: A Contribution to the Theory of Development. Asia-Pacific Development Journal. 17(1). – PP. 123-143.
17. National Economic and Social Development Board. (2000). Sufficiency Economy: An Introductory Note. Bangkok: Office of National Economic and Social Development Board (NESDB).
18. Office of National Economic and Social Development Board (NESDB). (2007). The Tenth National Economic and Social Development Plan (2007-2011). Bangkok: Amarin Printing and Publishing Public Company Limited.
19. *Pallant, J.* (2007). SPSS Survival Manual. Open University Press. England: Berkshire.
20. *Puntasen A.* (2007). Formulation and Evaluation of Sufficiency Economy Indicators and the Economic and Social Report on the National Performance in the Direction of Sufficiency Economy. Office of the National Economic and Social Advisory Council (NESAC), Ubon Rajathanee: Ubon Rajathanee University.
21. *Senanarong, A.* (1999). A Direction of Rural Development. Papers for Annual Conference of Development Research Institute, Khon Kaen University. January.
22. *Sirikiattikul, W.* (2010). Self-immunity Behavior under the Sufficiency Economy Philosophy of First Year Vocational Certificate Students in Commerce at Saint John's Technology School. Journal of Education Prince of Songkla University Pattani Campus, *21(2).* – PP. 291-312.

23. *Suphanvassa K.* (2001). An Analysis of Optimism and Coping Strategies of University Students. Retrieved August 16, 2013, from http://www.thaithesis.org/detail.php?id=1082544000925
24. *Weerachatyanukul, S. & Lumwanwong, P.* (2013). The Relationship between Spiritual Resilience under the Sufficient Economy Philosophy and Academic Performance of University Students. *HCU*. Journal, 16(32). – PP. 73-90.
25. *Zimmer-Gembeck, M. J. & Locke E. M.* (2007). The Socialization of Adolescent Coping.
26. Behaviors: Relationships with Families and Teachers. Journal of Adolescence, 30. – PP. 1-16.

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

С.В. Лукомская, к.п.н. доцент
Южный Федеральный Университет, Россия
sv_lukomskaya@mail.ru

В статье рассматривается проблема воспитания патриотизма и гражданственности. Раскрываются факторы, оказывающие влияние на формирование духовно-нравственных основ личности, патриотизма и гражданственности и возможность использования занятий по иностранному языку для формирования чувства патриотизма и национального достоинства в поликультурном образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, воспитание, духовно-нравственная личность, иноязычная культура.

В современной России произошли большие изменения в социально-экономической и политической жизни, укрепляется государственность, возрождаются культурно-исторические и гражданско-патриотические традиции, происходит устойчивое развитие общества. Такие изменения в жизни России затрагивают процессы, происходящие и в молодежной среде.

Проблема воспитания нового поколения в духе гражданственности и патриотизма в настоящее время является очень актуальной. Это обусловлено нестабильной обстановкой во многих странах мира, захватом власти различными группировками и партиями в некоторых странах, что заставляет обратить внимание на воспитание молодежи и в нашей стране, которая играет ключевую роль в будущем России. За годы перестройки произошло падение духовно-нравственных ценностей, наблюдается дефицит патриотических чувств у значительной части молодежи. Это связано с неустойчивым сознаниям у молодых людей, незнанием истории

и традиций своей страны, несформированностью чувства ответственности и долга перед своей родиной.

Воспитание духовно-нравственной личности должно стать стратегией нашего общества. Включение духовно-нравственных компонентов в содержание гражданско-патриотического воспитания современной молодежи может приостановить формирование меркантильного, потребительского идеала, активно индокринируемого в сознание молодежи СМИ, который приводит к потере способности к сопереживанию, взаимной поддержке, ответственности за последствия своей профессиональной деятельности [1].

В настоящее время воспитание гражданина и патриота определяется задачами подготовки молодежи к жизни в демократическом обществе и правовом государстве, когда интересы личности интегрированы в интересы общества и государства и способствуют их развитию и укреплению [1].

В этой связи, студенчество – одна из самых динамичных и многочисленных групп России. Очевиден тот факт, что будущее нашего государства определяется уровнем ее (молодежи) воспитания, обучения, физического и духовного развития, гражданского становления. Однако, несмотря на объективные и субъективные трудности, проблема усиления воспитательного потенциала обучения решаема и решается. Еще К.Д. Ушинский сказал, что обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, ничего, кроме вреда, не приносящая.

В модели ГОС ВПО нового поколения определены основные цели и задачи обучения и воспитания, а также необходимость формирования социально-личностных качеств: целеустремленность, ответственность, гражданственность, толерантность, повышение общей культуры и др. Такие стратегические цели и задачи воспитательной работы со студентами в ВУЗе очень важны.

Молодежь меняется, взрослеет, многие студенты сейчас занимают активную жизненную позицию, проявляют интерес к общественной и политической жизни страны, принимают участие в различных молодежных форумах. Однако если в процессе обучения и воспитания не сформировать такие важные качества личности как гражданственность и чувство патриотизма, то могут стихийно сформироваться отрицательные качества личности, которые будут иметь разрушительный, негативный характер.

Патриотизм является источником духовной силы российских граждан. Это святое чувство побуждает каждого из них заботиться о безопасности нашего отечества, исполнять свой воинский долг по защите рубежей нашей Родины. В патриотизме заложена идея любви и уважения к своей Родине, соотечественникам, готовность приложить свои силы для ее процветания и развития.

Патриотизм тесно связан с гражданственностью. Гражданственность – интегральное качество личности, позволяющее человеку ощущать себя

гражданином того или иного государства, чувствовать свою принадлежность к Родине, к той стране, в которой он живет и трудится [4]. Гражданин обладает совокупностью прав и обязанностей. Патриот чувствует любовь к своей Родине, а гражданин знает свои обязанности перед ней. Согласно этому, гражданственность можно определить как качество нравственно-политическое, важной составляющей частью которого является патриотизм.

Б.Т. Лихачёв относит гражданское воспитание к числу важнейших самостоятельных направлений сегодняшнего дня, в основе которого лежит «национальная идея», которая сама вырабатывается естественным путём именно в гражданском воспитании» [2, с. 60-65].

Г.Н. Филонов рассматривает гражданское воспитание как сложный поликультурный социально-педагогический процесс с целевыми установками на стимулирование личностного потенциала гражданственности и считает, что гражданственность должна проявляться в любых сферах деятельности [5, с. 38-44]. Ученый считает понятие патриотизм основной частью феномена гражданственности.

Технология и содержание воспитания патриотизма и гражданственности должны быть направлены на создание условий для национального возрождения России как великой державы, уважения к прошлому своей Родины, к родным местам, бережного отношения к истории отечества, его культурному наследию, обычаям и традициям народа, готовности защищать свое отечество. Цель патриотического воспитания – развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития [3, с. 29].

В методике преподавания иностранного языка в ВУЗе большое значение имеет использование воспитательного потенциала, прежде всего, аудиторной работы со студентами. Каждый человек должен стремиться к духовному становлению, а на занятиях преподаватель может создать благоприятную атмосферу, способствующую этому. Истоками духовного обогащения молодежи может стать языковой материал о культуре России, изучение и обсуждение обычаев и традиций народов России.

Для духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи положительный эмоциональный характер имеет изучение и обсуждение календарных праздников в России.

Использование творческой проектной деятельности студентов, создание презентаций по языковому материалу, связанному с достижениями отечественной науки в различных областях знаний, великими учеными России, способствуют более полному раскрытию творческих способностей студентов, лучшему познанию и проявлению себя как личности.

Изучая иностранный язык и иноязычную культуру, студенты получают возможность участвовать в диалоге культур и представлять достойным образом свое культурно-историческое наследие, т.е. проявлять себя патриотом своей страны. Каждой нации присуща некая национальная идея о понимании своего места и предназначения в этом мире, цели и смысле своего бытия. Это плод исторического развития людей и коллективного творчества. Эта национальная идея реализуется, как отмечал в свое время Б.Т. Лихачев, в содержании и формах воспитания подрастающих поколений, в образе жизни, отношениях внутри общества и с другими народами. Познание, взращивание и укоренение идеальных ценностей своего народа открывает подрастающим поколениям пути постижения особенностей духа и национальных идей других народов. Такое межнациональное и интернациональное взаимное познание, по мнению Б.Т. Лихачева, ведет к духовному и жизненному сближению, взаимному обогащению культур. В содержательном плане национальные идеи других народов являются важнейшей основой национально-гражданского и всечеловеческого воспитания [2, с. 60-65]. Однако, погружая студентов в иноязычную культуру, нужно помнить о нашем собственном российском менталитете, интеллектуальном и духовном развитии молодежи.

Таким образом, используя в совокупности специфику национальной и иноязычной культуры, опираясь на цели и задачи обучения иностранному языку и стратегии ГОС ВПО в области воспитания и подготовки специалистов нового поколения, можно сформировать разносторонне развитую поликультурную личность, её мировоззрение, чувство патриотизма и национального достоинства.

Список использованной литературы

1. *Козловская, Т.В.* Педагогические условия гражданско-патриотического воспитания современных студентов / Т.В. Козловская. – Дис. … канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 253 с.
2. *Лихачев, Б.*Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 60-65.
3. *Мусина, В.Е.* Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие / В.Е. Мусина. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ». – 2013. – 156 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – С. 224.
5. *Филонов, Г.И.* Феномен гражданственности в структуре личностного развития / Г.И. Филонов // Педагогика. – 2007. – № 8 – С. 38-44.

СИСТЕМА ПРИОРИТЕТОВ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ ВУЗА (ИЗ ОПЫТА ЧЕРЕПОВЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Д.В. Минец, к.филол.н.
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», Россия
nietzsche666@mail.ru

В рамках статьи предлагается описание системы внеучебной воспитательной работы структурного подразделения Череповецкого государственного университета, направленной на личностно-профессиональное становление будущего филолога (составляющие, функции, условия реализации и показатели результативности системы).

Ключевые слова: внеучебная воспитательная работа, компетентность, корпоративное единство, студенческая пресса.

В проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования» определены новые социальные требования к системе педагогического российского образования, подразумевающие качественные изменения в организации, содержании, технологиях и масштабе подготовки будущих выпускников педагогических профилей. Немаловажную роль во всем этом играет и переосмысление задач воспитания как первостепенного приоритета в образовании.

Полагаем, что для подготовки педагогов-филологов нового типа и профиля крайне необходимо сочетание профессиональных и личностных компетенций, что возможно достичь в вузе лишь посредством системы внеучебной воспитательной работы и созданной при этом мотивационной среды для самосовершенствования и самореализации обучающихся.

Крайне важно, что в настоящее время делаются важные шаги по направлению к выработке стандартов воспитательной составляющей образовательного процесса в рамках всей российской системы образования. И если в течение последних двух-трех десятилетий в высшей школе практически отсутствовала единая общепринятая система воспитательной работы, то сегодня этот показатель (воспитательная деятельность образовательного учреждения) включен в перечень аккредитационных и является одним из основных показателей успешности вуза, эффективности его деятельности [1, с. 63-66].

Сегодня выпускнику вуза необходимо стать профессионалом, овладеть системой личностных качеств, позволяющих адаптироваться к требованиям современного общества, найти свое место в глобализирующемся мире, раскрыть и реализовать свой творческий потенциал, что существенным образом повлияло цели воспитания. Перед современной высшей школой стоит иная цель, нежели в советскую эпоху: развитие личности интеллигентной, высокодуховной, способной

разрешать сложные жизненные ситуации, и в то же время профессиональной, конкурентоспособной, проектирующей траекторию своей карьеры и участвующей в непрерывном процессе самообразования.

В качестве ключевой идеи, способной объединить студентов структурного подразделения, полагаем, что должна быть положена идея корпоративного единства.

С учетом общероссийской тенденции сокращения бюджетного набора по гуманитарным специальностям ситуация с провинциальными вузами и без того критическая: количество студентов на «неприоритетных» для развития науки, технологий и техники стремительно сокращается. В подобных условиях сохранения и без того ограниченного контингента структурное подразделение вынуждено изыскивать иные способы эффективного решения проблем личностно-профессионального становления своих студентов: социальный мониторинг интересов и проблем студенческой жизни, оказание помощи во вторичной занятости студентов, в трудоустройстве выпускников, создание условий для самостоятельной инновационной деятельности студентов в сфере свободного времени [2, с. 65].

Система внеучебной воспитательной работы структурного подразделения вуза – это совокупность взаимосвязанных компонентов, способствующих развитию профессионально важных качеств студентов, формированию их ценностного отношения к профессиональной деятельности и стремления будущих выпускников к личностному и профессиональному росту.

Основываясь на теории моделирования воспитательной системы образовательного учреждения Е.Н. Степанова, нами определены основные компоненты системы внеучебной воспитательной работы нашего вуза: ценностно-ориентационный, индивидуально-групповой, функционально-деятельностный, отношенческо-коммуникативный, пространственно-временной и диагностико-результативный [3].

Кафедрой отечественной филологии и прикладных коммуникаций Череповецкого государственного университета в рамках излагаемой концепции реализуется целый комплекс мероприятий, ориентированных на индивидуально-групповой компонент внеучебной воспитательной работы.

Значительной и важной частью индивидуально-группового компонента являются студенты. С одной стороны – они полноправные субъекты своего развития, жизнедеятельности коллектива университета, а с другой – объекты преднамеренного и непроизвольного влияния совместной деятельности, отношений, общения. Так, в рамках действующего на кафедре киноклуба «Искусство кино», регулярно (раз в месяц) осуществляющего показы «интеллектуальных» (артхаусных, авангардных кинолент) с последующим обсуждением и рецензированием, с той же периодичностью студентами проводится «малое» заседание, но уже для школьников г. Череповца. Его цель – показ лент-экранизаций

классики отечественной и мировой литературы (список фильмов составлен при поддержке Управления образования г. Череповца). Просмотр кинофильмов по произведениям школьной программы (ср. «Анна Каренина» реж. Дж. Райта по мотивам одноименного романа Л.Толстого, «Ворон» реж. Дж. Мактига об Эдгаре Алане По, «Поклонница» реж. В. Мельникова истории взаимоотношений А. П. Чехова и начинающей писательницы Лидии Авиловой и пр.) способствует решению целого ряда проблем: образовательная деятельность школьников, формирование чувства ответственности за младших товарищей (студенты 4-го курса выступают с «прологом» и руководят последующим обсуждением того ли иного кинофильма), профориентационное сотрудничество со средними общеобразовательными школами на предмет перспективного трудоустройства самих студентов. Кроме того, регулярно проводятся так называемые «тематические» показы, приуроченные к различным датам (ср.: «Мама, я убью тебя» реж. Е. Погребижской, приуроченный к апрельскому Всемирному дню распространения информации о проблеме аутизма – 2 апреля и пр.).

Не менее регулярны профориентационные встречи с выпускниками кафедры прошлых лет, ныне – состоявшимися успешными людьми, квалифицированными специалистами в своей области и более того потенциальными работодателями (помимо учителей русского языка и литературы – классического примера работы по специальности, в перечень таковых входят филологи, обеспечивающие все сферы современной коммуникации: поэты, руководители рекламных агентств, копирайтеры, рерайтеры, журналисты, организаторы общественных движений и пр.).

Комплекс озвученных индивидуально-групповых мероприятий включает также ценностно-ориентационный, функционально-деятельностный, отношенческо-коммуникативный, пространственно-временной и диагностико-результативный компоненты, реализуемые в рамках издаваемой студентами кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций Череповецкого государственного университета ежемесячной газеты «Faust» (газета для тех, кто «liest viel»). Материалы издания отражают текущую жизнь череповецкого «русскоязычного» филфака, а также насущные проблемы филологии, культуры слова и искусства. Газета выпускается студентами кафедры «с целью сохранения Ее Величества Филологии в нашем, по мнению многих, сугубо не-филологическом «городе фонарей» и металлургов» [4]. Газета распространяется бесплатно в печатном виде (в том числе – по городским школам), а также регулярно рассылается по учебным заведениям Вологодской области. В 2013 году издание стало лауреатом и победителем многих международных и всероссийских журналистских конкурсов, обеспечив тем самым летнюю стажировку в санкт-петербургскую школу журналистики.

В рамках заявленного периодического издания студентами осуществляется реализация следующих проектов:

– обязательная рубрика «Детки в клетке: фотопаспорт» включает в себя ежемесячные материалы на тему «Пусть хозяин услышит, пусть хозяин придет…» (в рамках сотрудничества с череповецкими волонтерскими обществами помощи домашним животным «Пес и кот» и «Спас» регулярно публикуются фотопаспорты бездомных животных с целью последующего поиска для них хозяев, кроме того, отслеживается судьба тех или иных домашних животных после реабилитационных курсов на собранные в ходе волонтерских акций денежные средства);

– рубрика «Дары волхвов»: ежемесячный розыгрыш билетов на моноспектакли и театральные постановки череповецких Камерного театра и Городского филармонического собрания с целью приобщения молодежи к театральной культуре в нашем городе. Победитель розыгрыша по итогам посещения мероприятия сдает рецензию на спектакль, тем самым обеспечивая обратную связь публики с изданием и театром;

– рубрика «PersonaGrata»: в рамках рубрики осуществляется ежемесячная публикация интервью с известными людьми г. Череповца (в большинстве случаев – выпускниками филфака), что в свою очередь: а) имеет конечной целью знакомство молодежи с достижениями своих земляков (спортсменов, деятелей культуры, науки, бизнесменов); б) преследует конкретные профориентационные цели (бывшие выпускники филфака как будущие работодатели).

Кроме того, систематическая подготовка журналистских печатных материалов в студенческом издании значительно облегчает ребятам адаптационный период к ритму и требованиям крупнейшего медиахолдинга города «Медиа-центр» в рамках уже обязательных производственных практик по профильной специализации. Преподавателями кафедры издание также активно привлекается в образовательный процесс многих практикоориентированных курсов (литературное редактирование, практика журналистского творчества, основы журналистики и пр.): подготовка материалов для издания как зачетное мероприятие в рамках того или иного курса.

Ценностно-ориентационный компонент включает в себя цели внеучебной воспитательной работы, реализующиеся в блоках воспитательных дел (кафедральные мероприятия «Посвящение в студенты», организатором которого традиционно выступают студенты старших курсов для младших товарищей, и «Последний звонок», теперь уже – напротив – организуемые студентами 1-4-х курсов для старших коллег, способствующие сплочению всего филологического коллектива).

Функционально-деятельностный компонент включает в себя формы и методы организации совместной деятельности и общения. Основу этого компонента составляют совместная внеучебная воспитательная деятельность коллектива кафедры (ежемесячно коллективом студентов и преподавателей осуществляются посещения художественных выставок, посещения городских театральных и концертных мероприятий).

Отношенческо-коммуникативный компонент включает в себя отношения в вузовском сообществе, внутренние и внешние связи системы (студенты-журналисты кафедры активно привлекаются к освещению различных городских мероприятий в студенческой прессе).

Пространственно-временной компонент включает в себя предметно-материальную среду, воспитательную среду, связи и отношения коллектива кафедры с окружающей социальной средой. Неформальное общение в процессе творчества, увлечение общим делом, возможность самореализации и ситуации успеха делают данный компонент незаменимым при формировании профессионально важных качеств студентов. В заявленных компонентах отражены этапы личностно-профессионального развития студентов. Разработанная система внеучебной воспитательной работы кафедры обладает рядом преимуществ, так как при построении воспитательной системы специально моделируются и создаются условия для самореализации и самоутверждения личности воспитанника и педагога, что, несомненно, содействует их творческому самовыражению и личностному росту, гуманизации деловых и межличностных отношений; в процессе построения воспитательной системы формируется неповторимый облик структурного подразделения, что имеет немаловажное значение в развитии индивидуальности членов сообщества; создание воспитательной системы, включающей в себя освоенную коллективом образовательного учреждения социальную и природную среду, позволяет расширить диапазон воспитательного воздействия на личность.

Список использованной литературы

1. *Аветисова, К.Г.* Система приоритетов организации воспитательной работы в технических вузах / К.Г. Аветисова. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2008. – № 13. – С. 63-66.
2. *Бухалова, И.В.* Система внеучебной воспитательной работы педагогического вуза / И.В. Бухалова. // Актуальные вопросы современной науки: сб. науч. тр. / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск, 2008. – С. 64-70.
3. *Степанов, Е.Н.* Теория и технология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения / Е.Н. Степанов. // Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Ярославль, 1999.
4. «Faust»: «газета для тех, кто liest viel» [Эл. ресурс]. – Режим доступа: http://issuu.com/faust_chsu (дата обращения: 31.03.2014 г.).

ПРЕВЕНЦИИ ИДЕОЛОГИИ И ПРОПАГАНДЫ ТЕРРОРИЗМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Ю.Ю. Котляренко, старший преподаватель
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
kotlakot@rambler.ru

Статья рассматривает превенции идеологии и пропаганды терроризма в молодёжной среде. Это направление является одним из ключевых в современном мире. Статья посвящена пристальному анализу идеологии и пропаганды терроризма через СМИ и Интернет. Особое внимание уделено патриотическому воспитанию молодёжи.
Ключевые слова: идеология, пропаганда, терроризм, превентивные меры, национальная безопасность.

Современный молодой человек не может представить свою жизнь без Интернета, социальных сетей, чатов, телевидения, радио и мобильного телефона. Безусловно, это очень удобно и быстро, когда можно найти в минимально короткие сроки нужную информацию. Но, к сожалению, некоторые используют информационное пространство в немиролюбивых целях. Сегодня все террористические группы активно используют Интернет [1]. В ресурсах социальных сетей можно найти: ХАМАС (Движение исламского сопротивления, международная), «Хезболла» («Партия Аллаха», международная), «Аль-Джихад» (Египетский исламский джихад), «Братья-мусульмане» («Аль-Ихван аль-Муслимун», международная) «Народный фронт освобождения Палестины», «Конграгел» (бывшая Рабочая партия Курдистана), «Реальная ИРА» (Ирландия) и ряд других. Большинство из них объявлены запрещенными (по данным Агентства экономической безопасности ЮНИОН). Стоит ли удивляться, тому, что происходит сейчас на Украине, в Молдове, в Сирии, в Египте, в Ливии. Социальные сети являются отличным инструментом для координации действия масс. Пользователи современных информационных технологий – в основном молодежь, подростки. Откуда у поколения 90-х столько ненависти и агрессии к своему ближнему? Человеческая жизнь, по их мнению, ничего не стоит. Молодые люди не задумываются о том, что это не компьютерная игра, когда, убивая, ты получаешь взамен запасную жизнь или другие бонусы. Возможно, в суете повседневных забот взрослые не всегда замечают, какие фильмы смотрят наши дети, что они читают и во что они играют. Среди экстремистов и террористов чаще всего встречаются подростки и молодые люди до 30 лет, которых можно отнести к группе риска, а именно эмоционально неустойчивые, желающие преодолеть отчуждение и фрустрацию, мечтающие самоутвердиться любым путем и неудачники. Задача преподавателей высшей школы, совместно с органами правозащиты и НАК разработать превентивные меры идеологии и пропаганды

терроризма, экстремизма и радикализма. Необходимо формировать уважительное отношение к разным этнокультурам и религиям, объяснять понятия мультикультурности, готовности и способности взаимодействовать в поликультурной и инокультурной среде; способствовать распространению знаний основных рисков и угроз национальной безопасности России, конституционных прав и обязанностей граждан. Учить умению критически оценивать информацию, отражающую проявления терроризма в России и в мире в целом. Преподаватель XXI века должен использовать всевозможные образовательные ресурсы для развития образовательного и воспитательного процесса, для формирования гражданственности и социальной активности. Проводить тренинги, ролевые игры, разрабатывать и защищать творческие проекты. Молодые люди должны понимать степень социальной и правовой ответственности, владеть основами юридических знании.

В российском сегменте Интернета действует более ста активно действующих интернет-сайтов радикальных структур. Они, как правило, пропагандируют политические идеи, проводят агитационную и вербовочную деятельность, направленную на увеличение числа своих сторонников. Вопросы выработки превентивных мер борьбы с терроризмом и экстремизмом, своевременный обмен оперативной информацией правоохранительных органов, координирующая роль Национального антитеррористического комитета, а также взаимодействие с партнерами по линии Глобальной контртеррористической стратегии ООН являются ключевыми в стратегии национальной безопасности страны. Эта стратегия – в виде резолюции и содержащегося в приложении к ней Плана действий – является уникальным глобальным документом, который укрепит национальные, региональные и международные усилия по борьбе с терроризмом [2].

Уровень террористической угрозы в России, особенно на Северном Кавказе, остается высоким. Недооценивать опасность нельзя. Некоторые граждане нашей страны и государств СНГ, завербованные террористами, принимают участие в боевых действиях в горячих точках планеты, можно сказать, проходят террористическую подготовку и идеологическую обработку, а затем они могут быть брошены против России и стран содружества. 28 января 2014 года было подписано совместное заявление России и ЕС по борьбе с терроризмом. В нем говорится:

- о расширении сотрудничества в обмене наилучшими практиками противодействия терроризму и в подготовке специалистов по противодействию терроризму путем проведения совместных семинаров, учебно-тренировочных курсов и других мероприятий;
- об усилении сотрудничества в рамках ООН, а также других многосторонних форумов, таких как «Группа восьми», в частности, Римская/Лионская группа «восьмерки», Глобальный контр-террористический форум (ГКФ), ОБСЕ и Совет Европы и других

международных организаций, активно вовлеченных в сферу борьбы с терроризмом, который продолжает оставаться одной из серьезнейших и постоянно эволюционирующих угроз глобальному миру и безопасности [3]. В контексте набирающей темпы глобализации и расширяющегося использования передовых технологий терроризм быстро развивается, распространяется на все новые регионы мира, расширяется диапазон деятельности его сторонников. На заседаниях коллегии Федеральной службы безопасности и обращениях к правительству Президент РФ Путин В.В. каждый раз говорит о том, что до сих пор сохраняется возможность для совершения террористических актов против мирных жителей. Особенно, мы почувствовали, как активизировало свою работу террористическое подполье в декабре 2013 года, стараясь террористическими актами в Волгограде показать всему миру, что в преддверии зимних Олимпийских Игр в Сочи, Россия не готова обеспечить безопасность граждан должным образом. Экстремистские, радикальные группировки пытаются провоцировать межнациональные и межрелигиозные конфликты, ведут агрессивную пропаганду среди молодёжи, используя самые современные информационные средства, технологии, включая интернет и социальные сети.

Люди разных конфессий, верующие должны вместе творить добро на пути воспитания, обучения и единения народов России. Необходимо регулярно проводить дружественные, культурные встречи христиан и мусульман, сохраняя традиции великих людей и подавая пример соотечественникам всей нашей большой страны. Православие и Ислам в России имеют тысячелетнюю совместную историю. Необходимо, чтобы меры, принимаемые против терроризма, в полной мере уважали принципы защиты прав человека и учитывались в антитеррористических программах и стратегиях национальных правительств. Они должны быть не противоречащими друг другу, а напротив, дополняющими и взаимно усиливающими друг друга.

Список использованной литературы

1. *Сундиев, И.Ю.* Аналитический доклад. Сети и терроризм. – 25.07.2013 / И.Ю. Сундиев. – Доступ: http://sartraccc.ru/print.phpprintfile=Pub/sundiev.
2. ООН борется против терроризма / Резолюция 60/288 Генеральной Ассамблеи. – Доступ: http://www.un.org/ru/terrorism/strategy-counter-terrorism.shtml.
3. Совместное заявление: Россия – ЕС по борьбе с терроризмом. – 28.01.2014 г. / Доступ: http://www.kremlin.ru/ref_notes/1602.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Т.А. Зенкова, старший преподаватель
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
zata-70@mail.ru

Представленная статья рассматривает специфические особенности специальностей, получаемых студентами железнодорожного университета. В статье разработаны основные стороны, связанные с решением задач стоящих перед физическим воспитанием студентов вузов с профессионально-прикладной направленностью.

Ключевые слова: физическое воспитание, студенты, профессионально-прикладная физическая культура.

В соответствии с современными требованиями модернизации высшего образования и отсутствием дифференцированных требований по профессионально-прикладной физической подготовке специалистов данного профиля, по-прежнему, актуальна необходимость повышения его качества на основе большей профессионализации. Будущая профессиональная деятельность студентов технических вузов в определенной мере зависит от их физической и психофизической подготовки полученной на учебных занятиях по физическому воспитанию. Полноценное использование специальных знаний, профессиональных навыков возможно только при хорошем состоянии здоровья, высокой работоспособности специалистов, которые могут быть приобретены во время регулярных занятий физкультурой и спортом. Следовательно, качество подготовки современного инженера-железнодорожника рассматривается в единстве с другими слагаемыми целостной системы физического воспитания студентов.

В высших учебных заведениях физическая культура студентов решает задачи не только развития общей физической подготовки, но также формирование и развитие специфических качеств, необходимых специалисту в последующей профессиональной деятельности. Поэтому, физическое воспитание должно охватывать различные аспекты условий и характера деятельности. Здесь, на первый план выходит профессионально-прикладная физическая культура, которая направлена на профессионально ориентированное развитие качеств и навыков, теоретических знаний и повышению устойчивости организма к неблагоприятным факторам внешней среды [1, 3].

Известно убеждение, что если специалист является профессионально подготовленным, вооружен специальными знаниями, но не обладающий хорошим здоровьем, не сможет реализоваться в современном мире. Показатель здоровья выступает как критерий ведения правильного образа

жизни, всестороннего развития физических и психических свойств и качеств личности, а также нацеленность на успешную деятельность.

Современная наука и техника способствует прогрессу здоровья и социальных благ: продолжительность жизни постоянно увеличивается, вспышки инфекционных заболеваний встречаются все реже, улучшились условия жизни, ведения домашнего хозяйства. Вместе с тем, современные удобства несут и отрицательные показатели – человек меньше двигается, больше сидит, различные стрессы на производстве, увеличилась напряженность и ответственность труда.

С самых первых этапов развития человеческого общества физическое воспитание всегда было одним из активных средств подготовки человека к трудовой и военной деятельности и имело важнейшее значение в его приспособлении к постоянно усложняющимся формам трудовой деятельности и факторам социальной среды. Значение физических упражнений в подготовке подрастающего поколения к профессиональному труду освещали многие педагоги на протяжении не одного столетия. Так, выдающиеся педагоги XV–XVII вв. Франсуа Рабле (1494–1553), Иероним Меркуриалис (1530–1606), Ян Амос Коменский (1592–1670), Томас Мор (1478–1535), Томмазо Кампанелла (1568–1639) утверждали, что занятия гимнастикой и военными упражнениями способствуют подготовке человека к труду, практике жизни, позволяют воспитать в нем здоровье, силу, красоту, подчеркивали роль физического воспитания во всестороннем развитии личности. Размышления о путях развития системы образования, о роли физического воспитания в изучении психофизических возможностей человека с целью наиболее продуктивного его использования в определенном производстве нашли отражение в трудах передовых представителей педагогической науки, таких, как Джон Локк (1632–1704), Жан-Жак Руссо (1712–1778), Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), Герхард Фит (1765–1836), Иоганн Гутс-Мутс (1759–1839).

Тесную взаимосвязь физического воспитания молодежи с трудовой деятельностью подчеркивал К. Маркс. Он считал, что воспитание в будущем должно соединить в себе производительный труд с обучением и гимнастикой, причем это должно быть не только методом повышения общественного производства, но и единственным методом создания всесторонне развитых людей.

В нашей стране вопросами направленного использования средств физической культуры для быстрого и качественного освоения трудовых навыков занимались такие выдающиеся деятели, как А.Н. Радищев (1749–1802), В.Г. Белинский (1811–1848), А.И. Герцен (1812–1870), Н.Г. Чернышевский (1828–1889), Н.А. Добролюбов (1836–1861), Л.Н.Толстой (1828–1910), Н.И. Пирогов (1810–1881), а также Петр Францевич Лесгафт (1837–1909) [5]. Позднее физическая культура рассматривалась как фактор создания коллектива и воспитания всесторонне развитой личности педагогами Н.К. Крупской (1869–1939), А.С. Макаренко (1888–1939).

Наиболее конкретное развитие идей профессионально-прикладной физической культуры получило широкое применение в учебных программах последнего поколения. Практические рекомендации данной программы охватывают в большом объеме ряд профессиональных групп. Важно отметить, что возможность разработки раздела профессиональной направленности появилась в результате длительного научного поиска. Об эффективности применения средств профессионально-прикладной физической культуры свидетельствует ряд экспериментальных работ [В.И. Жигачева, Г.Д. Хирабуга и др.], в которых указывается, что общая физическая подготовка является важным компонентом для специальной подготовки. В данных исследованиях была установлена прямая зависимость между выполнением трудовых навыков и уровнем развития профессионально важных качеств.

Многолетние наблюдения за инженерами, регулярно занимающимися физической культурой и спортом, показали, что их отличает чувство долга, преданность своему коллективу, активность и действенность в реализации идей, большое трудолюбие. Более высокая трудовая активность работников, занимающихся физической культурой и спортом, была подтверждена серией комплексных исследований, проводившихся в СССР в 1976-1988 гг. преподавателями кафедр физического воспитания двадцати различных вузов, министерствами высшего образования, просвещения, здравоохранения, сельского хозяйства. Многочисленные данные показали, что систематическая физическая тренировка является надежным способом повышения профессиональной работоспособности. В процессе физических упражнений достигается высокий уровень функционирования физиологических систем, обеспечивающих способность продуктивно трудиться. Физические упражнения ведут к ряду положительных изменений в организме: совершенствуется взаимодействие процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе, регуляция вегетативных функций, улучшается состав и функции крови, работа сердца, движение крови по сосудам, кровоснабжение головного мозга, что очень важно при напряженной умственной работе; улучшается внешнее дыхание, повышается энергетическое обеспечение мышечной деятельности.

У занимающихся физической культурой и спортом наблюдаются более высокие показатели профессиональной работоспособности, чем у не занимающихся. В ряде экспериментов, проводившихся в 50-80-х гг., было выявлено, что уровень объема и качество выполнения работ повышается в процессе занятий спортивными играми, которые совершенствуют двигательный аппарат, увеличивают поле зрения и тем самым способствуют созданию предпосылок для проявления целого ряда функций внимания [4].

Данные, доказывающие эффективность развития внимания и некоторых других физических и психических качеств с помощью

физической тренировки, рассматривали такие ученые как В.И. Ильинич [2], М.Я. Виленский [6]. Приведем одно из исследований. В экспериментальной группе, в которую были включены лица с наиболее низкими показателями в переключении внимания, быстроте действий, соразмерности усилий при сенсорно-моторной координации, в течение двух месяцев спланировали и провели 94 дополнительных занятия по баскетболу и выполнению различных упражнений, требующих внимания и быстроты действия. В результате было отмечено улучшение распределения внимания на 12 %, быстроты действия – на 14 %, соразмерности усилий – на 9,4 %. Это положительно сказалось на производительной деятельности, связанной с проявлением формировавшихся качеств. В другом эксперименте, контрольная группа студентов занималась по программе общей физической подготовки, а экспериментальная – по программе, включающей специальные психофизические средства. Оказалось, что формировавшиеся свойства внимания у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы значительно улучшились, в том числе показатели устойчивости внимания улучшились на 6,5 %, интенсивности внимания – на 6,8 %, распределения – на 9,1 %, переключения – на 9,5 %, сосредоточения – 12,9 %.

Физическая тренировка является эффективным средством повышения устойчивости памяти. В специальном эксперименте изучалась способность студентов запоминать и по памяти выполнять физические упражнения. Было установлено, что хорошо физически подготовленные студенты выполняли 86 % показанных упражнений. У нетренированных память была хуже, запоминали 72 % упражнений. Также было установлено, что регулярные учебно-тренировочные занятия по спортивным играм (футбол, баскетбол, волейбол, ручной мяч), циклическим видам спорта, единоборству эффективно влияют на развитие оперативного мышления. Систематически направленная физическая тренировка может увеличить сопротивляемость организма к стрессовым факторам, а также содействовать эмоциональной устойчивости.

Многолетние исследования уже давно подтвердили, что занятия физической культурой и спортом являются важным средством первичной и вторичной профилактики таких заболеваний, как атеросклероз, гипертония, ишемическая болезнь сердца. На основе специального экспертного анализа установлено, что требования к физической и психической подготовленности будущих инженеров могут реализовываться в процессе учебных занятий по физическому воспитанию на 60-70 %. Физическая тренировка способствует формированию и совершенствованию таких качеств, как сила, общая выносливость, статическая и силовая выносливость, быстрота, различные виды рефлекторной реакции, ловкость и координация движений.

Систематическая тренировка увеличивает силу отдельных мышечных групп на 76-100 %, в некоторых случаях отмечено увеличение на 250-275 %. Изложенные материалы позволяют сделать вывод о большой

роли физической культуры и спорта в формировании личности инженера, воспитании у него профессионально важных свойств и качеств. Особый эффект приносят учебные занятия по физическому воспитанию со специально подобранными физическими упражнениями.

Список используемой литературы

1. *Дубровский, В.П.* Движение для здоровья / В.П. Дубровский – М.: Знание, 1989. – С. 97-150.
2. *Ильинич, В. И.* Структуры и проблемы обеспечения психофизической надежности студента / В.И. Ильинич // Межрегион. науч. прикл. конф. – М., 1992.
3. *Ильинич, В.И.* Физическая культура студента и жизнь: учебник / В.И. Ильинич. – М.: Гардарики, 2008. – 336 с.
4. *Литвак, М.Е.* Психологическое айкидо / М.Е. Литвак. – Ростов н/Д, 1992. – С. 64.
5. *Матвеев, Л. П.* Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев – М.: ФиС, 1991. – С. 442-451.
6. Физическая культура: учебник / Под ред. М.Я. Виленского. – М.: КНОРУС, 2012. – 424 с.

IX. ИНТЕГРИРОВАННОЕ МНОГОУРОВНЕВОЕ, НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ (ОБЩЕЕ И СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

ИНТЕГРИРОВАННОЕ СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Н.В. Архипова, методист
Волгоградский техникум железнодорожного транспорта,
филиал ФГБОУ ВПО
«Ростовский государственный университет путей сообщения», Россия
narkhipova2012@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы интеграции в образовательной среде, а также роль интегрированного профессионального образования в среднем профессиональном учебном заведении, являющимся ступенью непрерывного образования в вузе.

Ключевые слова: профессиональное интегрированное образование, конкурентоспособный специалист, социальное партнёрство.

В современном образовательном пространстве понятие «интеграция» приобретает ключевой смысл, когда речь заходит о реализации многоуровневого непрерывного образования. Вступившие в противоречие потребности рынка труда в профессиональных кадрах новой формации и традиционные методы подготовки рабочих кадров привели к пересмотру профессионального образования разных уровней не только за рубежом, но и в нашей стране. В профессиональном образовании Европейского сообщества происходят интеграционные процессы, повышающие качество профессионального образования, что, в свою очередь, способствует решению социальных и экономических задач. Для успешного вхождения России в общеевропейское образовательное пространство ведётся работа по нескольким направлениям, включая экономическое, научно-методическое и организационное. Очевидно, что целью профессионального образования является подготовка специалиста, владеющего как профессиональными, так и общими компетенциями, настроенного на непрерывное профессиональное, социальное и личностное самосовершенствование [2, с. 54-55].

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, охват населения с высшим и средним профессиональным образованием к 2020 году составит порядка 60-70 %. Для достижения намеченного уровня

конкурентоспособности квалифицированных кадров предполагается вести работу по следующим направлениям:

- модернизация профессионального образования;
- переход к индивидуализированному непрерывному образованию;
- повышение конкурентоспособности кадрового потенциала, рабочей силы и социальных секторов экономики;
- расширение участия работодателей на всех этапах образовательного процесса;
- формирование системы непрерывного образования на основе внедрения национальной квалификационной рамки, системы сертификации квалификаций, модульных программ;
- создание системы поддержки потребителей услуг непрерывного профессионального образования;
- улучшение качества рабочей силы и развитие ее профессиональной мобильности на основе реформирования системы профессионального образования всех уровней, развития системы непрерывного профессионального образования, системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров с учетом определения государственных приоритетов развития экономики [4].

Среднее профессиональное учебное заведение как часть интегрированной системы непрерывного образования школа – техникум – вуз с переходом на образовательные стандарты третьего поколения имеет объективные возможности для достижения поставленной цели. В данном случае процессу интеграции подвержены не только учебные дисциплины (созданы междисциплинарные курсы, целые блоки дисциплин интегрированы в профессиональные модули обучения), методы и формы обучения, но и структурно-организационные аспекты образовательного процесса.

Учебное заведение предоставляет возможность, обучаясь по основной специальности дневного отделения техникума, получить параллельно дополнительную профессиональную подготовку на отделении подготовки и повышения квалификации кадров массовых профессий не только по смежной, но и по совершенно иной специальности.

Немаловажным фактором, способствующим формированию конкурентоспособных специалистов на региональном рынке труда, выступает процесс интеграции инженерно-педагогических кадров учебного заведения и базовых предприятий, являющихся заказчиками образовательных услуг. Создаваемые в тесном сотрудничестве учебно-методические материалы призваны отвечать потребностям меняющихся условий труда, технических и технологических нововведений на производстве.

Обучение по целевым направлениям от базовых предприятий, гарантирующих последующее трудоустройство выпускников, заключение договоров на проведение производственной практики, трудоустройство

выпускников по распределению – это звенья одной цепи, отражающие успешность взаимосвязи предприятий региона с учебным заведением. Так, согласно данным о персональном распределении молодых специалистов, окончивших в 2014 году ВТЖТ, филиал РГУПС, результативность социального партнёрства очевидна: гарантированное трудоустройство предоставлено 100% студентов, обучающихся на бюджетной основе и 99 % от общего количества студентов, причём 86% выпускников получили трудоустройство на предприятиях железнодорожной отрасли.

Не вызывает сомнений тот факт, что потребность предприятий в специалистах, подготовленных в конкретном учебном заведении, тем выше, чем компетентнее и мобильнее выпускники, квалификационные и личностные качества которых в дальнейшем будут соответствовать их профессиональной деятельности [1, с. 43].

Обсуждению проблем среднего профобразования в регионах уделялось немало внимания на заседании Комитета Государственной Думы по образованию, где, в частности, было отмечено, что необходимо на законодательном уровне закрепить механизмы стимулирования работодателей к участию в образовательной деятельности СПО и урегулировать взаимоотношения между бизнесом и организациями СПО [3, с. 20].

Таким образом, имеющиеся тенденции на создание условий для непрерывного интегрированного образования позволят при успешном решении возникающих проблем максимально эффективно использовать потенциал работников и создать благоприятные условия для личностного роста и развития человека.

Список использованной литературы

1. *Абрагимович, М.М.* Роль дополнительного профессионального образования в подготовке учреждениями профессионального образования конкурентоспособных специалистов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – №5.
2. *Данилов, Д.А.* Социально-педагогические основы многоуровневого интегрированного учебного заведения // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 10.
3. СПО – самая востребованная отрасль профессионального образования // Профессиональное образование. – 2014. – № 1.
4. http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp_2008_n1662_red_08.08.2009.

X. ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ, УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

РОЛЬ НАУЧНЫХ И ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ГУМАНИТАРНОГО ФАКУЛЬТЕТА РГУПС)

В.В. Смеюха, д.филол.н.
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
smeyha@yandex.ru

Автор рассматривает роль научных и профориентационных мероприятий в процессе формирования имиджа вуза. На примере акций, реализованных гуманитарным факультетом Ростовского государственного университета путей сообщения, выявляется механизм позиционирования научно-образовательной структуры.

Ключевые слова: университет, вуз, имидж, аудитория, СМИ.

Формирование имиджа вуза – актуальное современное научно-исследовательское направление, целесообразность развития которого мотивируется необходимостью позиционирования высшего учебного заведения, обладающего научным потенциалом, реализующего качественные программы обучения, характеризующегося наличием традиций. Целью имиджевой кампании является не просто заявление о деятельности вуза и привлечение к нему новых потребителей научно-образовательных услуг, а постоянное, аудиторно направленное информирование о его работе. Выделяется несколько постоянных аудиторных групп, выступающих в роли потребителей информации о вузе, это – сотрудники вуза, студенты (обе группы составляют внутреннюю аудиторию), абитуриенты, их родители, школьники, учителя, сотрудники компаний – работодатели, представители административно-управленческих структур, научного сообщества и т.д. (представляют внешнюю аудиторию). Полученные обозначенными аудиторными сегментами сведения о вузе оказывают влияние на их представления о нем, а также мотивируют их последующую деятельность, связанную с университетом.

Авторы научно-теоретических разработок о формировании имиджевых концепций предлагают схожие программы позиционирования научно-образовательных структур. Так, например, Ю.Ю. Раздымаха заключает, что имидж вуза, входящего в систему высшего профессионального образования, предполагает освещение в СМИ различных мероприятий, инициированных университетом (институтом):

общественных, научных, международных, внеучебных, профориентационных и др. [4].

В процессе планирования имиджевой кампании необходимо определить направления имиджевой составляющей, которые нуждаются в усилении либо корректировании; выявить аудиторные группы, мнение которых о вузе является важным; разработать мероприятия, которые будут демонстрировать определенные стороны деятельности вуза; выбрать информационно-коммуникативные каналы (СМИ, СМК), которые помогут донести до определенных аудиторных групп необходимую информацию.

То есть в качестве эффективного инструментария проведения имиджевой кампании, рассчитанной как на внутреннюю, так и внешнюю аудиторию, выступают мероприятия, цели которых варьируются в зависимости от имиджевого состояния учреждения, необходимости его корректирования. Эффективность организуемых акций определяется не только их реализацией, но и количеством участников, а также осведомленностью аудиторных групп о планируемых и проведенных мероприятиях. Исходя из чего, можно сделать заключение, что эффективность позиционирования вуза во многом зависит от создания его медийного имиджа – образа научно-образовательного учреждения, формируемого в средствах массовой информации и средствах массовых коммуникаций, позволяющих распространить информацию о вузе в широкой аудиторной среде. С целью формирования медиаимиджа необходимо использовать как внутренние коммуникации учреждения (сайт, газету, радио), так и внешние (интернет-ресурсы, печатную прессу и другие СМИ). Вопрос позиционирования вузов в медийной среде является достаточно разработанным в научной литературе [7, 8, 9].

Рассмотрим роль научных и профориентационных мероприятий в формировании имиджа университета на примере позиционирования гуманитарного факультета РГУПС.

Ростовский государственный университет путей сообщения является старейшим вузом на юге нашей страны, он объединяет восемь факультетов, а также факультет военного обучения, заочный и подготовительный. Осенью 2013 г. сотрудниками гуманитарного факультета было проведено социологическое исследование, направленное на сотрудников, студентов вуза, а также жителей города и области (было опрошено 360 человек). Результаты исследования показали: внешняя аудитория оценивает РГУПС как вуз, в котором готовят профессиональных специалистов (33 %), как лучший технический вуз в Ростовской области (16 %), отраслевой вуз (16 %), старейший вуз (15 %), вуз, в котором осуществляется обучение не только по техническим, но и по гуманитарным специальностям (10 %). Студенты РГУПС выбрали данное учреждение для получения образования, потому что «вуз является престижным», в вузе «высокий уровень качества образования», обучение ведется по специальностям, востребованным на рынке труда. По мнению профессорско-преподавательского состава, абитуриентов, поступающих в

университет, привлекают качество образования, количество специальностей, наличие благоустроенного студенческого городка.

Обратим внимание на результаты, полученные в ходе опроса внешней аудитории. То, что в структуре вуза действует гуманитарный факультет, является фактом малоизвестным жителям города и области. В 2013 г. гуманитарному факультету исполнилось 20 лет, он объединяет 7 кафедр, развивает несколько научных направлений: современную правовую политику, изучение масс-медиа, педагогическую культуру преподавателей высшей школы, инновационные методы изучения и преподавания иностранных языков, семантику и прагматику языковых единиц, социальную философию, русскую литературу, влияние экономических процессов на сферу туризма. На факультете обучаются 1 400 студентов. С целью популяризации научной деятельности факультета, привлечения к нему внимания со стороны внешних аудиторных групп (представителей научного сообщества, абитуриентов, родителей, учителей) в 2013-2014 гг. было проведено несколько мероприятий научного и профориентационного характера. Рассмотрим некоторые из них, выявим их роль в позиционировании рассматриваемой структуры, определим средства, позволяющие проинформировать соответствующие аудиторные группы о ходе акций.

26-27 сентября 2013 г. состоялась Международная научно-практическая конференция «Мировые тенденции развития индустрии гостеприимства в XXI веке», целью которой было рассмотрение актуальных вопросов в сфере туризма, их обсуждение в научной среде. Мероприятие привлекло внимание ученых ростовских вузов, а также г. Москвы, зарубежных стран, в частности, Таиланда. Информация о конференции была размещена на сайте издания «Деловой квартал» [1], что объяснялось необходимостью проинформировать о мероприятии представителей деловых кругов города – сотрудников туристических фирм, агентств. Был выпущен сборник трудов конференции «Мировые тенденции развития индустрии гостеприимства в XXI веке» (Ростов н/Д.: Изд-во ФГБОУ ВПО РГУПС, 2013. – 199 с.).

17-18 октября 2013 г. была проведена Международная научно-практическая конференция «Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации». В ней было задействовано более 100 участников. Мероприятие объединило ученых из Краснодара, Сочи, Белгорода, Майкопа, Ростова-на-Дону, Ставрополя, Санкт-Петербурга. В рамках конференции были реализованы следующие задачи: определены актуальные тенденции развития рекламной и PR-сферы, выявлены приоритетные проблемы обучения по направлению «Реклама и связи с общественностью». Привлечение к обсуждению вопросов научно-практического характера ведущих ученых страны (деканов факультетов журналистики государственных вузов, представителей известных научных школ), а также сотрудников СМИ, пресс-служб, рекламных агентств привело к повышению значимости конференции, данный факт позволил

отразить ее результаты в научном журнале «Вопросы теории и практики журналистики» [5]. Учитывая одно из основных направлений вуза – подготовку специалистов для железнодорожной отрасли, представители газеты «Звезда» осветили результаты мероприятия в своем издании [6]. Тематика конференции (реклама, PR, масс-медиа), ее характер и состав участников позволили провести информирование о мероприятии до его начала и после окончания. Пресс-релизы [2, 3], подготовленные участником конференции, были размещены на интернет-площадках Ростова-на-Дону, Краснодара, Ставрополя, Адыгеи. Был выпущен сборник трудов конференции «Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации: материалы Международной научно-практической конференции» (Ростов н/Д.: Изд-во ФГБОУ ВПО РГУПС, 2013. – 288 с.).

В декабре 2013 г. сотрудниками факультета был разработан проект Всероссийского конкурса по журналистике, фотожурналистике, рекламе и PR для школьников. Подобное мероприятие проводилось на базе гуманитарного факультета впервые. Его целью стало знакомство школьников, будущих абитуриентов, с вузом, оказание им помощи и в профориентационном определении, содействие их общению с учеными, журналистами, писателями, деятелями культуры. Конкурс привлек школьников, их родителей и педагогов из различных регионов страны. О подготовке и проведении конкурса информировали пресс-релизы (Гриценко А. «200 юных охотников за информацией будут состязаться в РГУПС»; «Юные охотники за информацией продемонстрировали таланты»), которые были размещены в общей сложности на 200 интернет-площадках. Благодаря тому, что в числе победителей оказались школьники из Нальчика, Минеральных Вод, Пензы информацию о мероприятии подготовили и опубликовали СМИ указанных регионов.

Таким образом, можно заключить, что имидж вуза является важнейшим компонентом, обеспечивающим эффективность его деятельности, увеличение к нему внимания со стороны внешней аудитории, а также формирование и укрепление внутривузовской культуры. Определить отношение аудитории к вузу можно на основании проведения социологического исследования, которое позволяет выявить «проблемные зоны» в имидже университета и утвердить направления его модификации. Повышение интереса к структуре со стороны ученых, работников других вузов, представителей профессиональной среды, школьников, педагогов, обеспечивается за счет проведения научных и профориентационных мероприятий.

Список использованной литературы

1. В Ростове состоится конференция, посвященная тенденциям развития индустрии гостеприимства // Деловой Квартал. – 04.09.2013. [Электронный ресурс]. URL: /news/v-rostove-sostoitsya-konferenciya-posvyashhennaya-tendenciyam-razvitiya-industrii-gostepriimstva-236758512.

2. *Гриценко, А.* PR на Юге разглядели, журналистику – предостерегли / А. Гриценко // Мастерская пресс-релизов. – 21.10.2013. – [Электронный ресурс]. URL: http://alepalg-masterpress.blogspot.ru/.
3. *Гриценко, А.* PR на Юге разглядят под микроскопом /А. Гриценко. // Мастерская пресс-релизов. – 11.10.2013. [Электронный ресурс]. URL: http://alepalg-masterpress.blogspot.ru/2013/10/pr.html.
4. *Раздымаха, Ю.Ю.* Организационный механизм формирования имиджа высшего профессионального образования Российской Федерации в условиях рынка / Ю.Ю. Раздымаха // Автореф. дис. … канд. экономич. наук. – М., 2012. – 29 с.
5. *Смеюха, В.В.* Роль журналистики и PR в подготовке специалистов направления «Реклама и связи с общественностью» / В.В. Смеюха // Вопросы теории и практики журналистики. – 2014. – № 1. – С. 113-118.
6. *Трифилюк, Е.* Реклама к юбилею / Е. Трифилюк. // Звезда. – 2013. – 25 октября - 1 ноября. – С. 7.
7. *Шатохина, С.И.* Концептуальная модель медийного имиджа инновационного вуза (на примере БелГУ) / С.И. Шатохина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 10. – № 12. – С. 226-234.
8. *Шатохина, С.И.* Формирование медийного имиджа инновационного вуза (на примере БелГУ). / С.И. Шатохина // Дис. … канд. фил.наук. – Воронеж, 2012.
9. *Шевцов, О.* Формирование медийного имиджа вуза / О. Шевцов // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 93-97.

XI. СПОСОБЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

INCREASING OF MODERN UNIVERSITY'S COMPETITIVENESS DUE TO USING OF INTELLIGENT – MARKETING TOOLS

Dr. Siriwan Saksiriruthai
International college at Suan Sunandha Rajabhat University, Bangkok, Thailand

Progress of higher education is a central condition for sustainable development of Thailand and the Thai society. Efficient, modern and competitive (in the regional and global scales) university education - is a prerequisite not only for formation of the Thai creative class of highly skilled specialists, but also for ensuring a prestige of Thai education, transformation of Thai universities into modern analytical and counseling centers, which relate needs of labor markets, prospects of science and technologies development as well as advanced technologies of students training and education.

Intelligent-marketing is a modern concept, implying usage of technologies for active branding, development of entrepreneurship and international scientific, educational and professional relationships in the University. An urgency of problems of university management modernization identified a relevance of this study.

The paper describes a structure and mechanisms for implementation of Intelligent-marketing concept in the modern university, ways of marketing in order to increase a higher education competitiveness; analyzes organizational and personnel modernizations in a typical university associated with Intelligent – marketing implementation.

Key-words: higher education, University, educational services globalization, Intelligent-marketing

1. Introduction

Modern trends of development of Thai higher education, related with globalization of educational markets, increasing of competitiveness between educational institutes and universalization of educational standards make issues of quality and external competitiveness of professional education urgently important and relevant.

Quality and accessibility of higher education, its adequacy to global trends, matching with employers' requirements and needs of labour markets (regional, national and global) are determining a common efficiency of national economy and society, their innovative potential and prospect of further development.

Problems of university management adaptation to the market conditions, improvement of universities' services competitiveness and building of effective

marketing communication are changing to be a central issue of university efficiency and success. Ways to improve competitiveness of higher education institutions and methodology to form universities' marketing strategy are not enough developed, because various scientific studies on university marketing mostly highlight common marketing aspects, excluding specific features of higher education.

Marketing concept in higher education gradually receives an independent value, and needs to be further developed for detection of specific features and trends of marketing activities in the modern university, working on educational and labor markets. Thus, *relevance* of this study bases on:

- Insufficient scientific and methodological tools of marketing management in the modern university ;
- Needs to develop an integrated concept for improving competitiveness of the university that will increase an university's flexible response to the demands of labor market and educational services;
- Increasing of marketing role in the functioning of higher education institutions in context of AEC development;
- Orientation of Thai universities to global standards of education.

Purpose of the study is identifying the ways to improve university competitiveness in the changing external environment by developing a concept of "Intelligent-marketing" as a specific kind of marketing activity of Thai educational institutions.

Objectives of the study:

- to analyze the tools of university's competitiveness management;
- to consider the options for adaptation of the modern Thai universities to dynamic marketing conditions;
- to develop a methodology for the university competitiveness evaluation on the principles of "Intelligent–marketing";
- to develop the University organization structure aimed at improving University competitiveness with "Intelligent marketing" principles.

2. Literature review

The problems of development of higher education and educational services marketing were considered by: Hayes, T. J. (2008), Hollwitz, J. (2004), Kotler, P., & Andreasen, A. R. (1996), Hiebing Jr, R. G., & Cooper, S. W. (2003).

Development of marketing activities in the modern universities was studied in the works of Rossilah Jamil (2004), Robert A. & Sevier, P. (2003), Sherwin Rosen (1987) and Seymour W. (2003).

The approaches to human capital formation were developed by Gary S. Becker (1993), Samuel Bowles & Herbert Gintis (1975), Crook, T. R., Todd, S. Y., Combs, J. G., Woehr, D. J., & Ketchen, D. J. (2011) and Sami Mahroum (2007).

Despite of the fact that these studies examine various aspects of the marketing activities in higher education institutions and ways to improve

Universities' competitiveness, there is no any single concept of marketing organization in the modern University and the methodological issues of competitiveness management in the Universities are not fully developed. Moreover there is an insufficient number of research exploring a possibility of Universities' adaptation to a rapidly changing educational environment, in particular to the conditions of Thai educational services integration within a frame of AEC.

3. Main focus of the study

In today's conditions the vectors of social and economic development and marketing trends also impact on higher education that is an independent economic entity operating in the regional, national and international markets of educational services and labour. Currently, one of the new features of the education system is a labour market monitoring, analysis of the educational needs of the society, business, manufacturing and provision of appropriate educational services.

Lack of scientific and methodological tools for marketing management in the higher school and absence of integrated concept to improve universities' competitiveness identified need to develop a concept of "Intelligent–marketing".

In the English language, the word "intelligent" means "smart, reasonable, understanding".

Intelligent–marketing is a management system in the higher education institutions that is functioning in the current conditions of the global knowledge economy and is oriented to improve the university competitiveness.

The intelligent-marketing tools are: active branding, entrepreneurship, international activities, and control of the image and business reputation of the university.

In modern conditions an intellectual potential of the society is an essential basis of its progressive development. Intelligen-marketing has an important influence on the functioning of the university, its image and reputation, innovative teaching methods and education of the future generation of professionals.

The key principles of Intelligent-marketing concept are intellectual capacity, competitiveness, innovation, international activities, globalization, brand, image and goodwill. The purpose of intelligent-marketing, its basic tools and results are shown in Fig. 1.

At the present stage of education market development Intelligent-marketing is designed for the higher education institutions operating within conditions of globalization and new challenges posed by international labour market forming, by growing importance of information technologies and development of "knowledge economy".

These challenges include diversification of education services' supply in domestic and foreign markets; growth of universities' revenue through attracting of foreign students; expanding of curricula and students training in foreign partner universities and

increasing of regional network of universities for effective usage of resources and effective international sharing of knowledge between students and teachers.

Figure 1. Concept of Intelligent-Marketing in the University

The need for an active use and development of the University branding is identified by the requirements of increasing competitive advantages of Thai universities brands.

Relevance and need for actively develop a business activity of the University explained by a gradual reduction of public funding of universities and by recognition that the modern university is independent, active and full-fledged subject of market relations.

Organization of university entrepreneurship is primarily related with development of additional educational programs. Expensive and prestigious retraining programs (especially in the fields of management, finance, banking, and marketing), specialized trainings and seminars, consulting projects, master classes and other services allow to attract significant additional funds from the business sector, as well also to contribute a positioning of the university as a powerful research, consulting and business center .

The need of the active development of the University's international activities bases on the fact that modern education market gradually acquires features of the global space, where universities of all countries offer their

products and services to consumers, operate in the environment of international competitive. They are fighting for students not only with other Thai universities, but also with foreign institutes or their intermediaries offering educational programs in Thai market.

Management image and reputation of the university is a responsibility of the top leadership that is in close contact with current and potential consumers of educational services, and also can act as university sponsors and patrons. The reason is that the most important factors affecting university image and reputation are enclosed inside the university, in its strategy, and official policy.

Concept of Intelligent-marketing as an university image-ideology should be based on formation of the special "client-oriented" standards of staff and students behavior. These standards after they appearing and rooting into the university life will contribute to achievement of the university strategic and tactical goals, to improvement of the quality of university educational products and services.

Figure 2. Logic scheme of transition of education quality to efficiency within a frame of Intelligent – marketing

Fig. 2 shows a logic of influence of quality on university competitiveness within a concept of Intelligent-marketing.

An evaluation of the university competitiveness in a dynamic of change of qualitative categories must be deeply considered due to the importance of educational services quality for university sustainability and efficiency.

Figure 3. A Model of the University of the XXI century, identifying its competitiveness

The main hypothesis of Intelligent-marketing concept is a growing impact of university competitiveness on the competitiveness of graduates in the labour market and, as a result, on the competitiveness of the University personnel. The main competitive advantage of the highly developed country is strongly associated with the development of its intellectual capital, and is largely determined by education. At the present stage it is possible to achieve a sustainable economic growth only in this social area.

Intelligent-marketing also can be considered as a concept of improving the competitiveness of a new type of the University (so-called "The University of the XXI century"), that is aimed to create "specialists of the XXI century", and meets needs of qualification requirements of employers (Fig. 3).

It should be noted that an extremely important role in the realization of ideas of Intelligent-marketing belongs to a marketing department of the University that operates as a strategically important division providing identification, analysis and evaluation of the quality requirements of university processes through the implementation of effective marketing approaches.

Figure 4. The organizational structure, required for practical implementation of Intelligent-marketing concept in the modern University

Functions of the marketing department in the University should include a studying of potential employers' requirements to graduates in order to provide students' training on high professional level; market analysis of educational services simultaneously on three levels: regional, federal, and international.

According to the concept of Intelligent-marketing the main tasks of the "The University in the XXI century" should be expanded and possibly diverted from general logistic functions to functions of prediction and control of market situation.

Fig. 4 shows the universal management structure needed to apply the concept of Intelligent-marketing in any institution of the higher education.

Important aspect of University competitiveness evaluation within Intelligent-marketing is a division of factors impacting on University competitiveness for 2 groups: factors of resource potential and factors of University marketing activity (fig. 5).

Figure 5. The system of management by competitiveness of the University based on Intelligent-marketing

4. Conclusion

Insufficient development of scientific and methodological tools of marketing management in the higher school institutions and the lack of integrated concept for improvement of University's competitiveness identified needs to develop a concept of Intelligent-marketing. Using this concept, in our opinion, may allow the University to become an important intermediary between a market of educational services and labour market, to get abilities of rapid and flexible adaptation to the requirements and changes of these markets, to increase a quality of the University management.

According to the highlighted concept marketing in the University should be directed to prediction and control of whole situation starting from evaluation of financial capacity of the University and finishing by research and analysis of educational and labor markets.

The functions of the University's marketing department should include studying of potential employers' requirements in order to provide high professional level of students' training, market analysis of educational services simultaneously on three levels: regional, federal, and international.

We offered a concept of Intelligent-marketing as system for higher education institutions functioning in the modern conditions of knowledge economy, oriented at improvement of all the aspects of the university competitiveness. Our study considers the central tools of Intelligent-marketing concept such as: management by image and business reputation of the university, active branding, entrepreneurship and international activities of the University.

A system for evaluation of the University competitiveness on the basis of Intelligent-marketing was highlighted. This system is built on the studying of factors of University resource potential (human resources, physical infrastructure, social and cultural benefits, diversity and quality of educational services, general intellectual capacity, number of students) and the factors of university marketing activity (pricing policy, level of educational services delivery channels, active promotion of educational services in the market, level of development of brand and image of University).

The paper includes a model of "The University in the XXI century" with main components such as competitive dynamism, flexibility and sensitivity of the higher school to social, scientific, technical, technological and environmental needs, innovation and international competition; orientation to the market needs of employers, national and international market of educational services and labor, development of strategies for managing brand, image and business reputation of the university.

We developed an organizational structure to facilitate a practical implementation of Intelligent-marketing concept in a higher education institute, which consists of formation of special university departments involved in Intelligent-marketing and aimed at achievement the planned results (strengthening of the university brand, increasing of University competitiveness

in the market of educational services and the labor market, increasing of University income, enhancing the prestige of Thai education).

References

1. *Becker, G.* (1993). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago, University of Chicago Press.
2. *Bowles, S. & Gintis, H.* (1975). The Problem with Human Capital Theory – A Marxian Critique, American Economic Review, 65(2), pp. 74–82,
3. *Crook, T. R., Todd, S. Y., Combs, J. G., Woehr, D. J., & Ketchen, D. J.* (2011). Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. Journal of Applied Psychology, 96(3).
4. *Hayes, T. J.* (2008). Marketing Colleges and Universities: A Services Approach. Washington, D.C.: Council for the Advancement and Support of Education.
5. *Hiebing Jr, R. G., & Cooper, S. W.* (2003). The Successful Marketing Plan: A Disciplined and Comprehensive Approach. New York: McGraw Hill.
6. *Hollwitz, J.* (2004). "Branding" Is the Problem, Not the Solution. Conversations in Jesuit Higher Education, pp. 12-15.
7. *Itzkoff, S. W.* (2003). Intellectual Capital in Twenty-First-Century Politics. Ashfield, MA: Paideia
8. *Jamil, R.* (2004). Human Capital: A Critique. Jurnal Kemanusiaan
9. *Keeley, B.* (2007). OECD Insights; Human Capital.
10. *Kotler, P., & Andreasen, A. R.* (1996). Strategic Marketing for Nonprofit Organizations. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
11. *Mahroum, S.* (2007). Assessing human resources for science and technology: the 3Ds framework. Science and Public Policy 34 (7), 489–499.
12. *Robert, A. & Sevier, P.* (2003). An Integrated Marketing Workbook for Colleges and Universities. Hiawatha, IA: Strategy Publishing.
13. *Rosen, S.* (1987). "Human capital", The New Palgrave: A Dictionary of Economics, v. 2.

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.И.Большакова, к.с.н., доцент

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

В статье обосновывается формирование принципиально новых и более гибких, адаптированных к потребностям регионального рынка труда, целостных региональных систем профессионального образования. Значительное место отводится осмыслению особенностей образовательной ситуации в Ростовской области.

Ключевые слова: региональные рынки труда, региональные системы профессионального образования.

Характерной особенностью современной рыночной экономики является относительная локализация рынка в региональном аспекте. Особенно это свойство проявляется в отношении рынка труда. В соответствии с общепринятыми формулировками рынок труда представляет собой систему правовых, экономических, социальных отношений по поводу включения работника в трудовую деятельность [1, с. 53].

Кроме того, для рынка труда эти зависимости усиливаются социально-демографическим фактором – наличием трудоспособного населения, обладающего необходимым данному производству образовательным и профессиональным потенциалом [1, с. 54].

Сочетание основных социальных функций образования с характеристиками динамики изменения образовательной ситуации может послужить основанием для построения типологии моделей регионализации образования, складывающихся в современном российском социуме [1, с. 32].

По нашему мнению, к основным факторам регионализации профессионального образования можно отнести:

- формирование региональных рынков труда;
- распад отраслевых образовательных систем и отмена института распределения;
- снижение территориальной мобильности населения [1, с. 53].

На наш взгляд, профессиональное образование в этих условиях становится не только средством получения, распространения знаний, но и существенным фактором приспособления человека к быстро меняющейся экономической среде, возникающей безработице [1, с. 54].

Прежде всего, высвобождение касается основного контингента работников низкоквалифицированного, массового труда. Далее, оно затрагивает и значительные слои работников высококвалифицированного умственного труда, особенно ту их часть, которая по своим реальным качествам является относительно более «слабой» [1, с. 57]. В связи с этим становится необходимой массовая доподготовка и переподготовка высвобождающихся работников, переподготовка и обучение их навыкам и профессиям, во многом не совпадающим с их базовым профессиональным образованием [1, с. 57].

Исследование, проведенное Центром социологии образования РАО, выявило следующие особенности образовательной ситуации в Ростовской области [1, с. 57].

В результате проведенного исследования были отмечены следующие положительные моменты:

- социокультурная активность и образовательный уровень населения региона превышает среднероссийские показатели;

- развитость системы среднего профессионального образования;
- относительно благополучный уровень жизни населения;
- привлекательность региона в социально-демографическом отношении.

Вместе с тем были обнаружены и негативные тенденции:

- низкая обеспеченность региона школами;
- слабая обеспеченность сельских школ учителями;
- невысокий уровень профессиональной подготовки педагогических кадров в школах.

Авторы исследования на основании более низких по сравнению со среднероссийскими показателями инвестиций в сферу образования региона, прогнозируют «нарастание … отмеченных выше негативных тенденций в системе школьного образования» [2, с. 49]. Очевидно, что развитие последних может оказать неблагоприятное влияние и на всю систему профессионального образования нашего региона [1, с. 58].

Заметим, что распад вертикальных систем комплектования кадров привел к естественному «выбросу» на рынок труда города большого количества выпускников учебных заведений, направляемых ранее на работу в другие регионы страны. Трудоустройство указанного контингента становится одной из важнейших функций местных органов власти. Однако особую сложность проведению этой работы придает широкий спектр работников и специальностей, перенасыщающих рынок труда города. Одно уже это обстоятельство вызывает объективную необходимость перехода от условия автономного функционирования сохраняющих во многом отраслевую ориентацию профессиональных образовательных учреждений к ассоциативным формам построения системы – региональных профессионально-образовательных комплексов, с проведением единой образовательной политики в регионе [1, с. 63].

Как правило, главным субъектом регионального образовательного комплекса является вуз. А вуз сам по себе является многопрофильным учебно-научным центром. Как мы видим, в настоящее время, существующие региональные вузы начали выступать инициаторами принципиально новых связей как между собой, так и с учебными заведениями среднего общего и профессионального образования. Некоторые ведущие вузы России, в том числе и вузы Южного федерального округа (ЮФО), пошли по пути создания в своем составе техникумов, колледжей, разнопрофильных учебных институтов, интегрирующих технические, естественно-научные и гуманитарные специальности в рамках многоуровневой системы подготовки специалистов [1, с. 81].

На основании вышеизложенного можно сделать следующий вывод: регионализация образования способствует построению целостных региональных систем профессионального образования и, в том числе, одной из возможных ее содержательно-организационных единиц – регионального профессионально-образовательного комплекса.

Список использованной литературы

1. *Большакова, Г.И.* Региональные профессионально-образовательные комплексы: социальные особенности формирования / Г.И. Большакова. – Дис. … канд. социол. наук. – Ростов н/Д, 2001.
2. *Собкин, В.С.* Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования / В.С. Собкин, П.С. Писарский. – М.: Центр социологии образования РАО, Т IV, вып. V. – 1998. – С. 49.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Климова Т.В., старший преподаватель
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
kafsipp_klimova@mail.ru

В статье представлен опыт работы со студентами-первокурсниками по построению хронотопа профессионального пути в рамках выбранной специальности.

Ключевые слова: профессиональный путь, хронотоп, студенты-первокурсники.

Многие студенты, выбирая вуз, специальность часто не задумываются о своей дальнейшей профессиональной деятельности по выбранному профилю, карьере в этой сфере деятельности. Другие, осознанно выбрав специальность, не владеют информацией о возможностях и перспективах профессионально-личностного развития. Все это приводит к нереалистичным представлениям о своем профессиональном пути, проблемам в понимании необходимых компетенций, особенностей своей профессиональной деятельности. Решив эту проблему, студенты-первокурсники смогут оценить суть выбранной профессии и в дальнейшем осознанно реализоваться как профессионалы, не разочароваться в том, как они представляли ее в студенческие годы.

Каждый человек в жизни совершает множество выборов, где выбор профессионального пути является одним из важнейших. Это длительный с точки зрения временной перспективы процесс, включенный в цепь событий биографии человека. Профессиональный путь это динамический процесс (рост, поиск, упрочение, стабилизация, спад), охватывающий значительный объем человеческой жизни [1-3]. Профессиональная карьера представляет собой цепь событий, которая составляет жизнь, последовательность профессиональных занятий и других жизненных ролей, которые вместе выражают приверженность человека действовать в соответствии с его

обобщенной моделью саморазвития [1-3]. В целом ее можно рассматривать с позиции хронотопа [2].

В студенческие годы профессиональный путь связан с приобретением учащимися компетенций, знаний и умений, необходимых для реализации в рамках будущей профессии (особенностей конкретной профессии, специфику профессионального труда и требований, которые предъявляются к человеку), в т.ч. и логопеда.

Мы остановимся на результатах нашей работы по расширению представлений логопедов-первокурсников об особенностях, возможностях, перспективах развития их карьеры. Исследование проводилось со студентами 1 курса отделения логопедия ЮФУ (26 чел.), а также преподавателями с опытом логопедической практики (7-25 лет), с опытом индивидуально-предпринимательской деятельности в рамках этой профессии (3 чел.).

Студентам предлагалось представить в виде схемы свою карьеру, отражая самые важные этапы, обозначить их, а также описать наиболее значимые профессиональные компетенции, необходимые им для продвижения по карьере на каждом из этапов. Полученные работы анализировались, обсуждался вопрос о возможностях их реализации в рамках этой профессии. Обработка полученных хронотопов осуществлялась на основе: 1) анализа графической информации (расположение рисунка, нажим, размер, средства, цвет и др.); 2) кода метода мотивационной индукции (Ж. Нюттона); 3) профессиограммы логопеда.

Время анципации ограничено возрастом 38,3 лет, количество событий 6±1,32, нет упоминания о прошлом (100%). Представления отличаются линейностью, стандартностью (бакалавриат – магистратура – работа – частная практика). Основные события связаны с ближайшим будущем (82,3%), период профессиональной автономии связывают с возрастом 32,8±5,32. 74% рассматривает работу в образовательных учреждениях как этап получения навыков для предпринимательской деятельности. В описании своей карьеры 100% не учитывает ситуации выхода замуж и рождения детей.

В описании качеств, необходимых логопеду отмечают психографические (42%), направленности на профессию (26%), а также общей образованности, авторитетности, восстребованности, высокой оплачиваемости.

На следующем этапе студенты знакомились с аналогичными работами преподавателей-логопедов, состоявшимися в профессиональном плане, которые систематизировали свой опыт профессионального роста в аналогичной схеме. Затем работы студентов уточнялись, конкретизировались с учетом существующих возможностей, условий, препятствий, рисков в их реализации, а также личных планов.

Анализ внесенных студентами корректив карьеры, субъективных оценок показали: студенты достоверно пересмотрели взгляды на обучение в магистратуре (U=,034), необходимость обязательной работы в детском саду (U=,067), открытия индивидуальных предприятий (U=,045), место частной практики (U=,034). В планы были включены этапы жизни девушки,

связанные с рождением и воспитанием детей (U=,001). Студенты стали более уверенными в достижимости своих целей в основном за счет конкретизации задач (U=,030).

Таким образом, целенаправленная работа по профессиональному самоопределению студентов-первокурсников путем расширения представлений о возможностях и перспективах их профессионального роста, построения хронотопа профессионального пути в рамках выбранной специальности дает студентам реальные инструменты контроля и управления своим профессиональным развитием.

Список использованной литературы

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
2. *Головаха, Е.И.* Жизненная перспектива профессионального самоопределения молодежи / Е.И. Головаха // – К., 1999. – 144 с.
3. *Пряжников, Н.С.* Теория и практика профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. // – М., 1999. – 108 с.

СОВРЕМЕННАЯ ВУЗОВСКАЯ ЛЕКЦИЯ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Г.Е. Филатова, к.п.н., доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
im.filatova@ya.ru

В статье даётся анализ современной вузовской лекции с точки зрения дидактической структуры процесса обучения. Предложено рассмотрение таких этапов лекции как подготовка и педагогическая рефлексия.

Ключевые слова: лекция, обучение, дидактический анализ, структура лекции, подготовка, педагогическая рефлексия.

Сложившаяся с 12 века в средневековых университетах вузовская система преподавания опиралась на лекции и диспуты как на основу в передаче знаний студентам. Первоначально лекция представляла собой публичное чтение текста книг или тетрадей, в которые переписывались книги.

Современная лекция – это логически стройное, системное, глубокое и ясное изложение учебного материала, которое не только передаёт информацию по теме, но и помогает освоить фундаментальные проблемы курса, а также овладеть методами научного познания.

В учебном процессе лекция выполняет методологическую, организационную и информационную функции. Все другие организационные формы учебных занятий – семинары, практические и лабораторные занятия, курсовое и дипломное проектирование, учебная

практика, консультации, зачёты и экзамены – связаны с лекцией и опираются на её фундаментальные положения и выводы. Лекция раскрывает понятийный аппарат конкретной области знания, её проблемы, даёт цельное представление о предмете, показывает взаимосвязь с другими дисциплинами.

Лекции бывают нескольких видов: вводные (дающие цельное представление о конкретной сфере знаний, описывающие актуальность, практическую значимость, цель, задачи курса, информационные источники), тематические (с последовательным и систематическим изложением содержания курса), итоговые (содержащие обзор ключевых идей, учебных целей и выводов о достижении поставленных целей), обзорные (посвящены какой-либо проблеме, теме, дают систематизированное изложение вопросов, наиболее сложных проблем, теорий и методов). Все виды лекций логически взаимосвязаны и представляют части цельного курса. Они обеспечивают различную степень проникновения в материал.

Современная лекция является не только и не столько информацией, подлежащей обязательному усвоению, сколько продуктом взаимодействия преподавателя и студентов, провоцирующим самостоятельное критическое мышление, стремление творчески переосмыслить изложенный материал, дополнить его новыми данными.

В современной дидактике отмечают, что вузовская лекция должна быть проблемной лекцией-беседой с аудиторией, будоражищей мысль студентов.

По форме лекции бывают:

1. Устное эссе. Представляет собой изложение теоретического вопроса только преподавателем, студенты остаются в роли слушателей.
2. Устное эссе-диалог. Даёт возможность преподавателю взаимодействовать со студентами посредствам приёмов скрытого и открытого диалога.
3. Лекция с участием студентов. Студенты определяют основные идеи, необходимые для рассмотрения, систематизируют и структурируют их, составляя план лекции.
4. Проблемная лекция. Предполагает наличие вопроса, парадокса, загадки, возбуждающих интерес студентов. Студенты предлагают собственные варианты решения.
5. Лекция с мини-дискуссиями. Лекция чередуется с мини-обсуждениями. Каждые 20 минут освещается важная проблема, затем 5-10 минут она обсуждается. При этом участники педагогического взаимодействия получают обратную связь.
6. Лекция-интервью. Студенты, изучив заранее материал по теме лекции, «интервьюируют» преподавателя по наиболее сложным или проблемным вопросам.
7. Бинарная лекция. Лекцию читают два преподавателя, ведущие между собой диалог по конкретной теоретической теме.

8. Лекция-презентация. Это выступление преподавателя, сопровождающееся наглядной демонстрацией «фоновой» информации.

9. Лекция-диспут. Преподаватель организует дебаты и корректирует обсуждение по теме, в конце занятия предлагает своё видение проблемы и подводит итоги.

У опытных преподавателей вузовская лекция – это захватывающий, увлекающий в мир науки рассказ, демонстрирующий ход научной мысли в решении различных проблем. Безусловно, такие лекции в состоянии прочитать опытные преподаватели, свободно владеющие материалом, умеющие управлять вниманием и познавательной деятельностью аудитории, владеющие навыками педагогического общения и педагогической рефлексии. Молодые же преподаватели испытывают большие сложности в лекционной работе. Проведение занятий со слушателями факультета педагогического мастерства РГУПС, посещение их открытых занятий, а также психолого-педагогическая диагностика свидетельствует о их неготовности к лекционной работе.

В педагогической литературе традиционно современная лекция описывается как учебное занятие, состоящее из 3 этапов: введения, основной части и заключения. Нам представляется очевидным, что описание и анализ лекции необходимо начинать с её подготовки, а после её проведения необходимым является этап педагогической рефлексии. Таким образом, анализ лекции должен включать рассмотрение 5 этапов, на каждом из которых реализуются собственные цели и задачи, существуют собственное содержание, методы, условия и результаты.

Лекция в вузе (подготовка)

- Цели
  - Организация учебного материала
  - Самоорганизация педагогической деятельности
  - Создание творческого самочувствия
- Содержание деятельности преподавателя
  - Постановка цели лекции, уяснение значения темы
    - каковы уровень подготовки и интересов студентов
    - для чего нужна данная тема студентам
    - какие научные знания и научную ориентировку в жизненных вопросах и профессиональной деятельности нужно сформировать у студентов
  - Отбор материала
  - Поиск литературы
  - Чтение и отбор теоретического содержания в соответствии с целями
  - Подбор профессиональных и жизненных фактов для теоретического анализа
  - Подбор знакомых примеров для иллюстрации
  - Составление плана: вступление, основная часть, заключение
  - Написание текста

        - Подготовка тезисов, разбивка основных вопросов на подвопросы, формулировка их названий и выводов по ним;
        - Распределение материала по подвопросам и написание текста лекции
        - Выделение в тексте основных смысловых кусков, на которых нужно сделать акцент
        - Выделение основных идей и выводов
    - Составление опорного конспекта
        - Схематическое изображение всех понятий и связей между ними
    - Определения вводимых новых понятий
- Отбор методов чтения лекции
    - Управление познавательной деятельностью
        - Проблемные вопросы
        - Отбор учебных задач в соответствии с целями лекции
        - Серии вопросов для фронтальной работы
    - Управление вниманием
        - Неожиданное начало
        - Парадоксальная трактовка проблемы
        - Создание собственного имиджа
- Средства
    - Подбор ТСО
- Условия
    - Проверка аудитории (свет, вентиляция, санитарное состояние)
- Результаты
    - Творческое самочувствие, уверенность в себе;
    - Организация внешности;
    - Текст лекции + опорный конспект
- Поведение преподавателя
    - Распределение времени, определение темпа изложения, репетиция, аудиозапись и её анализ

Лекция в вузе (вступление)

- Цели
    - Образовательные
        - раскрыть значение темы для студентов
        - актуализировать ранее изученный материал
    - Воспитательные
        - способствовать формированию организованности, собранности, деловитости, внимательности, ответственности
    - Развивающие
        - развивать коммуникативные умения вести диалог, вступать в полемику и др.
- Содержание

    - Примеры
    - Парадоксальные факты
    - Общая проблема
    - Противоречия
    - Противопоставление с зарубежным опытом
    - Ссылки на законы и документы
- Методы
    - Управление познавательной деятельностью
        - Вопросы в ходе актуализации
        - Фронтальный опрос
        - План лекции в виде проблемных вопросов
    - Управление вниманием
        - Концентрация внимания (поза, пауза, взгляд)
        - Переключение внимания студентов на занятие (высокий темп, энергитизация аудитории)
        - Не рекомендуется: перекличка присутствующих студентов
- Средства
- Условия
    - Вопросы к студентам о комфорте в аудитории (температура, свет и т.д.)
- Результаты
    - Внимание, тишина в аудитории, готовность студентов отвечать на вопросы
- Поведение преподавателя
    - Энергичность, воодушевление (как будто читаешь это впервые им первым)

Лекция в вузе (основная часть)

- Цели
    - Образовательные
        - довести до понимания теоретический материал
    - Воспитательные
        - способствовать формированию интереса к научному познанию
        - формировать культуру мышления
    - Развивающие
        - развивать логическое и системное мышление
- Содержание
    - Общая характеристика объекта изучения
        - что это такое? (определение понятия)
        - каковы его основные признаки (свойства, функции, компоненты)
        - краткая история объекта (возникновение, развитие, современное состояние)
        - какова тенденция развития (прогресс-регресс)

    - Подробный анализ и оценка объекта в соответствии с целями лекции (его изучение)
        - из каких компонентов состоит (структурный анализ)
        - что представляет собой каждый из компонентов (определение понятий)
        - какие функции выполняет каждый из компонентов (или каковы их свойства)
        - оценка каждого из компонентов и объекта в целом с точки зрения профессиональной деятельности студентов
- Методы
    - Управление познавательной деятельностью
        - Воздействие на рациональную сферу: убеждение, доказательство, логика, аргументация, факты
        - Воздействие на чувственную сферу: внушение, поведение преподавателя, эмоциональный фон, НЛП, зрительный контакт, энергия
    - Управление вниманием
        - Помнить о колебаниях внимания с периодом в 15 минут
        - Делать связку «пример-юмор-факт»
        - Поведение преподавателя
        - Руководство восприятием
- Средства
    - ТСО, учебно-методические материалы, экспресс-конспекты, работа с модулями (рабочие тетради), лабораторное оборудование, демонстрационные опыты
- Условия
    - Контроль за санитарно-гигиеническими условиями в аудитории
- Результаты
    - Студенческий конспект с основными понятиями темы, обратная связь для оценки уровня понимания
- Поведение преподавателя
    - Воодушевление, правильная реакция на ответы студентов, дружелюбие, повторение разными словами основной мысли

Лекция в вузе (заключение)

- Цели
    - Образовательные:
        - связь теоретического материала лекции с материалом практических занятий и самостоятельной работы студентов.
    - Воспитательные:
        - создание мотивационной основы для дальнейшей самостоятельной работы студентов и научной работы.
    - Развивающие:
        - развитие рефлексивных умений и навыков.
- Содержание

    - Выводы из изложенного теоретического материала:
        - Какие теоретические выводы вытекают из изложенного?
        - Какие напрашиваются выводы для практики?
        - Какие конкретные задачи могут быть поставлены для студентов в свете этих выводов?
    - Ответы на вопросы студентов;
    - Резюме.
- Методы
    - Управление познавательной деятельностью
        - Создать «интригу» для следующего занятия;
        - Возбудить интерес
    - Управление вниманием
        - Использовать эффект «незавершённого действия»
- Средства
    - Те же
- Условия
    - Те же
- Результаты
    - Интерес студентов, желание самостоятельно доработать тему и быть готовым к практическому занятию
- Поведение преподавателя
    - Отметить посещаемость, активность, внимание, участие в дискуссии, поблагодарить за работу.

Лекция в вузе (рефлексия)

- Цели
    - Развитие навыков самоанализа и самокоррекции преподавателей
    - Развитие навыков самоанализа и самокоррекции студентов
- Содержание
    - Покомпонентный анализ лекции
    - Анализ самочувствия преподавателей до, во время и после лекции;
    - Определение удач/неудач
    - Анализ обратной связи от студентов
- Методы
    - Управление познавательной деятельностью
        - Тестовые задания, контрольные работы, участие в РИ и ГД
    - Управление вниманием
        - Фиксирование внимания студентов на необходимости анализа
        - Вопросы: Что было новое? Что было сложно? Что больше всего запомнилось? Что хотели бы по этой теме узнать?
- Средства
    - Анкеты, опросные листы, рабочие тетради
- Результаты

- Выводы о недостатках, причинах, план по их устранению

Опыт подготовки молодых преподавателей и аспирантов РГУПС к лекционной работе по предложенным схемам существенно повысил качество открытых занятий, выявил «западающие» аспекты в подготовке лекций и сделал более осмысленным анализ своих и чужих лекций.

Список использованной литературы

1. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977.
2. *Бадмаев, Б.Ц.* Психология в работе учителя / Б.Ц. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС, 2000.
3. *Дьяченко, В.К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
4. *Загвязинский, В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: «Академия», 2001.
5. *Исаева, Т.Е.* Компетенции студентов и преподавателей ВШ; способы формирования и оценивания / Т.Е. Исаева. // Монография. – Ростов н/Д: РГУПС, 2010. – 152 с.
6. *Лернер, И.Я.* Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.
7. *Лихачев, О.Т.* Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / О.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.

РЕКЛАМНЫЙ СЛОГАН ВУЗА КАК СОСТАВНОЙ КОМПОНЕНТ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Н. Черкасова, к.филол.н., доцент

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

CherkasovaLN@yandex.ru

В статье приводятся данные об уровне развития рекламы вузов, проанализировано влияние рекламных слоганов вузов на эффективность и качество образования, представлены выводы по регламентации рекламной деятельности вузов с целью привлечения абитуриентов и увеличению набора с одновременным усилением требований к качеству знаний.

Ключевые слова: слоган, краудсорсинг, валидация, квалиметрия, специалистура.

Реформа российского образования в соответствии с государственными стандартами обнаружила ряд факторов, которые до настоящего времени не были достаточно изучены и учтены. Необходимость преобразования учебного процесса, прагматический подход к подбору кадров и подготовке

специалистов, обусловленный современными требованиями, выработка критериев оценки деятельности вузов и преподавателей отодвинули на второй план рекламно-информационную составляющую образовательного дискурса вузов. В результате, в рекламных текстах некоторых вузов используется ошибочное с точки зрения нормативности употребление слов или словосочетаний: группы формируют*ся*, заказчики приглашают*ся*, приглашаем *по*участвовать; юнкоры Ростовской области *проявили* большой интерес к мероприятию, в конкурсе *участвуют* представители; получили возможность задать**,** *волнующие их***,** вопросы. На сайте Современная гуманитарная академия, видимо, по аналогии с существующим термином *аспирантура, магистратура* указано, что образовательная программа по подготовке специалистов осуществляется в специалистуре. Однако неологизм *специалистура*, означающий пятилетнее образование в вузе, не имеет лексикографической закрепленности и, в отличие от более адаптированного в русском языке слова специалитет, из-за иноязычной и реже встречающейся морфемы -тура-, функционально не мог быть активированным.

Разработанные критерии оценки эффективности работы как вуза, его подразделений, так и отдельных преподавателей основываются на квалиметрических методах (от лат. квали – какой, какого качества и древнегреческого «метрео» – мерить, измерять), отражающих количественные оценки педагогической деятельности. Метод рассчитывается по алгоритму создания методики оценки качества [1].

Н.И. Рейнвальд отмечает парадоксальность ситуации, в которой вузы, с одной стороны, получили самостоятельность в осуществлении образовательных программ, распределении средств финансирования, присуждении ученых званий, с другой, управляя экономическими рычагами, не смогли сохранить стабильную заинтересованность в качестве образования, в подготовке квалифицированных специалистов [5, с. 23]. Кроме того, Н.И. Рейнольд отмечает отсутствие в разработанных критериях точного обоснования для количественных показателей, соответствующих качеству/некачеству переданных и полученных студентами знаний. Количественные критерии для оценивания эффективности работы преподавателей и удельный вес каждой дисциплины вуз также вырабатывает сам [1, с. 26]. Таким образом, не учтенной остается специфика работы отдельного подразделения, кафедры, а унифицированность в оценке может привести к неточным результатам и искажению пространства действительности.

Тенденция к сетевому расширению образовательного портала, к образовательному краудсорсингу (от англ. crowdsourcing, crowd – «толпа» и sourcing – «использование ресурсов», это передача некоторых производственных функций другим лицам, решение общественно значимых задач при помощи других людей, осуществляющих координационную деятельность при помощи информационных технологий), ставит перед образовательными учреждениями задачу готовить специалиста, отвечающего высокому уровню валидации его знаний [3]. Эта тенденция обусловливает необходимость владения иностранным языком на достаточно хорошем уровне, т.к. студенту необходимо переводить тексты по тематике, выходящей за

пределы академической программы, работать с сетевыми сообществами, как правило, мультиязычными.

Предъявляемые социумом требования к подготовке специалиста необходимы. Однако излишне субъективный и вариативный подход к ранжированию показателей по основным направлениям оценки создает условия для искажения объективной ситуации образовательного пространства вуза. Было предложено количественное процентное соотношение пяти видов работы и затрат на нее (для учебно-методической работы – 40%; для характеристики научной работы и руководства научно-исследовательской деятельностью студентов – 30%; для организационно- методической работы – 10%; для воспитательной работы – 10%; для отражения показателей повышения квалификации – 10%) [2], что соответствует требованиям и критериям нормативных документов Министерства образования. Однако необходимо провести анализ практического долевого соотношения видов деятельности для каждого подразделения вуза с учетом рекомендаций самих подразделений.

Одним из серьезных недостатков разработки новых программ, стандартов, и квалиметрических методов для оценки педагогической деятельности является неучтенность рекламного компонента. А ведь именно реклама является точкой притяжения и коммуниативным инициальным посылом для реципиента. Никитин М.И. в своем исследовании выделил лишь 2 вуза, в рекламных текстах которых присутствуют слоганы или девизы: в Московском государственном социальном университете рекламный текст включает три слогана – «За вами – выбор, за нами – гарантия качества вашего образования и профессионального успеха!», «Выбирая МГСУ, вы выбираете профессию, востребованную временем и обществом!» и Российский государственный социальный университет – «В социальном университете каждый ощущает социальную защищенность, внимание и заботу!», «В социальном университете каждый ощущает социальную защищенность, внимание и заботу!» [4]. Однако следует учитывать, что рекламная фраза должна нести аттрактивную, отличительную от других и прогнозируемую информацию. Иначе слоган, выражающий обобщенное значение, останется с точки зрения семантики мотивационно-пустой формальной фразой: «Свобода через просвещение» и «Элитное высшее образование» – МГИ им. Е.Р. Дашковой; «Классический выбор. Классический университет – классический выбор» – Ульяновский государственный университет; «Престижное образование и карьера» – Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова. Отсутствие четкой рекламной позиции приводит к тому, что слоганы университетов становятся братьями-близнецами, у которых есть только одна-единственная идея: «Мы готовим студентов к успеху в учебе, карьере и жизни» – Владивостокский государственный университет экономики и сервиса; «Для тех, кто верит в себя и стремится к успеху!» – Университет Туран, высшее учебное заведение в Алма-Аты; «Вместе – к успеху!» – МичГАУ, Мичуринский государственный аграрный университет; «Технология успеха!» – Пермский национальный исследовательский политехнический университет; «Движение к успеху» – Дальневосточный федеральный университет, Владивосток; «Путь к успеху» – МосГУ,

Московский гуманитарный университет, высшее, послевузовское и дополнительное профессиональное образование; «Путь к успеху начинается здесь!» – Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики.

Синтаксически более сложный слоган «Успех сам не приходит к Вам... Вы идете к нему» Карагандинского университета Болашак в Казахстане построен на основе интриги условия и антитезы, поэтому он мог бы быть эффективнее, но отсутствие привязки к вузу, к конкретике делает его также неэффективным. При подобном единообразии даже небольшое обыгрывание инициальных букв аббревиатуры выделяет слоган из числа ему подобных: «Юность и знания – гарантия успеха!» – ЮЗГУ, Юго-Западный государственный университет в Курске. Однако сам процесс разрабатывания слогана вуза должен отличаться особенным тактичным подходом и корректностью, поэтому представляется недопустимым слоган «Реальное образование – для реальной жизни!» Северо-Восточного государственного университета в Магадане, дважды включающий лексему *реальный*, коннотативно связанную с семой М*агадан – место ссылки преступников*.

В слогане СГУПС, Сибирского государственного университета путей сообщения, прослеживается семантическая связь *путь – дорога*, которая и формирует прагматику слогана: СГУПС – твоя дорога в жизнь, но активируется эта связь только в расшифрованном варианте аббревиатуры.

Реклама вуза, сохраняя объективность и достоверность информации, должна эксплицитно или имплицитно отражать социальную ответственность и максимальную информативность, особенно в настоящее время, когда у большинства потребителей сформировано негативное или недоверчивое отношение к рекламе. Это недоверие еще более усиливается, если, в нарушение Закона о рекламе, вузы позиционируют себя как *лучшие* или *первые*: «Лучший аграрный ВУЗ Европы» – БГАТУ, Белорусский государственный аграрный технический университет, Минск; «Первый среди равных» – Крымский гуманитарный университет, вуз в Ялте; «Первый инженерный транспортный вуз России» – Петербургский государственный университет путей сообщения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что унифицированность стандартов образования и отказ от атрибутивного компонента уникальности в рекламе вуза сохраняет информативность, но мешает созданию имиджа самого вуза. Именно имиджевая реклама реализует функцию интегрирования в процесс коммуникации, формирует индивидуальность и мотивацию узнаваемости, создает позитивный образ вуза, выгодно отличающий его от конкурентов.

Список использованной литературы

1. *Азгальдов, Г.Г.* Квалиметрия: первоначальные сведения. Справочное пособие с примером для АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов»: Учеб. Пособие / Г.Г Азгальдов, А.В. Костин, В.В. Садовов. – М.: Высш. шк., 2010. – 143 с.

2. *Газалиев, А.М.* Эффективность рейтинговой системы оценки деятельности преподавателей и подразделений вуза / А.М. Газалиев, В.В. Егоров, И.В. Брейдо // Электронный ресурс: http://www.kstu.kz/wp-content/uploads/2012/12/Efficiency-of-rating-system-of-an-estimation-of-activity-of-the-teachers-and-divisions-of-high-school.pdf
3. *Концевой, В.П.* Краудсорсинг в неформальном образовании / В.П. Концевой // Электронный ресурс: http://www.openclass.ru/node/309646.
4. *Никитин, М.И.* Современная реклама российских вузов: содержание, эффективность, методология (опыт контент-анализа непериодических печатных изданий) / М.И. Никитин. – 2007. – № 6. – http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?tex.
5. *Рейнвальд Н.И.* Объективные критерии оценки объективности педагогического труда преподавателя вуза // Проблемы теории и методики обучения. – 1997. – № 2. – С. 23-26.

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НАУКОЁМКОЙ ЭКОНОМИКИ

Л.А. Лазарева, к.и.н., доцент.
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
LiLazar2014@yandex.ru

В данной статье анализируются различные способы повышения качества образования с учётом потребностей постиндустриального общества. Рассматриваются преимущества и недостатки виртуального обучения. Принципиально новый квалификационо-образовательный уровень преподавателя определяется как основной гарант качества образования.

Ключевые слова: качество образования, наукоёмкая экономика, виртуальное образование, компетентностный подход, преподавательский корпус.

Новый этап в развитии современной цивилизации заключается в качественно изменившемся технологическом укладе, основанном на массовом использовании информационно-коммуникационных технологий, на сетевом развитии производства и управления [2]. В условиях наукоёмкой экономики главным критерием труда и человеческого потенциала является соответствующий уровень квалификации, профессионализма и творческих способностей работника. Важнейшим активом формирующейся в мире высокотехнологичной, информационно-сетевой экономики становятся не материальные ресурсы, как это было прежде, а знания, интеллект, информация, инновации, которые превращаются в реальные факторы и самостоятельные продукты производства [4, с. 42].

Современной системе высшего образования необходимо адаптировать студентов к постоянно происходящим техническим изменениям, к пониманию относительности наших знаний и необходимости образования в течение всей жизни.

Изменяется подход к сущности, смыслу и способам приобретения знаний и отбора информации, овладение которыми требует высшего профессионального образования [3]. Как представляется, эти факторы становятся основными предпосылками социально-экономического развития информационного общества.

В постиндустриальном обществе кардинально изменилась как образовательная, так и парадигма педагогического мышления. Современному образованию важно формировать проектно ориентированное сознание, которое позволяет постоянно модернизировать знания, умения и навыки и свободно ориентироваться в новых ситуациях и уходить от парадигмы, сфокусированной только на передачу учащимся определенной суммы знаний [1]. По мнению Исаевой Т.Е., любое традиционное образование не успевает за темпами развития информационных технологий, поэтому основой новой концепции образования становится лозунг: «Учиться – в течение всей жизни!», ознаменовавший вступление информационного общества в новую эру образования. Организация образования в течение всей жизни рассматривается как совокупность условий для свободного развития образовательных, интеллектуальных и деятельностных возможностей индивида на протяжении всей жизни [2, с. 90].

Потребность в новом квалификационно-образовательном уровне рабочей силы в постиндустриальном обществе не могут удовлетворить только традиционные учебные заведения и устаревшие методы обучения. Идёт ускоренное развитие виртуального обучения, сопряженное с интенсивными поисками его оптимальных вариантов. Постоянно происходит внедрение в учебный процесс новейших образовательных технологий. В целях обучения активно внедряются средства массовой коммуникации и информации [11, с. 45].

В современных условиях дистанционное обучение на базе Интернета занимает важную нишу в системе образования. В двадцати странах мира осуществляется подобное обучение Британским открытым университетом (первое учебное заведение такого типа). В XXI веке каждый двадцатый студент обучается по программам дистанционного образования [3]. Следует подчеркнуть, что использование информационных технологий в учебном процессе отличается от опыта традиционного заочного образования, способствует повышению качества предоставляемых образовательных услуг.

Важными информационными ресурсами как традиционного, так и виртуального образования являются электронные библиотеки, учебно-информационные материалы, мониторинговые образовательные программы, электронные учебники. Студенты сдают письменные работы по электронной почте, общаются интенсивно с её помощью с преподавателем. Во многих странах существует «виртуальная магистратура», по завершении соответствующего курса по Интернету, можно получить учёную степень магистра [5, с. 72].

Информационно-коммуникативные технологии дают возможность студенту пользоваться различными источниками информации. Кардинально изменяется процесс обучения, так как студенту доступен большой объём

информационных ресурсов, что представляет качественно другой уровень обучения.

С внедрением электронных средств массовых коммуникаций возникает острая необходимость разработки новой дидактики преподавания, которая нацелена на обучение студента технологии приобретения и практического использования новых знаний. Компьютерные технологии позволяют перейти от традиционного метода обучения к более активному изучению реальности, приблизить учебный процесс к новым условиям жизнедеятельности, научить человека правильно ориентироваться в огромном потоке информации, принимать нестандартные решения на базе этой информации [4, с. 46].

Интеллектуальный потенциал страны и повышение инвестиций в систему высшего образования закладывают основу процветания нации, поэтому проблема повышения качества образования считается как одна из наиболее актуальных политических и социально-экономических задач в развитых странах мира. Модернизация системы образования – это реальная возможность решения социальных проблем, усиления экспортного потенциала.

В условиях экономики, основанной на знаниях (knowledge-based economy), возникли объективные предпосылки для модернизации российского образования. Качество, доступность и эффективность являются основными постулатами этой концепции. Но эти изменения касаются в основном формы и структуры образования, в меньшей степени – содержания. В то время как, именно содержание образования должно быть приведено в соответствие с новыми требованиями постоянно изменяющегося рынка труда [9, с. 47].

Повышение требований к качеству образования в условиях обострившейся конкуренции, возникшей в результате глобализации как экономики, так и образования, способствует формированию новых концепций качества [1]. Качество – это универсальный инструмент управления всеми аспектами деятельности организации с точки зрения её непрерывного усовершенствования посредством усиления конкурентоспособности [3. с. 29].

В рамках этой концепции качество образовательных программ, образовательных услуг и системы управления образованием становится основным критерием качества высшего учебного заведения. Во всемирной декларации по высшему образованию, качество высшего образования определяется как многомерное понятие, охватывающее всестороннюю деятельность вуза, включая учебные и академические программы, научную и исследовательскую работу, контингент студентов и профессорско-преподавательского состава, учебно-материальную базу и ресурсы [8, с. 34].

В основе приведённых выше определений положен технократически-производственный характер, базирующийся на оценке эффективности системы обучения. В противовес этим взглядам качество образования с позиций личностно-деятельностного подхода определяется как овладение специалистом в ходе учебного процесса основными операциями и видами деятельности, которые позволяют им успешно справляться с постоянно усложняющимися условиями производства. Эта концепция тяготеет к

компетентностному подходу, качество подготовки специалиста понимается как «синтез обученности и комплекса ключевых компетенций» [2, с. 104].

В процессе оценки качества образования в высшем учебном заведении используют количественные и качественные критерии, показатели деятельности и стандарты качества. Основная масса исследователей проявляет особый интерес к качественным критериям, которые применяются при оценке индивидов[11, с. 131].

Автономность высших учебных заведений предполагает независимость в принятии решений. Но вполне очевидно, что независимо от выбранных способов и методов совершенствования качества образовательного процесса главными субъектами в нём остаются студенты и преподаватели. Именно по этой причине жёсткие процедуры назначения на должность доцентов и профессоров рассматриваются многими руководителями как основное средство мониторинга качества образования [10, с. 20].

Среди наиболее актуальных проблем соответствия профессорско-преподавательского состава вузов современным требованиям к качеству подготовки специалистов и к преподавательской деятельности необходимо выделить следующее: отставание их квалификации от сегодняшнего уровня развития науки, значительная перегрузка работающих преподавателей, недостаточное количество преподавателей, имеющих учёные степени и звания [8, с. 71]. Обеспечение правовой и социальной защиты преподавательского корпуса, целенаправленное общение преподавателей и руководителей университета являются важными условиями обеспечения качества образовательных услуг.

Таким образом, способы повышения качества системы высшего образования тесно связаны с развитием экономики, основанной на знании, и потребностями современного общества. Развитие наукоёмкой экономики создаёт мощные технологические предпосылки для беспрецедентного количественного и качественного роста всей системы подготовки кадров, которая в свою очередь поставляет ей важнейший интеллектуальный ресурс.

Развитие образования опережающими темпами, ориентированность на перспективные потребности общества и его стратегические цели сможет привести к корреляции системы подготовки специалистов с потребностями экономики.

Правительства многих стран отчётливо понимают, что модернизация образования должна проводиться при активном участии и его финансировании со стороны государства. Приоритеты в области образования, прогноз потребностей и спроса, проблемы бюджетной и налоговой политики, информационная открытость в сфере образования, прямые заказы на подготовку кадров по перспективным специальностям – это широкий круг вопросов, который определяет и обеспечивает государство [3]. В противном случае, все призывы к модернизации и повышению качества образования носят декларативный характер и становятся прерогативой самих вузов.

Качество образования является многомерным понятием, поэтому методы его повышения зависят от различных факторов. Практика показывает, что влияние самых передовых технологий на образование оказалось не таким сильным, как ожидалось. Само обучение в виртуальном мире имеет ряд

отрицательных моментов. Специальные исследования показывают, что через 25-30 минут происходит нарушение двигательных рефлексов. Виртуально-фантастический мир уводит его обитателей от реальности, от необходимости утверждать себя, от духовной жизни.

В современном мире развернулись острые дискуссии о преимуществах и недостатках традиционного и онлайновского обучения, об их эффективности и перспективах. С моей точки зрения, компьютерные технологии нужно и важно использовать, но как вспомогательный и координируемый преподавателем инструмент в рамках традиционных учебных заведений. Именно, роль профессорско-преподавательского состава вуза в учебном процессе по-прежнему является определяющей. По этой причине кадровая политика администрации вуза, профессиональный уровень преподавательского корпуса, его научная и педагогическая состоятельность составляют важнейшие критерии качества высшего образования.

Список использованной литературы

1. *Балабанов В.* Духовная культура студенчества и перспективы развития экономического образования / В. Балабанов. – М.: Год планеты, – 2002. – С. 332.
2. *Исаева Т.Е.* Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе / *Исаева Т.Е.* – Ростов-на-Дону. – 2003. – С. 90.
3. Качество образования в России: состояние, тенденции, проблемы, причины // Труды Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. – М., 2002.
4. *Кольчугина М.Б.* Новой экономике – новое образование / М.Б. Кольчугина. – М.: МЭМО. – 2003. – № 12 – С. 42-53.
5. *Костелье М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Костелье. – М. – 2000. – С. 17.
6. *Логачёв В.* Системы качества для образовательных услуг / В. Логачев. // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 34.
7. Педагогика открытости и диалога культур / Под ред. М.Н. Певзнера, В.О. Букетова, О.М. Зайченко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2000. – С. 265.
8. *Селезнёва Н.А.* Качество высшего образования как объект системного исследования / Н.А. Селезнева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 95.
9. *Федоренко Н.* Россия уроки прошлого и лики будущего / Н. Федоренко. – М., 2001 – С. 57.
10. *Фразер, М.Дж.* Проблемы качества / М.ДЖ. Фразер. // Высшее образование в Европе. – М.: Логос. – 1996. – С. 16-20.
11. *Kells, H.R.* Self-Regulation in Higher Education / H.R. Kells. – Jessika Kingsley Publishers. – 1992. – P. 140.
12. *Kurvey, R.* Media Literacy in the Information Age/-L – 1997. – P. 75.

УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ

1 Адамчук Е.Е. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
2 Алейникова Л.Г. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
3 Архипова Н.В. (методист), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
4 Бабиянц К.А. (кандидат психологических наук, доцент), Южный федеральный университет
5 Бессарабова О.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
6 Богатская Е.Ю. (кандидат педагогических наук, доцент), Донской государственный технический университет
7 Большакова Г.И. (кандидат социологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
8 Булатникова М.Е. (старший преподаватель), Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)
9 Бурсова А.П. (старший преподаватель), филиал ФГБОУ ВПО «Карачаево-Черкесский госуниверситет им. У.Д. Алиева», г. Кропоткин
10 Быкадорова Е.С. (старший преподаватель), Сибирский государственный университет путей сообщения
11 Войкина А.Ю. (старший преподаватель), Южный федеральный университет
12 Волегжанина И.С. (кандидат педагогических наук, доцент), Сибирский государственный университет путей сообщения
13 Глазунов Д.В. (заместитель директора Центра мониторинга качества образования, ассистент), Ростовский государственный университет путей сообщения
14 Григан А.М. (кандидат технических наук, профессор), Южный федеральный университет
15 Григан С.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
16 Гришина А.В. (кандидат психологических наук), Южный федеральный университет
17 Дёмина О.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Сибирский государственный университет путей сообщения
18 Дмитрусенко Н.С. (кандидат технических наук, доцент), Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)
19 Драгилев Е.В. Ростовский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия правосудия»
20 Драгилева Л.Л. (кандидат физико-математических наук, доцент), Ростовский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия правосудия»
21 Дьякова Е.В. (кандидат экономических наук), Ростовский государственный университет путей сообщения
22 Евдокимова Н.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения, Ростовский государственный экономический университет
23 Емельянова И.Е. (кандидат педагогических наук), Московский региональный социально-экономический институт

24 Ермоленко Н.А. (кандидат философских наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
25 Жолобова Л.В. (кандидат экономических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
26 Зенкова Т.А. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
27 Исаева Т.Е. (доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой), Ростовский государственный университет путей сообщения
28 Казанцева Ж.А. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
29 Карпоян С.М. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
30 Климова Т.В. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
31 Колесниченко А.Н. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
32 Колмакова В.В. (доктор педагогических наук, доцент), Ростовский институт (филиал) Российского государственного торгово-экономического университета
33 Кондракова Э.В. (доктор медицинских наук, профессор), филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Тихорецк
34 Котляренко Юлия Юрьевна (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
35 Кочергина В.Ю. (кандидат педагогических наук, доцент), Южный федеральный университет
36 Кочнева Л.Ф. (кандидат технических наук, доцент, зав. кафедрой), Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)
37 Кузько М.С. (магистр гидрогеологии), Черниговская гидрогеолого-мелиоративная экспедиция, Украина
38 Лазарева Л.А. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
39 Лихачева О.Н. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Краснодаре
40 Лукомская С.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Южный федеральный университет
41 Майковская В.И. (к.п.н., доцент), Харьковский торгово-экономический институт Киевского национального торгово-экономического университета
42 Марченко Л.Е. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
43 Мелёхина Е.А. (кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой), Новосибирский государственный технический университет
44 Минец Д.М. (кандидат филологических наук), Череповецкий государственный университет
45 Невольникова С.В. (кандидат филологических наук, доцент), Донской государственный технический университет
46 Одарюк И.В. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
47 Паламарчук С.А. Ростовский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия правосудия»

48 Первухина С.В. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
49 Периг В.И. Ростовский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия правосудия»
50 Платонова О.А. (кандидат физико-математических наук, доцент, зав. кафедрой), Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)
51 Пугина Л. В. (кандитат физико-математических наук, доцент), Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)
52 Рассохина И.В., Южный федеральный университет
53 Ромащенко С.В. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
54 Рогов Е.И. (доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой), Южный федеральный университет
55 Рубан В.Г (кандидат технических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
56 Сафонова Т.Н. (кандидат технических наук, доцент), Ливенский филиал ФГБОУ ВПО «Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс»
57 Селянина Л.В. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
58 Смеюха В.В. (доктор филологических наук), Ростовский государственный университет путей сообщения
59 Сташ С.М. (кандидат социологических наук, доцент), Майкопский государственный технологический университет
60 Столярчук И.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Волгоградский государственный социально-педагогический университет
61 Столярчук Л.И. (доктор педагогических наук, профессор), Волгоградский государственный социально-педагогический университет
62 Сторожилова Д.Н. (кандидат философских наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения; филиал в г. Кропоткине
63 Суворова С.Л. (доктор педагогических наук, профессор), Шадринский государственный педагогический институт
64 Сухорукова Н.А. (доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
65 Сысоева Н.А. (кандидат педагогических наук, доцент), ФГБОУ ВПО ВГСПУ
66 Тимофеева М.С. (директор Центра мониторинга качества образования, кандидат экономических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
67 Тулисова Г.В. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
68 Ушаков Д.С. (доктор экономических наук, профессор), Ростовский государственный университет путей сообщения
69 Федорова Е.В. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
70 Финаева Ю.В. (магистрант), Южный федеральный университет
71 Филатова Г.Е. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
72 Флик Е.А. (кандидат химических наук), Ростовский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия правосудия»

73 Черкасова Л.Н. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
74 Черкасова М.Н. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
75 Черкашина Е.И. (кандидат филологических наук, доцент), ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
76 Чернышова В.В. Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
77 Чусовлянова С.В. (кандидат социальных наук, доцент), Сибирский государственный университет путей сообщения
78 Шелехова Л.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Адыгейский государственный университет
79 Широбокова Л.А. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
80 Шматько Л.П. (доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
81 Siriwan Saksiriruthai (Doctor, Professor), International college at Suan Sunandha Rajabhat University, Bangkok, Thailand
82 Torteeka M. (Doctor, Professor), Department of Statistics, School of Science and Technology, Bangkok University, Thailand

СОДЕРЖАНИЕ

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

Ушаков Д.С. Развитие профессиональных компетенций студентов: зарубежные практики в российской современности (опыт гуманитарных программ государственных университетов Королевства Таиланд)…… 3

Исаева Т.Е. Характеристика фондов оценочных средств, направленных на оценку компетенций студентов…… 13

Евдокимова Н.В. Компетентностный подход к составлению обучающей программы: противоречия и перспективы….. 18

Бессарабова О.Н. К вопросу оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза……... 23

Рубан В.Г. Способ формирования общекультурных компетенций при освоении технических дисциплин вуза …… 28

Тимофеева М.С., Глазунов Д.В. Симуляционные технологии как составляющая процесса формирования профессиональных компетенций ……. 33

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

Гришина А.В., Дьякова Е.В. Толерантность как базовая психологическая компетенция преподавателя XXI века… 39

Мелёхина Е.А. Психолого-педагогические аспекты профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в вузе …….. 41

Емельянова И.Е. Использование тьюторства как формы сопровождения индивидуальной образовательной программы педагогов на курсах повышения квалификации…….. 47

Сторожилова Д.Н. Компетентностный подход в работе преподавателя современного вуза: проблемы и перспективы…… 53

Сафонова Т.Н. Педагогическая школа как команда педагогических менеджеров…….. 58

Тулисова Г.В. Необходимое условие развития корпоративной культуры в современном вузе……... 62

III. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Суворова С.Л. Коммуникативно-дискурсивная культура как педагогический феномен……... 68

Первухина С.В. Использование интерактивности адаптированного текста на занятиях по иностранному языку в техническом вузе…….. 72

Сысоева Н.А. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза……... 77

Сташ С.М. Особенности преподавания русского языка и культуры речи студентам технического вуза в условиях национально-русского двуязычия..... 82

Черкашина Е.И. Язык для специальных целей: обучение подъязыку медицины……. 87

Чусовлянова С.В. Анализ профессиональной коммуникативной культуры студентов……. 92

Кочергина В.Ю., Рассохина И.В. К вопросу об актуальности использования дистанционного обучения в организации самостоятельной работы студентов…….. …... 96

Казанцева Ж.А. К вопросу о коммуникативной компетенции……... 100

IV. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Рогов Е.И., Финаева Ю.Б. Особенности профессиональных представлений профессионалов и любителей……. 103

Колесниченко А.Н. Отражение мировоззрения в речи молодежи. …… 108

Ромащенко С.В. Критическое мышление в системе высшего образования……. 111

Сухорукова Н.А. Результаты гендерного анализа содержания учебных материалов дисциплин социально гуманитарного цикла в вузе……... 113

Федорова Е.В. Место гуманитарного знания в информационном обществе ……. 118

Бабиянц К.А. Создание интегративных учебных курсов как метод сближения теоретической и практической подготовки студентов гуманитарного профиля……... 121

Богатская Е.Ю, Невольникова С.В. Воспитание ответственности как компонента профессиональной компетентности ……. 125

Жолобова Л.В., Шматько Л.П. Подготовка к чемпионату мира по футболу 2018 года как фактор стимулирования качества образования в индустрии гостеприимства……... 128

Ермоленко Н.А. Современные формы работы студентов на семинарах

по социологии: из опыта применения…….. 134
Чернышова В.В. О месте философии в структуре среднего профессионального образования ……. 139
Широбокова Л.А. Паралингвистические средства как актуализаторы семантики инфинитивных конструкций в газетных заголовках ……... 143
Карпоян С.М. Репрезентация категории эпистемической модальности в тексте интернет-комментария……... 145
Григан С.А., **Григан А.М.** Особенности подготовки тренера по плаванию в сфере физической культуре и спорта……... 148
Столярчук Л.И., Столярчук И.А. Методологические аспекты гуманитарной подготовки педагогов (на примере профилактики гендерной дезадаптированности обучающихся……... 152
Черкасова М.Н. Страноведческая компонента в процессе преподавания английского языка ……. 157
Лихачева О.Н. Некоторые аспекты современного преподавания иностранного языка в вузе……. 160

V. ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Платонова О.А., Кочнева Л.Ф. Система дополнительного преподавания математики в техническом вузе……163
Булатникова М.Е. Построение элективного курса «Элементы теории вероятностей» для студентов специальности «Психология в управлении»…… 165
Флик Е.А., Драгилев Е.В., Драгилева Л.Л., Паламарчук С.А., Периг В.И. Преподавание естественных дисциплин в юридическом вузе……. 169
Марченко Л.Е. Особенности изучения теории графов в рамках студенческого научного общества…….. 174
Дмитрусенко Н.С., Пугина Л.В. Пути совершенствования контроля знаний студентов по математике …… 177

VI. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Колмакова В.В. Внедрение новых технологий и подходов в системе образования в условиях экономики знаний ……... 179
Быкадорова Е.С. Мультимедийный учебно-методический комплекс как средство формирования профессиональной иноязычной культуры инженерных кадров……. 184
Волегжанина И.С., Чусовлянова С.В. Этапы разработки электронного учебно-методического комплекса по английскому языку для студентов транспортного вуза….. 188

Кондракова Э.В., Бурсова А.П. Применение информационно-коммуникационных технологий в реабилитации инвалидов…… 193
Дёмина О.А. Использование подходов esp/cbi для реализации концепции «Иностранный язык – средство обучения профессии» **……** 197
Кузько М.С. Инновации в подготовке студентов гидрогеологов как необходимые условия обучения в информационном пространстве..**……** 201
Одарюк И.В., Войкина А.Ю. Презентационная речь как технология формирования компетенции делового общения на иностранном языке……. 204
Селянина Л.В. Использование универсальных современных технологий – условие достижения нового образовательного результата……. 209

VII. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шелехова Л.В. Междисциплинарная интеграция как одно из эффективных направлений профессиональной подготовки студентов экономических специальностей…. 213

Адамчук Е.Е. О месте дисциплины «транспортное право» в программе подготовки студентов технических специальностей …….. 216

Алейникова Л.Г. Содержательные аспекты формирования контрольно-оценочных средств …….. 219

Майковская В.И. Экономическая подготовка в Украине: сущность, содержание, задачи и значение 224

VIII. СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Torteeka M. A logistic regression analysis of factors affecting self-immunity behavior under the philosophy of sufficiency economy among the undergraduate students…….. 230
Лукомская С.В. Воспитание патриотизма и гражданственности средствами иностранного языка в вузе……... 244
Минец Д.В. Система приоритетов организации внеучебной воспитательной работы в структурных подразделениях вуза (из опыта череповецкого государственного университета)…. 248
Котляренко Ю.Ю. Превенции идеологии и пропаганды терроризма среди молодежи …… 253

Зенкова Т.А. Влияние современных технологий на жизнедеятельность человека…… 256

IX. ИНТЕГРИРОВАННОЕ МНОГОУРОВНЕВОЕ, НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ (ОБЩЕЕ И СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

Архипова Н.В. Интегрированное среднее профессиональное образование в рамках непрерывного образования в вузе … 261

X. ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ, УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

Смеюха В.В. Роль научных и профориентационных мероприятий в формировании имиджа вуза (на примере гуманитарного факультета РГУПС)…….. 264

XI. СПОСОБЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Saksiriruthai S. Increasing of modern university's competitiveness due to using of intelligent-marketing tools…… 269
Большакова Г.И. Регионализация как тенденция развития российской системы профессионального образования ….. 278
Климова Т.В. Проблемы профессионального самоопределения студентов-первокурсников…… 281
Филатова Г.Е. Современная вузовская лекция: дидактический анализ …….. 283
Черкасова Л.Н. Рекламный слоган вуза как составной компонент эффективности и качества образования 290
Лазарева Л.А. Способы повышения качества образования в условиях наукоёмкой экономики…….. 294
УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ……. 299

Труды 11-й международной научно-практической

ИНТЕРНЕТ-конференции

«Преподаватель высшей школы в XXI веке»

Сборник 11

Ответственные редакторы

Т.Е. Исаева, И.В. Одарюк

Подписано в печать 04.06.2014 г. Формат 60x84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 17,89.
Тираж 500 экз. Изд. №5075. 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