МИНИСТЕРСТВО ТРАНСПОРТА РФ
Федеральное агентство железнодорожного транспорта
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения»
(РГУПС)

MINISTRY OF TRANSPORT OF THE RUSSIAN FEDERATION
FEDERAL AGENCY OF RAILWAY TRANSPORT
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 8
Volume 8

Часть 1
Part 1

Ростов-на-Дону
2010

Rostov-on-Don
2010

ББК 74.58 + 06

Труды 8-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сборник 8. – Часть 1. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2010. – 319 с.

Сборник содержит материалы восьмого этапа международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке», посвященной Году учителя в Российской Федерации. В него вошли статьи российских и иностранных ученых, поступившие на сайт конференции в течение 2009–2010 гг.

Для педагогов, работающих в сфере высшего профессионального образования, участие в Интернет-конференции предоставляет возможность обсудить наиболее актуальные направления развития отечественного образования в связи с переходом на многоуровневую систему подготовки специалистов, апробировать результаты исследовательской работы по различным направлениям модернизации процесса обучения и системы воспитательной работы в вузе. Большой интерес вызывает знакомство с европейским опытом совершенствования высшего образования, новыми образовательными технологиями, представленными в материалах наших зарубежных коллег.

Ключевым понятием для этого этапа конференции стал компетентностный подход как методологическая основа Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования. В соответствии с этим в центре внимания участников конференции находятся проблемы определения компетенций специалистов разного профиля и выбора наиболее эффективных методов их формирования и оценивания.

Представленные в сборнике материалы прошли рецензирование и могут быть использованы для повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов. Со всеми материалами Интернет-конференции, начиная с 2002 г., можно ознакомиться на сайтах http://t21.rgups.ru и http://cong.rgups.ru

Ответственный редактор д-р пед. наук, проф. Т.Е. Исаева (РГУПС).
Рецензенты: д-р пед. наук, проф. Т.Е. Исаева (РГУПС);
д-р филол.н. проф. В.Р. Саркисьянц (РАП, Ростовский филиал);
канд.ист.наук, проф. Рубаник А.Н. (РГУПС).

ISBN 978-5-88814-272-1

© Ростовский государственный университет путей сообщения, 2010

I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Г. Бермус, доктор педагогических наук, доцент
Педагогический институт Южного федерального университета, Россия
bermous@donpac.ru

Одним из ключевых направлений модернизации отечественной системы образования справедливо полагается повышение качества образования. Чаще всего, этот результат рассматривается в качестве результата суммарного действия множества факторов, в числе которых: введение новых стандартов, изменение организационно-правовых форм получения образования и развитие «экономики образования», использование информационных технологий и совершенствование системы аттестации и мониторинга образовательных достижений и пр.

Между тем, одно из важнейших комплексных условий модернизации, заключающееся в переосмыслении самого феномена образовательной практики, нередко остается в тени. Это тем более парадоксально, что именно с изменений образовательной парадигмы, теоретических и методологических представлений об образовании около 20 лет назад началась реформа российского образования. Однако, к сожалению, приходится констатировать, что большинство нововведений в области теории и философии образования, до сих пор весьма далеки от практического использования. И это же обстоятельство требует от нас более внимательно всмотреться в сам феномен *образовательной практики*, с тем, чтобы определить как возможные «точки роста», так и точнее диагностировать причины ее инертности.

В первую очередь, следует отметить, что понятие «практики» существенно отличается от более распространенного и укорененного в отечественной психолого-педагогической традиции понятия «деятельности». Действительно, любая из версий деятельностного подхода (К.Маркс, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин) базируется на фундаментальном противопоставлении *субъекта* (активного начала) и *объекта* (пассивного начала), наличии некоторых априорно поставленных *целей*, достижение которых обусловливает направленность деятельности, обязательность *планирования, организации и управления* деятельностью. Иными словами, деятельность оказывается феноменом, обусловленным весьма нетривиальной совокупностью факторов (машинное крупно-товарное производство, идеологический тип государственной власти, рациональность эмоционально-волевой регуляции и саморегуляции поведения и пр.). Нет необходимости подчеркивать, что в современных условиях это сочетание условий далеко не очевидно.

В то же время, современное образование сопряжено с явлениями, которые в принципе не имеют «классического» аналога и не могут быть поняты в деятельностном подходе. В их числе, Интернет, как сложная, нелинейная среда, обладающая огромным образовательным потенциалом, но не имплицирующая никаких априорных целей; широкое распространение различного рода имитационных игр и тренажеров, обеспечивающих «виртуализацию» самой профессиональной деятельности и подготовки к ней, изменение структуры базовых интеллектуальных и практических навыков, востребованных образованием (например, компьютеры и компьютерные сети заставляют пересмотреть требования к библиографической подготовке, способам понимания текстов и пр.).

Весьма характерным примером подобной модернизации образовательной практики является интеграция научной и прикладной учебной практики [1]. В частности, наиболее распространенным методом изложения научной теории до сих пор является исторический метод, согласно которому различные представления обсуждаются в порядке их возникновения в исторической перспективе, что приводит к ряду существенных дефектов. Учащиеся приучаются рассуждать в категориях «причины – следствия», игнорируя уникальный, творческий момент; утрачивается понимание ситуационной обусловленности любой исторической ретроспекции, наконец, возникающее в этих условиях научное знание носит, скорее, характер исторической летописи, далекой от актуальных интересов и запросов.

Известную альтернативу историческому методу изложения представляет собой эвристический метод, в контексте которого теоретические знания связываются с практико-ориентированными ситуациями, что, одновременно, актуализирует использование проблемных и исследовательских методов в обучении. Одновременно, подобный метод имеет весьма существенный недостаток: полученные теоретические знания, как правило, случайны и требуют рефлексии и систематизации.

Последний недостаток может быть преодолен за счет использования аксиоматического метода, позволяющего свести все многообразие утверждений различных наук – к перечню принципов и идей. Стоит лишь отметить, что разные модели построения учебных курсов соответствуют выдвижению на первый план различных концептуальных обоснований.

Особенно интересные случаи модернизации практик связаны с синкретической реальностью рационального (конструктивного) и нерационального (интуитивного) способов постижения реальности [4]. Ситуация выглядит таким образом, что диалог никогда не может быть редуцирован к совокупности высказываний, принадлежащих единой логической системе. Проблема заключается в том, что сугубо логические реконструкции диалога как обмена «репликами», «вопросами» и «ответами», оказываются неспособными идентифицировать внутреннюю логику движения тем, переосмысления собственных позиций, критической реконструкции позиций собеседника.

Одна из перспектив анализа связывается с дополнением видимой логики рассуждения, строящейся вокруг ответов на вопросы: «что это?», «как это?», «зачем это?» - иными логиками, актуализирующими вопросы «на что это похоже?», «что является желанным?», «кто я?» и др.

С практической точки зрения, это означает изменение *модальности присутствия* педагога в образовательной ситуации: он становится интерпретатором сети смыслов и отношений, допускающей не только линейное продвижение от незнания – к знанию, но и более сложные топологические фигуры переосмысления, реконструкции, трансформации. Видимым примером качественных изменений логики обучения является переход от линейных и концентрических моделей изложения – к модульным структурам [6].

Другим важным направлением модернизации образовательных практик может считаться трансформация формальных (объектно-ориентированных) к динамическим (коммуникативно-ориентированным) механизмам постановки и достижения образовательных целей [5]. При этом целеполагание превращается в инструмент проектирования и рефлексии образовательной практики, а традиционные методы и формы трансляции знаний превращаются в процедуры согласования ориентаций и ожиданий.

Более общая перспектива трансформации образовательных практик связана с трансформацией *знаньевого подхода*, во главе которого находится овладение ЗУНами, к более современному *компетентностному подходу*, ориентирующему на достижение необходимого уровня личностно- и профессионально-значимых компетенций [9, 10]. На этом примере можно проследить, какие сюжеты возникают в связи с модернизацией образования, в целом.

Изначально, актуализация компетентностного подхода тесно связана с нерешенностью множества проблем в рамках традиционной системы обучения. В частности, одной из наиболее часто упоминаемых проблем, является неготовность выпускников к осуществлению полноценной деловой коммуникации, пониманию и адекватному использованию получаемой информации, неспособности к самооценке и проектированию. Поэтому, реализация компетентностного подхода начинается с определения нового объекта знания: взамен традиционных объектов-текстов определяется новый комплексный объект (технология, дискурс, ситуация), включающий не только инструментальные, но и субъектные компоненты.

В отношении этого комплексного объекта выделяются базовые фокусы, связанные с практическими действиями, составляющими компетентность. Далее эти фокусы насыщаются контекстными значениями: типичными позициями, стратегиями деятельности (проектированием, игрой, тренингом), оснащаются необходимыми средствами и ресурсами (например, формирование компьютерных навыков невозможно без предоставления в распоряжение обучающихся компьютерной базы, формирование коммуникативных компетенций – без оснащения аудитории необходимой

аудио- и видео- техникой, позволяющей проигрывать и анализировать коммуникативные ситуации).

Наконец, заключительным этапом реализации компетентностного подхода и, соответственно, модернизации технологического обеспечения образовательной деятельности, является выстраивание сценариев образовательной практики в изменившейся среде, с последующей оптимизацией и «тонкой настройкой» возникших моделей. В частности, в зависимости от типа формируемых компетенций, состава и исходного уровня образования аудитории, могут быть актуализированы самые различные модели рефлексии: от внутригрупповой рефлексии успехов и неудач – до привлечения внешних экспертов и ранжирования учащихся.

Несколько обобщая, можно выделить основные методологические инструменты любого проекта модернизации образовательной практики. Среди них:

1) *Инициация предварительного обсуждения проблемы.* Проектирование существенных изменений образовательной практики невозможно без самоидентификации коллективного субъекта, заинтересованного в этих изменениях и способного к постановке и преследованию целей, несводящихся к оптимизации существующей практики.
2) *Накопление первичного опыта коллективных и индивидуальных работ, осуществление углубленной аналитики текущего состояния дел.* Помимо предварительной самоидентификации субъекта модернизации, важную роль играет его интеллектуальное и культурное оснащение, т.е. средства и технологии деятельности, которые могут быть задействованы в ситуации проектирования изменений.
3) *Объектно-ориентированное проектирование.* Этот этап представляет собой центральный элемент всего процесса: организованные по группам участники осуществляют дизайн новой образовательной среды, при этом, представляется желательным участие как представителей преподавательского сообщества и администраторов, так и самих учащихся.
4) *Институционализация и технологизация проекта.* На этом этапе, осуществляется структурирование разработанных материалов, детализация нормативов и управленческих связей, формируется система отчетности, контроля и рефлексии результатов деятельности.

Общая логика разработки проекта, укладывается в несколько этапов, различающихся своим содержанием: начиная с формулировки идей, через – предпроектную подготовку и исследования – к инженерной проработке и, наконец, - к доведению проекта до уровня технологии. Эта структура предполагает, по сути дела, наличие внутри каждого проекта – нескольких подпроектов: *антропологического* (связанного с формированием нового антропологического идеала образовательной практики), *исследовательского* (связанного с выявлением проблем и условий их решения), *кадрового* (обеспечивающего необходимый уровень развития кадрового потенциала) и

коммуникативного (обеспечивающего новый уровень взаимодействия между всеми участниками).

Если же посмотреть на последний из заявленных принципов более детально, то он, по сути дела, маркирует исходную дефицитность любого целерационального действия (в том числе, проектного и программного). Действительно, *рациональность* оказывается возможной лишь как определенного рода надстройка над *естественностью*, и без обращения к латентным ресурсам *возможности и случайности*, оказывается невозможной. Самым важным ограничением является то, что рациональность предполагает рационально мыслящего и действующего субъекта, обладающего, кроме всего прочего, моральным сознанием, однако его существование не может быть гарантировано рационалистическим образом.

Именно поэтому, любая рационалистическая модель модернизации практики (будь то проектная или программная) в процессе своей реализации порождает альтернативу, состоящую в необходимости выбора стратегии. Выбор, по сути дела, следующий: либо за счет все возрастающей детализации обеспечить единство и применимость рационалистических представлений, либо отказаться от идеала рационального нормирования, и обратиться к вне-рациональным жизненным и профессиональным потребностям с целью нахождения консенсусных решений.

Анти-метафизический пафос современных представлений о модернизации связан с пониманием динамической и гетерогенной природы субъектности, которая не есть абсолютная реальность. Соответственно, процесс модернизации рассматривается как результат взаимодействия разноуровневых субъектов, находящихся в разнообразных (в первую очередь, сетевых, коммуникативных) отношениях друг с другом. Подобное представление открывает дорогу и для экологической рефлексии субъекта как порождения и, одновременно, преобразующего начала в существующей природной, культурной и социальной среде.

В стратегическом смысле, речь идет о смене парадигмального представления модернизации – от *управления развитием – к политике развития* [8]. С практической точки зрения, это означает изменение структуры модернизационного действия: от линейного развертывания процесса, основанного на предвидении и целерациональном действии – к созданию и поддержанию инфраструктуры модернизации, делающие трансформации неизбежными.

С социально-экономической точки зрения, это соответствует утверждению «игр с ненулевой суммой» (в отличие от азартных игр с «нулевой суммой», где сумма выигрышей и проигрышей всегда равна нулю). Смысл «игр с ненулевой суммой» заключается в том, что запускается своеобразный процесс «самовозрастания» реальности [7], поддерживающийся постоянной артикуляцией, сопряжением и продвижением интересов действующих сил.

В педагогическом смысле, это означает реализацию моделей органической модернизации, базирующейся на понимании различий и

специфики каждого человеческого опыта, признании его ценности и значительности, и ориентации организационных изменений – на создание коммуникативной и организационно-правовой инфраструктуры, обеспечивающей самовозрастание инновационных образовательных практик [2, с.3].

Литература

1. *Асеев В.* Оптимизация методов образования и их инноваций //Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С.31-38.
2. *Головина М.Ф.* Письмо-рефлексия // Школа самоопределения. Шаг второй. М., 1994
3. *Иванов Д.И., Тубельский А.Н.* Организация пространства жизни для реализации творческих потенций детей // Школа самоопределения. Шаг второй. М., 1994
4. *Король А.Д.* Психоаналитический аспект метода эвристического диалога // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 18 мая. http://www.eidos.ru/journal/2005/0518.htm
5. *Лебедев О.Е.* Цели в системе образования как объект и предмет научного исследования //Смыслы и цели образования: инновационный аспект. Сб. научных трудов под ред. А.В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007.
6. *Поддубный А.В.* Линейно-концентрическая модель электронного учебника // Интернет-журнал "Эйдос". - 2000. - 13 сентября. http://www.eidos.ru/journal/2000/0913-01.htm
7. *Райт Р.* Новый мировой порядок //Отечественные записки. 2003. №6.
8. *Рац М.* Политика развития: первые шаги в России. М., 1995.
9. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов.— М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.
10. *Хуторской А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. - №2. – С.58-64.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е.А. Мелёхина, кандидат педагогических наук, доцент
Новосибирский государственный технический университет, Россия
elenam@fgo.nstu.ru

В любой профессиональной деятельности под профессионализмом специалиста понимается совокупность качественных характеристик, свидетельствующая о высоком уровне владения умениями, необходимыми для выполнения этого вида деятельности. Иными словами профессионал

должен обладать высоким уровнем квалификации, определяющейся перечнем необходимых компетенций, сформированных на основе теоретических знаний и практических навыков.

Что касается понятия «профессионализм педагога», то под ним исследователи подразумевают:

- интегральную характеристику личности, представляющую совокупность педагогической компетентности, мастерства, профессионально значимых качеств и индивидуального имиджа педагога, обеспечивающую эффективность и оптимальность образовательной деятельности [2];
- владение деятельностью в целом, удержание профессионалом ее предметности в многообразных практических ситуациях, способность к построению деятельности, ее изменению и развитию [4];
- совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда [3];
- единство и взаимообусловленность умений квалифицированно выполнять тот вид деятельности, который является ведущим для данной группы обучаемых, способность предложить увлекательную программу деятельности, соответствующую их интересам и возможностям, обосновать педагогическую задачу, на основе ее решения приобщить обучаемых к миру своих увлечений [1].

Главным системообразующим фактором профессионализма личности является образ искомого результата, к которому стремится субъект деятельности посредством решения профессиональных задач, анализа профессиональных ситуаций и диагностики причин успешной и неудачной практики.

Формирование профессионализма идет по трем направлениям:

1) изменение всей системы деятельности, заключающееся в том, что в процессе выработки соответствующих трудовых навыков формируется личностный стиль деятельности;

2) изменение личности субъекта, проявляющихся как во внешнем облике, нормах общения, так и в формировании элементов профессионального сознания;

3) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в уровне информированности об объекте, интересе к нему, осознании своих возможностей влияния на объект и взаимодействия с ним [3].

От того, как понимается сущность сложного и многоаспектного понятия профессионализм, напрямую зависят направленность, содержание и технологии образовательных процессов. Традиционно-классическая парадигма образования выдвигает конкретные требования к профессионализму педагога: высокий уровень знаний по преподаваемому предмету и владение методикой его преподавания, в которой приоритет отдается репродуктивным методам как гарантам наиболее быстрой передачи научной истины.

Получающая распространение гуманистическая парадигма рассматривает образование, в большей степени, как социальный институт, призванный помочь человеку в обретении своей собственной стратегии индивидуального поведения, в осознании своей связи с миром и нахождением своего места в нем. Профессионализм непосредственно зависит от педагогической позиции работника образования, которая характеризуется его ценностно-смысловым самоопределением. Профессионализм гуманистически ориентированного педагога является результатом, прежде всего, самообразовательной деятельности педагога – его работы над собой, над своим образом.

Профессиональное совершенствование педагога предполагает интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых и личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений. К важным профессиональным качествам относят: педагогическую эрудицию, целеполагание, педагогическое мышление, интуицию, импровизацию, наблюдательность, оптимизм, педагогическую рефлексию. Умение рефлексировать помогает педагогу найти индивидуальный стиль профессиональной деятельности, позволяет достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, повышает уровень самоорганизации

Педагог-профессионал открыт новому опыту, знанию, получает удовлетворение от своего труда. В основе профессионального совершенствования и роста лежит принцип саморазвития, определяющий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

В современных условиях следующие предпосылки определяют развитие профессионализма педагогов:

- осознание необходимости перемен, и, как следствие, внедрение инновационных образовательных технологий,

- возрастающее значение непрерывного образования, способствующего удовлетворению индивидуальных потребностей через многообразие форм и гибкость построения образовательных программ;

- личностно-ориентированный характер обучения, учитывающего образовательные запросы и потребности педагогов, индивидуальный уровень их профессионализма;

Растущие требования к профессионализму специалистов сделали образование на протяжении всей жизни условием их конкурентоспособности, расширяя сферу самореализации человека и помогая преодолевать профессиональные кризисы.

Непрерывное профессиональное образование педагога включает следующие составляющие:

а) совершенствование профессиональной деятельности, профессионального общения, личностных качеств;

б) овладение новыми способами решения профессиональных проблем и новыми приемами профессионального мышления;

в) преодоление негативных установок и «тормозящего влияния прошлого опыта»;

г) изменение мотивационной и операционной сферы профессиональной деятельности, становление педагога как субъекта развития педагогической толерантности [5].

Мотивационная сфера профессиональной деятельности подразумевает ряд компонентов, взаимосвязанных между собой, образующих систему, и определяющих направление профессиональной активности, в том числе, активности, связанной с саморазвитием и самосовершенствованием.

Любая деятельность начинается с мотива, т.е. с осознания возникшей потребности, отвечает определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности, угасает в результате её удовлетворения и воспроизводится вновь в изменившихся условиях. Осознание потребностей субъектом побуждает его к постоянному совершенствованию индивидуальной деятельности в выбранном им направлении. В профессиональной деятельности субъект руководствуется определенными представлениями общества. Являясь объективно существующим побудителем личности к действию, профессиональная мотивации определяется следующими факторами:

1) социально-экономическими: востребованностью на рынке труда, условиями труда, уровнем оплаты, престижем профессии, социальными гарантиями и т.д.;

2) внутренними: получением знаний, расширением кругозора, самоутверждением, потребностью в признании и т.д.

Профессиональная мотивация выступает как движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе её высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

Профессиональное развитие – многоплановый процесс, который сопровождается изменениями во всей внутренней сфере личности, в том числе, затрагивает профессиональное самосознание личности, формирование образа профессионала. Профессионализм педагога характеризуется высоким уровнем его психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в сочетании с соответствующим культурно-нравственным обликом.

Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций – обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. Профессиональная деятельность педагога будет неполноценной, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы. Такая деятельность неполноценна не только потому, что в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, но и потому, что она не способствует развитию личности самого педагога.

Наиболее благоприятным условием для профессионального роста, как в научной, так и в педагогической деятельности является их сочетание.

Педагоги тем успешнее справляются с решением педагогических задач, чем выше их научная компетентность.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

- профессионализм педагога - это совокупность личностных качеств, специальных знаний и умений;
- систематизирующим фактором профессионализма педагога является образ искомого результата;
- профессионализм педагога – результат самообразовательной деятельности, продолжающейся на протяжении всей жизни;
- исследовательская деятельность способствует росту профессионализма.

Литература

1. *Коваль, М.Б.* Педагогика внешкольного учреждения/ М.Б. Коваль. - Оренбург, 1993.-с. 36
2. *Красношлыкова, О.Г.* Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования/ О.Г. Красношлыкова// Педагогика. – 2006. - №1. - С.60-66.
3. *Маркова, А.К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя/ А.К. Маркова// Педагогика. – 1995. - №6. – С. 53-63.
4. *Слободчиков, В.И.,* Исаев, Е.И. Психология развития человека/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000.
5. *Чернявская, В.С.* Развитие педагогической толерантности в процессе непрерывного профессионального образования учителей: автореф.дисс. …докт.пед.наук/ В.С. Чернявская. – Владивосток, 2007. – 36 с.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – КЛЮЧЕВАЯ ФИГУРА В ВУЗЕ, ТВОРЕЦ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Т.А. Ермоленко, доцент
Н.Ю. Павлова, доцент
Новочеркасская государственная мелиоративная академия, Россия
ngma_english@mail.ru

Все изменения, происходящие в европейском образовательном пространстве, налагают особую ответственность на ключевую фигуру в высшей школе – ее преподавателя. Согласно Рекомендации о статусе преподавательских кадров вузов, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в ноябре 1997 г. под «преподавательскими кадрами высших учебных заведений понимаются все лица в учебных заведениях или программах высшего образования, которые в течение полного или неполного рабочего дня занимаются преподаванием и/ или научной (исследовательской деятельностью), и / или те, кто предоставляет образовательные услуги учащимся или обществу в целом» [9, с. 63].

В соответствии с этим документом «преподавание в сфере высшего образования является профессией, формой общественной службы, которая требует от преподавательских кадров вузов экспертных знаний и специализированных навыков, приобретенных и поддерживаемых благодаря упорной учебе и исследовательской деятельности на протяжении всей жизни; оно требует также чувства личной ответственности преподавателя и учреждения за образование и благосостояние учащихся и общества в целом и соответствия высоким профессиональным требованиям, предъявляемым в научной работе и исследовательской деятельности» [9, с. 64]

Согласно Международной стандартной классификации занятости (МСКЗ), разработанной под эгидой Международной организации труда, основными задачами преподавателя высшей школы являются: разработка и модификация учебных программ, подготовка учебных курсов в соответствии с существующими требованиями; проведение лекционных занятий, тьюториалов, семинаров, лабораторных занятий; стимулирование дискуссий и развитие независимости мышления в студенческой среде; контроль за выполнением студентами экспериментальных и практических работ; организация, проведение и оценка экзаменационных работ и тестов; руководство исследовательскими работами студентов последипломного обучения или других сотрудников учебного отделения; исследование и разработка концепций, теорий и операционных методов для использования их в промышленности и других отраслях; подготовка учебников, учебных материалов или статей; участие в работе конференций и семинаров; участие в принятии решений, касающихся деятельности учебных отделений колледжа или университета, бюджета и других вопросов; оказание помощи в сверхпрограммной активности, такой, например, как дискуссионные общества; выполнение родственных задач; руководство другими работниками.

Перечень задач, которые входят в компетенцию преподавателя вуза, показывает, что он должен обладать способностями исследователя, организатора, оратора, психолога, владеть логикой учебно-воспитательного процесса, быть высококвалифицированным специалистом, как в своей предметной области, так и эрудитом во многих других областях знаний.

Таким образом, преподаватель вуза – это личность, которая по содержанию своей профессиональной деятельности должна обладать совокупностью качеств, доступных немногим. Такой многофункциональной, развернутой квалификационной характеристики не имеет никакая другая профессия, овладение которой требует не только определенных природных способностей, но и таланта, огромных умственных, физических, эмоциональных и временных затрат [1, с. 89]. Все вышесказанное в полной мере относится и к преподавателю иностранного языка.

Учебный процесс по иностранному языку (ИЯ) в неязыковом вузе имеет свои особенности, заключающиеся в том, что успешность профессиональной деятельности преподавателя ИЯ зависит не только и не столько от знания предмета обучения, но, в значительной степени, от его

специальной педагогической подготовки. В настоящее время необходимость такой специальной педагогической подготовки преподавателей ИЯ для неязыковых вузов не вызывает сомнения. Выпускники факультетов ИЯ становятся преподавателями в различных типах высших учебных заведений, а структура и содержание профессиональной подготовки учителей ИЯ ориентированы на среднюю общеобразовательную школу. Педагогическая же деятельность преподавателя ИЯ вуза требует, чтобы он в едином учебном процессе, с одной стороны, учитывал коммуникативные функции языка как средства общения, а с другой – его функцию как средства формирования профессиональной подготовки специалиста определенной квалификации.

Анкетирование, проведенное среди преподавателей ИЯ высших учебных заведений Ростова и Новочеркасска (РГУПС, РГСУ, ЮРГТУ (НПИ), НВВКУС, НГМА) показало, что наиболее уязвимым местом в своей педагогической подготовке они считают отсутствие специальных знаний, умений и навыков, позволяющих связать обучение ИЯ с профессиональной ориентацией студентов. Это объясняется, по-видимому, тем, что приобретение преподавателями специфических педагогических знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешность обучения по ИЯ в высших учебных заведениях, не носит системного управляемого характера. Вузовский курс по педагогике не включает разделов, ориентирующих будущих преподавателей ИЯ на различные типы неязыковых (технических) вузов.

В.В. Краевский отмечает, что педагогические факторы всегда влияли на эволюцию методов обучения ИЯ, и сейчас «односторонний лингвистический (или психологический) подход к обоснованию методов обучения ИЯ… сменяется собственно педагогическим подходом…» [5, с.7].

В последнее время значительно расширилось и углубилось научное содержание методики обучения ИЯ как одной из педагогических дисциплин, и наметился переход к конструктированию систем обучения ИЯ с учетом закономерностей обучения данному предмету. «Создание таких систем, – подчеркивает В.В. Краевский, – предполагает оптимальное использование для конкретных целей и в конкретных условиях методов и приемов обучения, накопленных за всю историю обучения ИЯ. Задача методики, как педагогической дисциплины, опираясь на познанные закономерности обучения, разработать систему принципов, которыми будет определяться конкретная система обучения иностранному языку» [5, с.8].

Профессионально-педагогическая направленность подготовки преподавателя явилась предметом серьезного рассмотрения целого ряда специалистов в области вузовской педагогики, по мнению которых педагогическое мастерство преподавателя имеет сложную динамическую структуру, компонентами которой являются определенные функции педагога:

- конструктивно - планирующая функция как умение прогнозировать и планировать учебный процесс;

- коммуникативно - обучающая функция как умение устанавливать правильные взаимоотношения преподавателя с отдельными учащимися, между учащимися и со всей группой в процессе обучения;

- организаторская функция, тесно связанная с двумя первыми;

- воспитывающая функция как умение осуществлять умственное и нравственное воспитание обучаемых на материале учебного предмета;

- исследовательская (гностическая) функция [4 – 8].

Можно предположить, что конкретное содержание указанных функций не равнозначно для преподавателей ИЯ, работающих в разных типах вузов, а их формирование должно происходить в установке на тот тип, ту модель специалиста, который может быть применен в качестве научно-обоснованного эталона представителя данной специальности. Ориентируясь на совокупность указанных выше педагогических функций, мы попытались определить их содержание с учетом значения владения ИЯ специалистов инженерно-мелиоративного института НГМА. Так, для конкретизации конструктивно – планирующей функции были поставлены и решались следующие педагогические задачи:

1. Определить конкретные условия и задачи обучения ИЯ в инженерно-мелиоративном институте (НИМИ). Для решения этой задачи проводился анализ информационного потока по специальности для выпускников НИМИ который включал изучение конкретных источников информации в вузе, городе, области, стране; определение тематического спектра литературы по специальностям этого института и отбор тематического минимума.

Основные положения методики анализа информационного потока специалиста были намечены в диссертационном исследовании Ж.В. Витковской [2, с.15]. Автор исходила из того, что уже в стенах вуза будущий специалист должен получить необходимые сведения о том, какая именно информация по специальности на иностранном языке имеет значение в его профессиональной подготовке и ознакомиться с теми источниками информации, которые представляют реальный информационный поток по его специальности.

Информационный поток имеет определенные количественные характеристики – число изданий, регулярность поступления, объем изданий. Качественной характеристикой информационного потока является его тематический спектр, т.е. совокупность всей тематики литературы по специальности на том или ином языке.

Преподаватель иностранного языка в силу объективных причин не может ознакомить студентов со всем тематическим спектром. В связи с этим в качестве насущной методической задачи встает проблема отбора тематического минимума, адекватно представляющего информационный поток по специальности и потому являющегося вполне доступной конкретной целью педагогического воздействия. Выпускник вуза должен иметь адекватное представление о тематическом спектре литературы по специальности и достичь достаточного уровня владения чтением в рамках определенного тематического минимума [3, с.33].

Объектом анализа явились периодические издания, поступающие в библиотеки вуза, города, области, страны, где находится высшее учебное заведение. Это связано с необходимостью реализовать возможность использования оригинальной литературы по специальности в учебном процессе. При анализе журналов учитывались следующие данные: наименование журнала, регулярность его поступления в информационный поток, периодичность, объем в печатных листах и тематический минимум.

Оценка коммуникативно-познавательной ценности указанных источников информации проводилась преподавателями кафедры иностранных языков совместно с профессорско-преподавательским составом профилирующих кафедр. При оценке учитывалось следующее:

- с какого периода и как регулярно поступают в библиотеки и на профилирующие кафедры НИМИ издания на английском языке;
- какие категории специалистов используют данный журнал и для каких целей;
- каков тематический спектр каждого периодического издания, насколько постоянна или динамична его структура;
- какова понятийная и концептуальная сложность статей;
- каков объем статей, требующих специальных знаний в других областях науки и техники;
- какова терминологическая насыщенность статей;
- какая тематика перспективна с точки зрения решения научно-практических задач, стоящих перед профилирующими кафедрами НИМИ.

В результате с точки зрения информационной ценности были отобраны журналы, вызывающие интерес большого числа специалистов в области природообустройства, водопользования и гидротехники и выделен тематический минимум литературы по специальности, обязательный при обучении чтению.

Решение этой педагогической задачи позволило установить, что главной целью обучения иностранному языку студентов НИМИ является обучение чтению литературы по специальности по следующей тематике (установлен тематический минимум), а источники информации представлены следующими изданиями (определен их перечень).

Целями последующих педагогических задач были:

1. Отобрать и дозировать учебный материал, правильно организовать его в соответствующие единицы обучения с учетом их коммуникативной функции. Комплексной единицей отбора учебного материала был взят текст, характеризующийся признаками смысловой законченности и коммуникативной ценности для специалистов данного профиля. В результате отобрана серия текстов, представляющих профессиональную ценность для обучаемых.

2. Определить профессионально-целевую установку смысловой обработки информации. При решении этой задачи определялась информационная ценность текстов (с привлечением специалистов профилирующих кафедр в качестве экспертов). В результате установлен вид чтения, целесообразный при данных информационных характеристик того или иного текста.

3. Определить объем языкового (грамматического и лексического) материала, подлежащего усвоению. В ходе решения определялась

необходимость конкретизации языковой информации каждого текста в установке на нужную смысловую информацию. В результате установлен объем лексики и грамматики, овладение которой функционально связано с а) информационными характеристиками текста, б) условной целевой установкой чтения (видом чтения), определяющей информационный запрос специалиста.

4. Установить количественный и качественные показатели адекватного речевого поведения при чтении литературы по специальности. Устанавливался общий подход к дифференциации, выбору, сравнению, сопоставлению и группировке информации. В результате установлен определенный эталон текста, ожидаемый от обучаемого.

5. Определить типы упражнений, их методическое назначение. Определялись операции смысловой обработки информации, их логическая сущность, а также операции работы с языковыми явлениями, необходимые для реализации элементов речевых умений. С этой целью проводилась методическая типология научных текстов на английском языке. Предметом анализа явились тексты, отобранные в результате анализа информационного потока на английском языке для специалистов указанного выше профиля. Перед нами стояла задача определения логических структур, композиционно-смыслового построения и языкового выражения передаваемого в тексте содержания.

При проведении методической типологии текстов научно-технической литературы в качестве основного критерия нами учитывался тип содержания, определяющий логическую структуру. В качестве дополнительного критерия учитывалась форма научного документа, определяющая дополнительные синтаксические и структурные характеристики текстов. Существуют различные виды научных документов, характеризующиеся своим целевым назначением, своеобразием построения в композиционно-смысловом плане и направленностью содержания. Специалисты в процессе работы с иноязычной литературой сталкиваются далеко не со всеми видами научных документов, поэтому методическая типология проводилась с учетом реальных потребностей.

Основным источником научной информации являются различного рода статьи, публикуемые в научно-технических журналах. Обмен периодическими журналами рассматривается государствами как наиболее оптимальный способ распространения и популяризации достижений науки и техники. Исследования показали, что 70% запросов читателей – специалистов падает на данный источник информации [3, с.34].

Для анализа нами были взяты: 4 монографии, 2 научных отчета, 2 патента и 89 статей из различных научно-технических журналов.

Проведение методической типологии научно-технических текстов имеет большое практическое значение. Так как в основе обучения лежит дидактический принцип от «простого к сложному», можно установить последовательность предъявления текстов для чтения: от описания –к рассуждению; от поверхностного описания предметов – к более детальному; от описания простых процессов – к описанию более длительных и сложных; от простых пояснений, рассуждений, комментариев – к сложным доказательствам, полемике, умозаключениям.

Решение всей совокупности педагогических задач позволило отобрать серию текстов, представляющих профессиональную ценность для обучаемых; установить вид чтения, целесообразный при данных информационных характеристиках того или иного текста; установить объем лексики и грамматики, овладение которыми функционально связано с информационными характеристиками текста и видом чтения, определяемым информационным запросом специалиста; установить минимум речевых и языковых (лексических и грамматических) упражнений к каждому тексту и установить адекватные формы контроля.

Полученные результаты помогли смоделировать профессиональную деятельность будущих инженеров в области природообустройства, водопользования и гидротехники на английском языке. Практическим выходом явилось создание учебного пособия «Человек и вода», получивших гриф УМО по лингвистическому образованию, а также англо-русского терминологического словаря-минимума по специальностям инженерно-мелиоративного института.

Вышеизложенное подтверждает вывод, о том, что оптимизация процесса обучения ИЯ в неязыковых вузах в значительной мере зависит от уровня педагогической подготовки самого преподавателя, от тех специфических знаний, умений и навыков, которые делают преподавателя ИЯ активным участником, творцом оптимизации учебного процесса.

Литература

1. *Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С.* Болонский процесс: роль вузовского преподавателя // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. Обзорная информация, Вып.10. – НИИВО, 2004.-40с.
2. *Витковская Ж.В.* Методические требования к тестам для проверки уровня владения ознакомительным чтением на иностранном языке (неязыковой вуз). Автореф.дис…канд.пед.наук.-М., 1975.-36с.
3. Витковская Ж.В. Источники информации и отбор текстов по специальности для обучения чтению на иностранном языке // Вопросы обучения чтения на иностранном языке в неязыковом вузе: сб.науч.тр. МГПИИЯ им. М.Тореза. Вып.183, М., 1981- С.33-43.
4. Козленкова Е.Н. Становление и развитие теории структуры содержания профессионально-педагогического образования. Автореф…..дис.канд.пед.наук.-М.-2003.- 18с.
5. Краевский В.В. О влиянии педагогических факторов на эволюцию методов обучения иностранным языкам // ИЯВШ, Вып.8.- М.: Высшая школа, 1974.- С.5-15
6. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-в Ленингр.ун-та, 1970.-114с.
7. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе.- Минск: Вышейшая школа, 1975.
8. Полонский В.М. Критерии актуальности педагогических исследований // Советская педагогика № 5, 1982.- С.71-75.
9. Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений // Генеральная конференция ЮНЕСКО, XXIX сессия.- Париж, 1997.- С.63-64.

НОВЫЕ ЕВРОПЕЙСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

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

В последнее десятилетие компетентностный подход в образовании занимает все более прочное положение в виду его максимального соответствия новым социально-экономическим условиям жизни общества. На его базе разрабатываются компетентностно-ориентированные технологии обучения и воспитания, меняется содержание образования, идет поиск наиболее эффективных форм оценивания достижений личности в учебном процессе в терминах компетенций. Отдавая должное его возможностям в развитии личности обучаемых и конкретизации целей образования, ученые сначала Европы, а затем и России разработали новейшие государственные образовательные стандарты на основе компетентностного подхода.

Но область применения компетентностного подхода не ограничивается образованием в традиционных учебных заведениях. Дело в том, что хотя в ФГОС ВПО третьего поколения достижение определенной совокупности компетенций зафиксировано в качестве цели подготовки специалистов различного профиля, однако ограниченный характер практических занятий и производственной практики, в ходе которых возможно приобретение непосредственного профессионального опыта, а, следовательно, формирование компетенций, позволяет вести речь только о достижении определенного промежуточного показателя (уровня) в этом процессе. В дальнейшем, после окончания вуза в ходе самостоятельной трудовой деятельности специалист должен продолжить развитие именно тех компетенций, которые будут востребованы при реализации его профессиональной деятельности, что неизбежно приведет к дальнейшему повышению их уровня сформированности.

Приобретение новых знаний и компетенций становится ключевой составляющей в жизни современного специалиста, если он хочет обладать конкурентоспособностью на экономическом рынке и иметь достойную работу. Обучение сегодня происходит повсеместно: в официальных учебных заведениях, через участие в многочисленных программах и тренингах, путем самообразования. Более того, идея *“life-long education”* (обучения в течение всей жизни, обучения длиною в жизнь) требует от человека совершенно иной позиции в процессе образования. Она в наибольшей степени соответствует личностно-ориентированной парадигме образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.): учащийся должен стать субъектом образовательного процесса, основное внимание следует обращать на выявление имеющихся задатков и способностей и создание условий для их развития, а затем и для формирования компетенций.

Каждый человек сегодня должен быть организатором процесса развития своих компетенций. Он должен отказаться от роли потребителя знаний и стать активным субъектом-созидателем процесса разработки индивидуальной траектории образования, определения конкретных компетенций, а также требующихся ему для их освоения дополнительных информационных ресурсов и умений.

В соответствии с этими задачами встает проблема определения наиболее эффективных методов и технологий формирования компетенций как в ходе традиционного учебного процесса, так и за его пределами.

Необходимость коренного изменения всего образовательного процесса в вузах в очень ограниченные сроки, связанная с внедрением с 2010 – 2011 гг. ФГОС ВПО третьего поколения, ставит перед академической общественностью ряд первоочередных задач:

– организовать в каждом вузе действенную систему повышения профессиональной квалификации профессорско-преподавательского состава, сотрудников УМО, НИЧ и т.д. в области педагогических знаний, а именно познакомить широкую академическую общественность с содержанием новых государственных стандартов, их отличием от тех стандартов, по которым они привыкли работать; разъяснить им сущность компетентностного подхода, понятия «компетентность», ее структуры, способов определения уровня сформированности и современных технологий формирования компетенций;

– определить из списка общекультурных и профессиональных компетенций, которые зафиксированы в ФГОС ВПО для каждой специальности, именно те, которые могут быть сформированы конкретной учебной дисциплиной. В этом процессе основополагающую роль должны играть не амбиции педагогов, представляющих, что чем больше компетенций они смогут описать, тем больше кредитных единиц, а, следовательно, учебных часов будет отдано их дисциплине/кафедре, а реальные возможности фиксации достижений студентов в терминах компетенций по конкретной дисциплине;

– составить учебные планы по дисциплине, основываясь на компетентностно-модульном подходе, т.е. разбить учебный материал на блоки/модули, по окончанию освоения которых студенты могут предъявить фиксируемые доказательства освоения запланированной компетенции или ее компонентов; успешное освоение модулей и демонстрация ожидаемой компетенции студентами должны быть оценены заранее указанным количеством зачетных единиц;

– сделать систему обучения и оценивания предельно прозрачной, ясной и доступной для студентов: в этих целях разместить учебные программы, учебно-методические пособия, УМК, требования к получению зачетных единиц и экзаменам на электронных сайтах и обеспечить доступ студентов к этой информации;

– ввести новые технологии и методы обучения, реализация которых позволит сформировать искомые компетенции студентов.

Таким образом, мы видим, что внедрением новых государственных стандартов высшего образования в странах Европы, разработанных на основе выделения общих компетенций (см. Проект “Tuning” («Настройка образовательных структур» [2] и последующие европейские документы), и ФГОС ВПО третьего поколения в России, на законодательном уровне определивших список личностных и профессиональных компетенций, обеспечивающих выпускникам вузов овладение определенной специальностью, завершился очередной этап в использовании компетентностного подхода в образовании.

Как известно, И.А. Зимняя предложила выделять три этапа в становлении компетентностного подхода в образовании:

1) *первый этап* (1960 – 1970 гг.) – введение в научный аппарат категории «компетенция»; исследование в теории обучения языкам разных видов языковой/коммуникативной компетенции; создание предпосылок разграничения понятий «компетенция»/»компетентность»;

2) в*торой этап* (1970 – 1990 гг.) – использование категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку, профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности»;

3) *третий этап* (с 1990 гг.) – в обще европейских документах компетенции стали рассматривать как желаемый результат образования, определены основные глобальные компетенции [1].

Итак, третий этап продолжался с 1990 по 2010 г. Особенностью этого этапа стало то, что компетентностный подход занял приоритетное положение в образовании: было продолжено изучение его методологии (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др.); в диссертационных исследованиях многочисленных авторов были обоснованы и описаны различные компетенции обучаемых, предложена их структура. Процесс выявления компетенций продолжился на основании их конкретизации для студентов отдельных специальностей (например, как известно, особой популярностью среди исследователей пользуется коммуникативная компетенция, поэтому вопросами ее формирования у ряда специальностей студентов социального и экономического профиля занимались такие ученые, как А.В. Брюханов [3], Е.А. Мелехина [4]– у менеджеров; В.А. Буряк [5] – у студентов экономического вуза; О.В. Кривцова [6] – у студентов экономических специальностей; И.Б. Голдованская [7] – у юристов; А.С. Тарасенко [8] – у будущих специалистов по сервису и туризму и др.).

Для третьего этапа также была характерна разработка различных технологий формирования компетенций, заключающихся в большинстве случаев в выполнении фиксированной последовательности этапов, направленных в диагностировании имеющегося уровня сформированности компетенций, повышения мотивированности обучаемых к приобретению новых знаний, умений и компетенций, разработке учебно-методического материала для осуществления обучения, проведении запланированных

исследователем образовательных и воспитательных манипуляций, а также обосновании диагностического инструментария.

Однако сегодня мы можем говорить о том, что традиционное обучение в вузе в виду ряда объективных причин, к которым, прежде всего, относятся ограниченность аудиторного времени, несовершенство материально-технической базы, отсутствие достаточного количества аудиторий для самостоятельной работы студентов и выхода их в Интернет и др., не может гарантировать достижение всей совокупности компетенций, зафиксированных в государственных стандартах. В то же время вуз имеет возможность продемонстрировать студентам новые технологии приобретения компетенций и создать условия для их организации.

Поэтому возьмем на себя смелость обозначить *наступление нового четвертого этапа (с 2010 года) в становлении компетентностного подхода в образовании, сущность которого будет заключаться в поиске новых технологий, которые могут обеспечить желающим овладение компетенциями на основе предоставления свободного доступа к информационным ресурсам и организации обучения через разного рода – формальные и неформальные – контакты.*

Информационное общество предполагает, что обучающийся возьмет на себя ответственность за совершенствование своих имеющихся компетенций и приобретение новых. В то же самое время в информационном обществе накоплены определенные технические и методические ресурсы, которые позволяют обучающемуся облегчить поиск информации, познакомиться с опытом других людей и сделать в целом процесс формирования компетенций более осмысленным, интерактивным и эффективным. Таким образом, те технологии, которые сегодня уже широко используются в европейском обучении, с одной стороны, являются личностно-ориентированными, а с другой стороны, создают особое образовательное пространство. Среди наиболее эффективных современных технологий приобретения компетенций можно назвать «сети обучения» и «обучающееся сообщество».

Европейские исследователи считают, что основу для появления этих технологий заложила технология взимообучения, называемая *P2P (Peer to Peer – «равный с равным»)*, заключающаяся в установлении контактов между двумя обучающимися с целью или изучения одной области знаний, например, как играть в шахматы, или разных аспектов знания при условии, что каждый из обучающихся владеет теми знаниями, которые интересуют партнера.

Эта технология хорошо знакома и в нашей стране. Особенно популярным является установление контактов между российскими и иностранными учащимися примерно одного возраста для изучения языков, культуры другой страны и др. На основе этого подхода был разработан и осуществлен с использованием инфокоммуникационных технологий один из интереснейших образовательных проектов «Тандем», автором русской версии которого является профессор С.Е. Биятенко-Колоскова [9]. В этом проекте российские и немецкие студенты устанавливали связи с помощью

Интернет-ресурсов, совершенствовали свои знания в области иностранных языков, приобретали опыт международного социального общения.

Однако из-за многих объективных и субъективных факторов контакты между двумя людьми редко бывают долговечными, поэтому ученые обратились к поиску технологий, позволяющих объединить целые группы людей, разделяющих общие интересы и потребность к приобретению знаний.

Так, в конце XX века в Великобритании в университете г. Ланкастер впервые была апробирована технология сетевого обучения [11]. «Сетями обучения» или «сетевым обучением» (*learning networks/networked learning*) принято называть процесс развития коммуникации и установления контактов с людьми, получения информации в целях поддержания взаимообучения [10]. Организация нового вида обучения стала возможной благодаря появлению интернет как мощного средства развития коммуникации и хранения информации, а особенно после создания Web 2.0. Сетевым называется такой вид обучения, при котором на основе инфокоммуникационных технологий устанавливаются связи (между обучающимся и другими обучающимися, между обучающимися и тьюторами, между обучающимся сообществом и учебными ресурсами) Однако содержание сетевого обучения не ограничивается наличием информационных ресурсов в режиме «он-лайн», так как основной обучающий эффект достигается путем межличностного взаимодействия, которое может иметь как синхронный, так и асинхронный характер или соединять оба режима. Взаимодействие осуществляется через тексты, голосовую связь, графику, видео, разделение рабочего пространства или комбинации из этих форм. Таким образом, область использования сетевого обучения огромна.

«Обучающееся сообщество» *(learning community*) является наиболее прогрессивной формой сетей обучения, так как оно обладает характеристиками традиционного социального пространства: некоторой временной продолжительностью существования (которая требуется на освоение определенной компетенции), взаимо узнаваемостью участников (стажеры могут вступать в общение и под псевдонимами, однако менять их в процессе работы не рекомендуется) и знанием истории (т.е. каждый участник должен быть знаком с основными «вехами» существования сообщества, даже если он стал его участником не с самого начала).

В наиболее передовых европейских проектах, направленных на формирование компетенций у обучающихся, например, таких как «The European Network for Competence» (сокращенно TENCompetence) [12] удалось объединить наиболее эффективные технологии личностного и социального развития. Отличительной чертой проекта является то, что, хотя в его основу разработчики заложили уже существующие в педагогической науке методы и технологии развития компетенций: методы обучения и оценки по технологии «равный с равным» (P2P), «личный портфолио», «обучающееся сообщество» и «сообщество практики», множественность возможных оценок уровня компетенций и «рейтинг» каждой из таких

оценок, индивидуальные траектории обучения, однако в проекте TENCompetence всем этим компонентам (и соответствующим программным продуктам) придана единая методологическая база, в результате чего они связаны между собой в единую модель.

Литература

1. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. // Интернет-журнал «Эйдос» http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm
2. Tuning Educational Structures in Europe [Electronic resource]. - Mode of access: http://tuning.unideusto.org/tuningeu
3. *Брюханов, А.В.* Коммуникативная компетентность менеджеров в условиях трансформации управленческих отношений в современной России [Текст] / А.В. Брюханов // Автореф. дисс. … канд. социол. наук. — 22.00.08. — Екатеринбург, 2008. — 25с.
4. *Мелехина, Е.А.* Будущий специалист как субъект обучения иностранному языку для профессиональных целей [Текст] / Е.А. Мелехина // Преподаватель высшей школы в XXI веке / Труды 7-ой междунар. научно–практич. Интернет–конференции. — Сб. 7. – Ч. 1. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2009. — 299с. — С. 135–141.
5. *Буряк, В.А.* Деловая межкультурно-коммуникативная компетентность как личностный компонент содержания образования в экономическом вузе [Текст] / В.А. Буряк // Автореф. дисс. … канд. пед. наук. — 13.00.08. — Ростов н/Д, 2006. — 26 с.
6. *Кривцова, О.В.* Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей [Текст] / О.В. Кривцова // Автореф. дисс. … канд. пед. наук. — 13.00.08. — Москва, 2008. — 24с.
7. *Голдованская, И.Б.* Педагогические факторы формирования коммуникативных компетенций у студентов высших учебных заведений юридического профиля [Текст] / И.Б. Голдованская // Автореф. дисс. … канд. пед. наук. — 13.00.08. — Псков, 2008. — 25с.
8. *Тарасенко, А.С.* Формирование социальной компетенции в процессе вузовской подготовки специалистов сферы сервиса и туризма [Текст] / А.С. Тарасенко // Автореф. дисс. … канд. пед. наук. — 13.00.08. — Майкоп, 2007. — 25с.
9. *Биятенко-Колоскова С.Е., Дядиченко О.В.* Русская версия Международной E-mail программы Тандем. Изучение иностранных языков через Интернет// Междун. конф. «Интернет. Общество. Личность». – Ст.-Петербург, 2000
10. Networked Learning [Electronic resource] – Mode of access: http://en.wikipedia.org/wiki/Networked_learning
11. Networked Learning Communities (NLC) programme. The National College of School Leadership [Electronic resource] – Mode of access: http://www.ncsl.org.uk/hetworked/index.cfm – Accessed February 02
12. The European Network for Competence [Electronic resource] – Mode of access: http://www.tencompetence.org

АЛГОРИТМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПЛАНА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ СТАНДАРТУ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

А.В. Охотников, кандидат технических наук, доцент
Е.А. Булавина
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Одно из требований новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС высшего профессионального образования третьего поколения) гласит: образовательные учреждения самостоятельно разрабатывают и утверждают основную образовательную программу подготовки бакалавров и магистров, которая включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы практик и научно-исследовательской работы, итоговой государственной аттестации, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

При проектировании учебного плана следует учитывать, что ФГОС имеют существенные отличия от государственных образовательных стандартов второго поколения (ГОС). Среди основных отличий: трудоемкость освоения основной образовательной программы (ООП) в целом и отдельных дисциплин и модулей нормируется и учитывается в зачетных единицах (з.е.), а не в часах; дополнительно к знаниям, умениям и навыкам студента и выпускника введено понятие «компетенция». При этом под компетенцией подразумевается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области (в редакции макета ФГОС).

Нормативный срок подготовки бакалавра по очной форме обучения составляет 4 года вместе с последипломным отпуском, а общая трудоемкость – 240 з.е. Для магистратуры определено 2 года и 120 з.е. При этом ФГОС вводит норму: одна зачетная единица соответствует 36 академическим часам. Трудоемкость основной образовательной программы по очной форме обучения за учебный год равна 60 зачетным единицам.

Приведенные нормы ФГОС соотносятся с международной практикой образования. Для обеспечения академической мобильности студентов (внутривузовской, межвузовской и международной) используется зачетная единица – мера объема трудоемкости дисциплины и программы в целом – «кредит» (от латинского слова «доверие»). Так, в ряде стран западной и восточной Европы применяется Европейская система перевода кредитов (ECTS – European Credit Transfer System). При этом за 3 либо 4 года обучения в бакалавриате студент должен набрать 180 или 240 кредитов (30 кредитов за семестр). Схожая система кредитов применяется в некоторых странах Азии и бассейна Тихого океана (Австралия, Япония и др.). Британская система перевода и накопления кредитов предусматривает необходимость

накопления 360 кредитов за три года обучения. Американская система накопления кредитов учитывает только аудиторную работу студента (120 кредитов за 4 года обучения по 15 кредитов за семестр).

Уровневая подготовка – бакалавриат и магистратура – за рубежом распространена. Рассмотрим для примера некоторые особенности образовательного процесса по плану подготовки бакалавров в области машиностроения в вузе Германии (рис. 1). Так, подготовка ведется лишь три года (по-видимому, с учетом предшествующего 12-ти летнего среднего образования). Отсутствуют дисциплины гуманитарного профиля: иностранный язык, физическая культура и др. Многие дисциплины имеют достаточно большой объем (6 – 9 кредитов, или 216 – 324 час) и, в этой связи, число дисциплин не велико.

<table>
<tr><td rowspan="2">З.е.</td><td colspan="2">1 курс</td><td colspan="2">2 курс</td><td colspan="2">3 курс</td></tr>
<tr><td>1 сем.</td><td>2 сем.</td><td>3 сем.</td><td>4 сем.</td><td>5 сем.</td><td>6 сем.</td></tr>
<tr><td>1</td><td rowspan="4">Математический анализ 1 в инженерии</td><td rowspan="4">Математический анализ 2 в инженерии</td><td rowspan="2">Измерения и датчики</td><td rowspan="2">Анализ данных и решение проблем</td><td rowspan="4">Практика 1</td><td rowspan="4">Практика 2</td></tr>
<tr><td>2</td></tr>
<tr><td>3</td></tr>
<tr><td>4</td></tr>
<tr><td>5</td><td rowspan="4">Конструирование 2</td><td rowspan="3">Дисциплина по выбору (из основных)</td></tr>
<tr><td>6</td></tr>
<tr><td>7</td><td rowspan="3">Выбор машиностроительного производства</td><td rowspan="3">Выбор машиностроительного производства</td></tr>
<tr><td>8</td></tr>
<tr><td>9</td><td rowspan="4">Линейная алгебра в инженерии</td><td rowspan="4">Конструирование 1</td></tr>
<tr><td>10</td><td rowspan="3">Дисциплина по выбору (из основных)</td></tr>
<tr><td>11</td></tr>
<tr><td>12</td><td rowspan="3">Дисциплина по выбору (из основных)</td><td rowspan="3">Учебный модуль по выбору студента</td></tr>
<tr><td>13</td></tr>
<tr><td>14</td></tr>
<tr><td>15</td><td rowspan="4">Электротехника</td><td rowspan="6">Кинематика и динамика</td><td rowspan="4">Управление в информационных системах</td></tr>
<tr><td>16</td></tr>
<tr><td>17</td></tr>
<tr><td>18</td><td rowspan="4">Выбор машиностроительного производства</td></tr>
<tr><td>19</td><td rowspan="3">Учебный модуль по выбору студента</td><td rowspan="8">Бакалаврская работа</td></tr>
<tr><td>20</td></tr>
<tr><td>21</td><td rowspan="8">Статика и элементарное сопротивление материалов</td></tr>
<tr><td>22</td><td rowspan="4">Основы механики жидкости</td></tr>
<tr><td>23</td></tr>
<tr><td>24</td><td rowspan="5">Производство</td><td rowspan="5">Проект</td></tr>
<tr><td>25</td><td rowspan="4">Учебный модуль по выбору студента</td></tr>
<tr><td>26</td></tr>
<tr><td>27</td></tr>
<tr><td>28</td><td rowspan="2">Материаловедение 2</td></tr>
<tr><td>29</td></tr>
<tr><td>30</td><td></td><td rowspan="3">Материловедение 1</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>32</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Итого</td><td>29</td><td>32</td><td>30</td><td>29</td><td>30</td><td>30</td></tr>
</table>

Рис. 1. Укрупненный учебный план подготовки бакалавра в области машиностроения

Форма учебного плана по рис. 1 удобна для иллюстрации в общем виде всей образовательной программы. Очевидной становится трудоемкость дисциплин (в кредитах), последовательность их ведения. Видна семестровая трудоемкость дисциплин (от 29 до 32 кредитов, то есть ровно 60 за год) и общая трудоемкость образовательной программы, равная 180 кредитам.

Другой пример, когда в одном из вузов Великобритании подготовка бакалавров и магистров по направлению «Электроника и электротехника» осуществляется таким образом, что третий курс является одновременно финальным для бакалавров и начальным для будущих магистров, а еще через год образовательную программу завершают и магистры. Еще одна особенность этой программы – обязательность прохождения нескольких дисциплин в других вузах страны либо за ее рубежами. Также три года учатся бакалавры по большинству направлений. Число изучаемых дисциплин в течение одного года, как правило, составляет от 5 до 10.

Основная образовательная программа подготовки бакалавра в соответствии с ФГОС предусматривает изучение учебных циклов Б1, Б2 и Б3, а также разделов Б4, Б5 и Б6:

Б1 – гуманитарный, социальный и экономический цикл (с изучением обязательных дисциплин «История», «Философия» и «Иностранный язык»);

Б2 – естественнонаучный цикл;

Б3 – профессиональный цикл (с обязательным изучением дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»);

Б4 – физическая культура (2 зачетные единицы, 400 часов при очной форме обучения, в том числе не менее 360 часов практической подготовки);

Б5 – учебная и производственная практики и научно-исследовательская работа;

Б6 – итоговая государственная аттестация.

ООП магистратуры предусматривает изучение учебных циклов: М1 – общенаучный цикл; М2 – профессиональный цикл. Имеются также разделы: М3 – практика и научно-исследовательская работа и М4 – итоговая государственная аттестация.

Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин для успешной профессиональной деятельности выпускника и для продолжения образования в магистратуре. На вариативную часть у бакалавров отводится половина трудоемкости каждого цикла, и в этой части не менее трети трудоемкости реализуется за счет дисциплин и курсов по выбору студента. У магистров вариативная часть может иметь еще большую относительную долю в объеме подготовки.

Рассмотрим основные шаги проектирования учебного плана основной образовательной программы (на примере бакалавриата).

1. В соответствии с утвержденной установленным порядком примерной образовательной программой определяется профильная

направленность программы. Результатом такого определения является закрепление ООП за выпускающей кафедрой. Если профильных направленностей несколько, то разработка соответствующих ООП и учебных планов может вестись на разных выпускающих кафедрах.

Выпускающая кафедра определяет главную цель (миссию) программы. Уточняются объекты профессиональной деятельности, ее виды, а также соответствующий объектам и видам деятельности перечень профессиональных задач. Выявляются дополнительные общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник. В итоге на этом этапе определяется в первом приближении перечень дисциплин и модулей вариативной части подготовки обучающихся, а также круг кафедр, их ведущих.

Реализация комптентностного подхода должна в соответствии с требованиями ФГОС предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов.

Миссия программы должна способствовать однозначному определению трудоемкости циклов дисциплин Б1, Б2 и Б3 (из диапазона значения, приведенных в ФГОС). Например, при трудоемкости цикла Б1 по ФГОС в пределах 38 – 42 з.е. для реализации задается норма 40 з.е., то есть среднее значение. Аналогично принимается норма трудоемкости цикла Б2, например, равной 50 з.е. из диапазона 46 – 50 з.е. с учетом необходимости усиления в соответствии с миссией программы естественнонаучной подготовки. Определение осуществляется с учетом достижения суммарной трудоемкости циклов (Б1, Б2 и Б3) и разделов (Б4, Б5 и Б6), равной 240 зачетным единицам.

На этом этапе происходит первичная унификация различных образовательных программ вуза. При определении трудоемкости циклов учитывается, например, факультетский принцип закрепления студентов и программ, число учебных групп и потоков. Унификация будет способствовать успешному выполнению нормы ФГОС: вузы обязаны ежегодно обновлять основные образовательные программы с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы. Имеется в виду, что новые одинаковые по объему и содержанию дисциплины и модули могут соответствовать компетенциям нескольких направлений подготовки бакалавров и магистров.

2. Эскизное проектирование учебного плана в осях «семестры – зачетные единицы» с использованием графического изображения циклов и разделов по типу рис. 1.

Пример графического изображения – макет учебного плана подготовки бакалавра представлен на рис. 2. Он составлен при условии, что суммарная трудоемкость всех дисциплин в одном семестре равна 30 з.е., цикл Б1 имеет трудоемкость 40 з.е. (в соответствии с описанным в п. 1 примером). При этом дисциплины цикла ведутся 4 семестра по 10 з.е. в каждом: 4 х 10 = 40 з.е.

Отметим, что норма суммарной трудоемкости дисциплин в одном семестре 30 з.е. принята для удобства планирования, она соответствует строгой норме ФГОС в 60 з.е. за один год, но может быть и изменена, например, 28 з.е. в одном семестре и 32 з.е. – в другом.

З.е.	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	1 сем.	2 сем.	3 сем.	4 сем.	5 сем.	6 сем.	7 сем.	8 сем.
5	Б1 40 з.е.							
10								
15								
20								
25								
30								

Рис. 2. Макет учебного плана с циклом Б1

Далее макет пополняется циклом естественнонаучных дисциплин Б2 и разделом физической культуры Б4 (рис. 3).

З.е.	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	1 сем.	2 сем.	3 сем.	4 сем.	5 сем.	6 сем.	7 сем.	8 сем.
5	Б1 40 з.е.							
10								
15	Б2 50 з.е.							
20								
25								
30								

Б4 2 з.е.

Рис. 3. Макет учебного плана с циклами Б1, Б2 и разделом Б4

При этом нужно руководствоваться примерными программами дисциплин указанных циклов и раздела.

3. На этом шаге происходит однозначное определение в соответствии с ФГОС трудоемкости профессионального цикла Б3, места (по отношению к курсам обучения, циклам и разделам) и трудоемкости практик (раздел Б5), трудоемкости итоговой аттестации (раздел Б6).

Макетирование всех циклов и разделов представлено на рис. 4. В примере раздел практики Б5 разбит на подразделы производственной практики Б5.1 после теоретического курса в 6-ом семестре и подраздел преддипломной практики Б5.2.

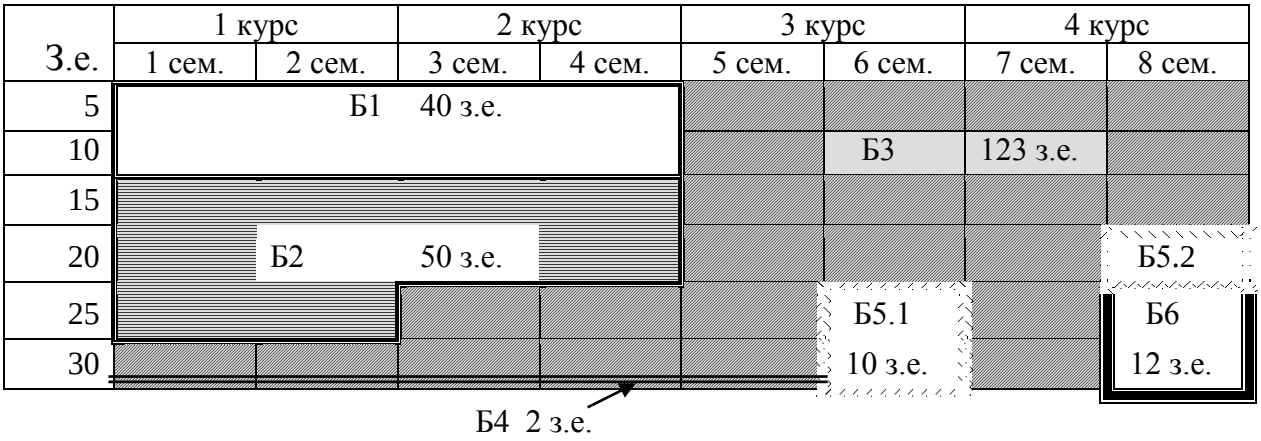


Рис. 4. Макет учебного плана со всеми циклами и разделами

Простой поверочный расчет суммированием трудоемкости всех циклов и разделов должен дать предусмотренный в ФГОС результат – 240 з.е., а макет учебного плана при этом будет представлять прямоугольник со сторонами в 8-мь семестров по 30 з.е. в каждом семестре, то есть с площадью 240 з.е.

Отметим, что вопрос о логической и семантической связи гуманитарной и естественнонаучной подготовки по отношению друг к другу и к профессиональной подготовке бакалавра является чрезвычайно важным. Его решение в части чередования дисциплин, числа семестров, отводимых на «большие» дисциплины, числа и форм отчетности и другие требует проработки на соответствующих кафедрах и в аппарате управления вузом. Как раз здесь некоторая доказательная база того или иного варианта кроется в миссии ООП. Возможно, для принятия варианта (одного на вуз, на каждый факультет, на укрупненную группу специальностей и направлений подготовки и др.) потребуется решение ученого совета вуза и издание локального акта.

В рамках описываемых построений задача сводится к определению «места» многоугольников Б1…Б6 в системе координат «семестры – зачетные единицы». Вариантов построения таких многоугольников множество и на рис. 5 показаны три из них.

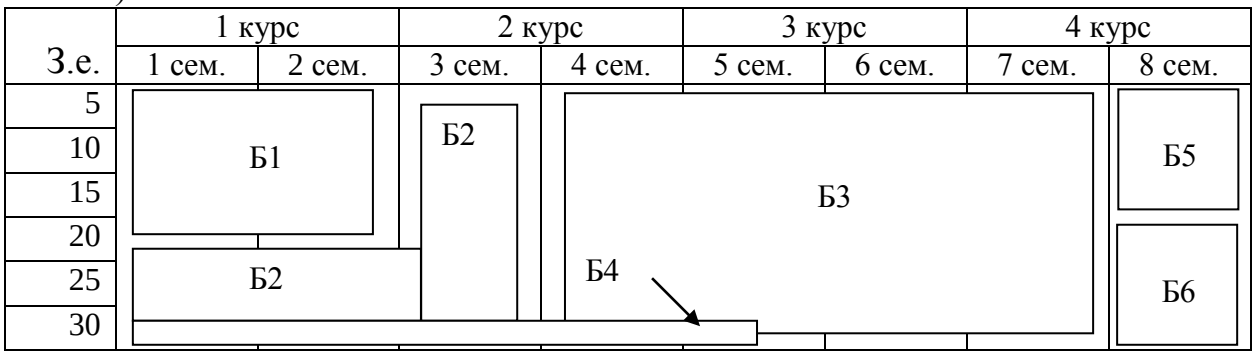
Каждый вариант по рис. 5 имеет свои особенности, преимущества и недостатки.

Вариант 5,а характеризуется включением профессиональной подготовки после завершения гуманитарной и естественнонаучной, и при этом вся практика сконцентрирована перед выполнением выпускной квалификационной работы. Таким образом, предполагается достижение строгой последовательности и взаимозависимости дисциплин и циклов друг от друга.

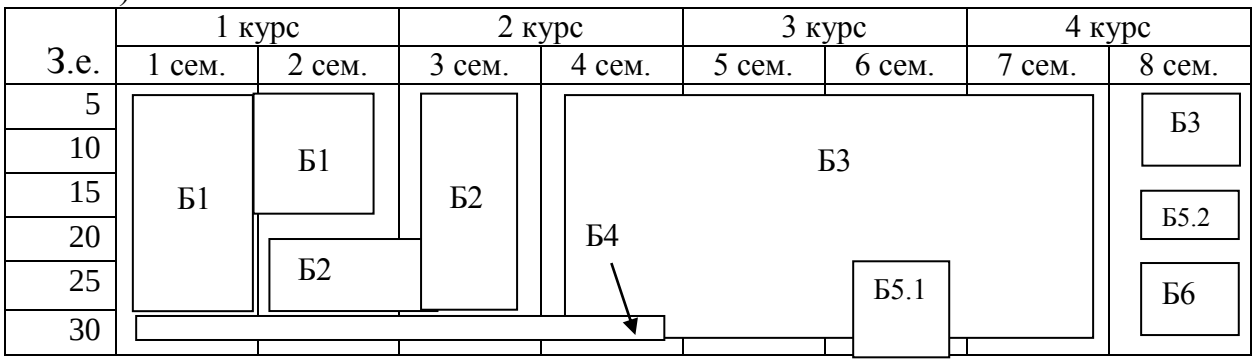
Вариант 5,б предусматривает проведение практики на третьем курсе (летом) и на четвертом (зимой), а часть занятий по профильной подготовке проводится в 8-ом семестре. Это, вероятно, будет удобно для возможно более позднего переформирования студентов в новые группы, когда по одному направлению подготовки будет реализовываться несколько профилей.

Наконец, последний из рассматриваемых вариантов по рис. 5,в характеризуется практически одновременном протекании гуманитарного, естественнонаучного и профильного образования в течение трех с половиной курсов. Этот вариант погружает студента в изучение профессиональных дисциплин с первых дней, дает больше возможностей для выравнивания объемов учебной нагрузки преподавателей в течение года.

а)



б)



в)

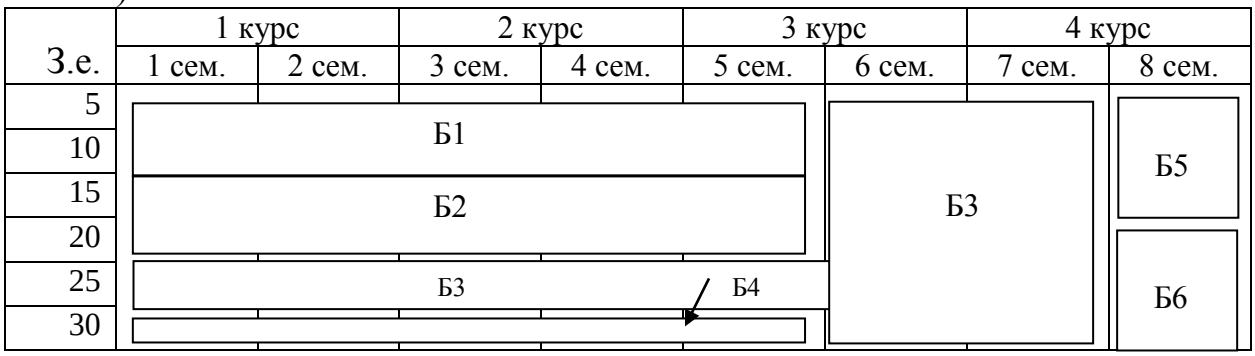


Рис. 5. Макеты учебного плана с вариантами размещения циклов и разделов

4. Разбиение каждого цикла вначале на базовую и вариативную части в соответствии с нормами ФГОС, а затем наполнение каждой части дисциплинами. При этом ФГОС устанавливает, что общая трудоемкость отдельной дисциплины не может быть менее 2 з.е., а по дисциплинам, трудоемкость которых составляет более 3 з.е., должна выставляться оценка: «отлично», «хорошо» или «удовлетворительно».

Определение состава, содержания, трудоемкости и чередования дисциплин должно быть обосновано их соотнесением с перечисленными в ФГОС знаниями, умениями, навыками и компетенциями. Это тем более необходимо в связи с тем, что такое соотнесение будет контролироваться при

внешней экспертизе ООП Информационно-методическим центром анализа, и его будет использовать Национальное аккредитационное агентство в сфере образования для формирования заданий при тестировании студентов.

Пример планирования цикла Б2 представлен на рис. 6.

<table>
<tr><td rowspan="2">З.е.</td><td colspan="2">1 курс</td><td colspan="2">2 курс</td></tr>
<tr><td>1 семестр</td><td>2 семестр</td><td>3 семестр</td><td>4 семестр</td></tr>
<tr><td>…</td><td></td><td>Дисциплины</td><td>цикла Б1</td><td></td></tr>
<tr><td>10</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>11</td><td rowspan="3">Математика (1)</td><td rowspan="3">Математика (2)</td><td rowspan="3">Математика (3)</td><td rowspan="3">Математика (4)</td></tr>
<tr><td>12</td></tr>
<tr><td>13</td></tr>
<tr><td>14</td><td rowspan="4">Информатика
Базовая часть</td><td rowspan="3">Физика (1)</td><td rowspan="3">Физика (2)</td><td>Физика (3)</td></tr>
<tr><td>15</td><td rowspan="3">Химия</td></tr>
<tr><td>16</td></tr>
<tr><td>17</td><td rowspan="3">Математическое моделирование и компьютерная графика</td></tr>
<tr><td>18</td><td rowspan="3">Вариативная часть
Компьютерный практикум</td><td rowspan="3">Офисные программы и делопроизводство</td><td rowspan="2">Топливо и смазка</td></tr>
<tr><td>19</td></tr>
<tr><td>20</td><td></td></tr>
<tr><td>21</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>22</td><td>Дисциплина 1
по выбору</td><td>Дисциплина 3
по выбору</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>23</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>24</td><td>Дисциплина 2
по выбору</td><td>Дисциплина 4
по выбору</td><td>Дисциплины</td><td>цикла Б3</td></tr>
<tr><td>25</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>26</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>…</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Рис. 6. Макет фрагмента учебного плана
с естественнонаучными дисциплинами (цикл Б2, 50 з.е.)

5. Определение объема дисциплин циклов в часах. Оно должно быть осуществлено с учетом норм ФГОС: максимальный объем учебной нагрузки студента не может составлять более 54 академических часов в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению ООП и факультативных дисциплин, устанавливаемых вузом дополнительно с учетом профиля подготовки и являющихся необязательными для изучения; максимальный объем аудиторных занятий в неделю при освоении ООП в очной форме обучения составляет 27 академических часов (не входят обязательные аудиторные занятия по физической культуре).

Правильному проектированию содержания цикла будет способствовать постоянное сравнение достигнутых результатов с требованиями ФГОС. Условный пример такого сравнения по данным рис. 5 представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение учебного плана по циклу Б2 с ФГОС
(пример условный)

Наименование	ФГОС	Учебный план
1 Общая трудоемкость цикла Б2, з.е.	48…52	50
2 В том числе трудоемкость базовой части, з.е.	24…26	25
3 Трудоемкость вариативной части цикла, з.е.		50 – 25 = 25
4 Трудоемкость одной дисциплины, з.е.	Не менее 2	2…4
5 Трудоемкость дисциплин по выбору обучающихся, доля	Не менее 1/3 от трудоемкости вариативной части цикла	8 / 25 = 0,32

Анализ таблицы 1 дает основание утверждать, что большинство норм федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки бакалавра для рассматриваемого примера выполняются. Однако приведенное планирование дисциплин по выбору обучающихся, строго говоря, следует признать ошибочным, так как норма «не менее 1/3 от трудоемкости вариативной части цикла» не соблюдается (0,32 несколько меньше 1/3, что иллюстрирует строка под номером 5 в таблице 2). Исправить ошибку можно, например, увеличив трудоемкость дисциплины «*Дисциплина 1 по выбору»* на 0,5 з.е., уменьшив на эту величину трудоемкость дисциплины «Офисные программы и делопроизводство» из вариативной части.

Для практических целей организации учебного процесса в течение семестра непрерывно по всем дисциплинам или в виде модулей (частей дисциплин либо комплексов дисциплин) имеет первостепенное значение недельная загрузка студента.

Рассмотрим достаточно реальный пример, когда недельная загрузка будет задана значениями: 27 часов в неделю на первом курсе, 26 – на втором, 25 – на третьем и 24 – на четвертом. При этом средняя за 4 года обучения недельная загрузка студента в семестре составит 25,5 часов, что соответствует требованиям ФГОС. Уменьшение аудиторной загрузки студента при переходе на более старшие курсы может способствовать научно-исследовательской и общественно-значимой работе студента.

Далее обратимся к рис. 3 и определим, что в 1-ом семестре трудоемкость дисциплин всех циклов Б1, Б2 и Б3 без трудоемкости раздела Б4 (физкультура) составляет 30 – 0,5 = 29,5 з.е. Теперь можно определить «вес» одной зачетной единицы в часах аудиторной работы в неделю: 27 / 29,5 = 0,92.

Аналогично проведем расчеты для других курсов. Так, на втором курсе в третьем и четвертом семестрах «вес» одной зачетной единицы в часах аудиторной работы в неделю, составит 26 / 29,5 = 0,88, на третьем курсе в пятом семестре 25 / 29,5 = 0,85, в шестом семестре 25 / 20 = 1,25, в седьмом семестре 24 / 30 = 0,8 и в восьмом семестре 24 / 15 = 1,6.

Таким образом, на гуманитарные дисциплины (цикл Б1) в первом семестре можно отвести 10 х 0,92 = 9,2 часов в неделю. Аналогично получим в первом семестре для естественнонаучных дисциплин (цикл Б2) 15 х 0,92 = 13,8 часов в неделю, а для профессиональных дисциплин (цикл Б3) 4,5 х 0,92 = 4,14 часов в неделю. Затем не представляет труда уточнить загрузку студента с учетом приведения часов загрузки к целочисленным значениям, например: 9 + 14 + 4 = 27 часов.

6. Детализация и определение объемных и качественных показателей отдельных дисциплин.

Для определения удельного веса занятий, проводимых в интерактивных формах, служит главная цель (миссия) программы, учитываются особенности контингента обучающихся и содержание конкретных дисциплин. ФГОС гласит, что в целом такие занятия должны составлять не менее 20 % аудиторных занятий. Кроме того, как правило, стандарт ограничивает 50-тью или даже 40-ка процентами занятия лекционного типа для соответствующих групп студентов.

Рассмотрим пример, где определим основные объемные и качественные показатели для модуля «Математика (2)» дисциплины «Математика» (условный пример с учетом данных рис. 4 и 6). Приведем нормативные и расчетные показатели в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели модуля «Математика (2)»

Показатель	Расчет	Значение
Семестр, форма отчетности	2-ой семестр по рис. 6	2-ой семестр; экзамен
Знания, умения и навыки		*Выбираются из ФГОС*
Общекультурные компетенции		*Выбираются из ФГОС*
Профессиональные компетенции		*Выбираются из ФГОС*
Продолжительность теоретического обучения в семестре, недели	Утвержденный календарный график учебного процесса вуза	18
Трудоемкость, з.е.	4 по рис. 6	4
«Вес» зачетной единицы, часы	27 часов / 29,5 з.е. = 0,92 (см. рис. 3, шаг 5)	0,92
Объем аудиторной работы в неделю, часы	4 з.е. х 0,92 = 3,68	Принимаем 4,0
Объем аудиторной работы в семестр, часы	4 х 18 = 72	72
Объем лекционных занятий в семестр, часы	Не более 40% по ФГОС, то есть 72 х 0,4 = 28,8	Принимаем 18 часов с учетом чтения через неделю одного «сдвоенного» занятия (2 академических часа)
Объем групповых занятий в семестр, часы	72 – 18 = 54	Принимаем 54 часа с учетом ведения через неделю

		лабораторной работы и каждую неделю практического занятия (каждое занятие по 2 академических часа)
Удельный вес занятий в интерактивной форме	В целом в учебном процессе не менее 20 % аудиторных занятий.	В предположении, что все лабораторные работы в интерактивной форме: 18 / 72 = 0,25, то есть 25%
Общая трудоемкость модуля, часы	4 x 36 = 144	Принимаем 144
Объем учебной нагрузки студента в неделю, часы	144 / 18 = 8	Принимаем 8
Трудоемкость самостоятельной работы, включая подготовку к экзамену и индивидуальную работу с преподавателем, часы	144 – 54 = 90	Принимаем 90

Отметим, что в 2002 году Минобразование России издало методику пересчета трудоемкости, представленной в ГОС часами, в расчетное значение зачетных единиц. При этом часы делятся на 36 и к полученному результату добавляют 1 в случае итогового контроля по дисциплине в форме экзамена. Продолжительность практики в неделях пересчитывается в з.е. умножением на 1,5. Например, пусть курс физики в ГОС предусматривает трудоемкость изучения 360 часов в течение двух семестров и в учебном плане вуза было предусмотрено проведение зачета и экзамена. Тогда трудоемкость в з.е. будет составлять 360 / 36 + 1 = 11. Практика продолжительностью 8 недель даст 8 х 1,5 = 12 з.е.

Описанная методика была предложена в условиях реализации ГОС, когда значение з.е. имело информационный характер. Применение методики приводит к снижению объема аудиторной работы студента по дисциплинам, имеющим экзамен, что иллюстрирует таблица 3.

Таким образом, требует уточнения норма «перевода» трудоемкости дисциплины и программ из часов (и недель практики) в зачетные единицы.

7. Полученный эскизный проект учебного плана предъявляется кафедрам для реализации в части кадрового обеспечения учебного процесса, разработки содержания и методики преподавания, постановки активного и интерактивного обучения. Проект служит основой для разработки детального рабочего учебного плана направления подготовки бакалавра на весь период обучения.

Необходимо руководствоваться требованиями ФГОС о том, что при разработке ООП бакалавриата должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников (например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера). Вуз обязан сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для

всестороннего развития личности. Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ.

Таблица 3 – Показатели модуля «Математика (2)»

Показатель	Расчет	Значение
Трудоемкость, з.е.	4 по рис. 6	3 – занятия, 1 – экзамен (по методике 2002 года Минобразования России с выделением 1 з.е. на экзамен)
Объем аудиторной работы в неделю, часы	3 з.е. x 0,92 = 2,76	Принимаем 3
Объем аудиторной работы в семестр, часы	3 x 18 = 54	54
Объем лекционных занятий в семестр, часы	Не более 40% по ФГОС, то есть 54 x 0,4 = 21,6	Принимаем 18 часов с учетом чтения через неделю одного «сдвоенного» занятия (2 академических часа)
Объем групповых занятий в семестр, часы	54 – 18 = 36	Принимаем 36 часов с учетом ведения через неделю лабораторной работы и практического занятия (каждое занятие по 2 академических часа)
Удельный вес занятий в интерактивной форме	В целом в учебном процессе не менее 20 % аудиторных занятий.	В предположении, что все лабораторные работы в интерактивной форме: 18 / 54 = 0,33, то есть 30%
Общая трудоемкость модуля, часы	По методике 2002 года Минобразования России с выделением в трудоемкости 1 з.е. на экзамен: 3 x 36 + 1 x 36 = 144	Принимаем 144

В заключение отметим, что изложенная методика проектирования важной составной части основной образовательной программы – учебного плана подготовки (на примере плана бакалавра) в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта – дает основание утверждать, что 1) педагогические коллективы кафедр и методисты вуза могут быстро освоить процедуру проектирования плана, 2) методика может быть адаптирована для разработки плана подготовки специалиста либо плана магистра, 3) ее можно использовать для «редуцирования» аудиторной загрузки обучающегося с целью разработки учебного плана для заочной и очно-заочной формы обучения, и 4), возможно и целесообразно алгоритмизировать некоторые процедуры для получения множества вариантов учебных планов с целью выбора рациональных проектных решений.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ГУМАНИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ, ЕВРОПЕ И США

Г.В. Шевцова, кандидат педагогических наук, доцент
Южно-Российский государственный технический университет, Россия
linna63@mail.ru

Потребность в обновлении методологических оснований российской системы инженерного образования связана с распространением тенденций интернационализации и интеграции мирового образовательного пространства, которые характерны для постиндустриального информационного этапа развития цивилизации. В этой связи актуализируется значимость обращения к проблематике формирования у выпускников вузов интеллектуальных, креативных, мобильных профессионально значимых характеристик. Кроме того, такие явления как неопределенность и неустойчивость рынка труда являются весомыми аргументами в пользу развития не только профессиональных, но определенных социально и личностно значимых качеств выпускников вузов, формируемых посредством широкой профессиональной подготовки, свободной от рамок узкой специализации.

Вышесказанное обусловливает значимость обращения к анализу сущности и содержания деятельности преподавателя высшей школы как проводника в образовательный процесс вуза новых образовательных технологий, способствующих адаптировать, как студентов, так и самих педагогов, к условиям вариативной профессиональной среды и поликультурного социума. Сегодня профессиональное образование, в том числе, инженерное, как социальный институт призвано помочь студентам в процессах формирования индивидуальных образовательно-профессиональных маршрутов и самоидентификации в социуме. Исходя из стоящей перед высшей школой задачи, трактовка сущности педагогической деятельности получает новое осмысление. Она перестает идентифицироваться с традиционным диапазоном функций передачи, трансляции опыта вне логики обращения к личности обучаемого, напротив, педагогическая деятельность базируется на идее личностного развития в процессе образования.

Развитие идеи личностно-ориентированной педагогической деятельности получило в трудах В. В. Краевского, Е. В. Бондаревской, В. А. Сластенина, С. В. Кульневича, Е. И. Исаева, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и других российских ученых, в работах которых педагог выступает не только как носитель определенных профессиональных и личностных качеств, предопределенных его социальной ролью и функциональными обязанностями, но как личность, обладающая сознанием и самосознанием, одухотворяющая педагогическую деятельность своими смыслами. Такое понимание деятельности педагога сформировалось в

контексте процесса гуманизации и гуманитаризации высшего образования, в рамках реализации гуманистической образовательной парадигмы в 90-е гг. XX в.

Изучение истории вопроса показывает, что продвижению идеи гуманизации высшего профессионального образования, положений гуманистической педагогики, в центре которой находится личность человека, способствовали значимые экономические, социокультурные, ментальные преобразования в России после распада СССР, в ходе которых актуализировался поиск путей и способов организации образовательного процесса, а вместе с ним, педагогической деятельности преподавателя, характер которой детерминировался необходимостью решать многообразные и разноплановые задачи. В этот период для анализа деятельности педагога как «человека культуры с расширенным личностно-культурным пространством», Е.В. Бондаревской был предложен гуманистический подход как способствующий реализации приоритетных направлений образовательной политики страны и призванный решать как образовательные, так и социальные, культурные задачи [1]. В рамках предложенного подхода процесс образования получил определение как процесс становления и развития «сущностных сил человека» (В.И. Слободчиков), в котором в качестве основных характеристик компетентности педагога выступали воспитательная и развивающая функции [6].

Очевидным фактом стало признание того, что подготовка специалиста, традиционно ориентированная лишь на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, в которой «примат средства над целью» в процессе образования отводил педагогу лишь роль «транслятора знаний, исполнителя инструкций, реализатора социального и государственного заказа» [3], более не соответствовала запросам российского социума, в связи с чем актуализировалась необходимость переосмысления общественных целей, культурных ценностей, социокультурной коррекции, основанной на идеях гуманизации общественной жизни. Указанная необходимость была обусловлена вступлением мирового сообщества в этап постиндустриального информационного развития с присущими ему высокими технологиями и глобальными социальными трансформациями, и, как следствие, порождением множества проблем экологического и антропологического характера; проявлением негативной трансформации социокультурных и личностных контекстов человеческой жизнедеятельности.

Исторически сложилось так, что одним из наиболее значимых факторов указанных негативных процессов, стали тенденции технократизации многих сфер жизнедеятельности человека, обусловленные, в том числе, узкопрофессиональным подходом к формированию содержания инженерно-технического образования. Необходимость ликвидировать последствия цивилизационного кризиса, ставшая в конце прошлого столетия одной из актуальных проблем человечества, объясняет широкое распространение идей гуманизации образования и реализации

гуманистической образовательной парадигмы, смыслом которых заложено ценностно-смысловое самоопределение преподавателя высшей технической школы, базирующееся на осознании ценностных оснований своей деятельности, на понимании ее смысла в новой социокультурной ситуации.

Вместе с тем, сегодня приходится с сожалением констатировать, что современные условия прагматизации ценностных установок на экономическую и социальную эффективность образования, привели к ситуации, в которой «гуманистический ренессанс» 90-х гг. XX в. уступает свои лидирующие позиции в образовательной практике высшей технической школы. Характеризуя тенденции прагматизации образования и общества в целом, приводящие к потере «привлекательности широких идей гуманизма, культуросообразности, личностно-ориентированной педагогики», А.Я.Данилюк подчеркивает следующее: «популярные в недавнем прошлом значения и личностные смыслы заметно оттесняются образовательными компетенциями», в результате чего, образование превращается из личного и общественного блага в платную образовательную услугу, рассматривается лишь как основа успешной социализации, будущей успешной карьеры [2, с.5].

Со всей очевидностью эту тенденцию подтверждают нынешние процессы, происходящие в системе образования России: переход на уровневую систему профессионального образования, которой предусмотрена массовая унифицированная практико-ориентированная подготовка бакалавров для нужд региональной промышленности; разработка ГОС 3-го поколения с четкой ориентацией на компетентностную модель подготовки специалиста, и т.д. Практическим воплощением компетентностной модели, в том виде, как она представляется УМО по техническим специальностям и представителям профилирующих инженерных кафедр, становится массовое сокращение академических часов в учебных планах специальностей на гуманитарную подготовку будущих инженеров.

Между тем, история российского инженерного образования уже имеет опыт последствий формирования репродуктивного типа деятельности, ориентированной исключительно на освоение профилирующих знаний, умений и навыков (в современной интерпретации «компетенций»). Указанные последствия вызвали в свое время существенные противоречия по целому ряду направлений подготовки в высшей школе, например, между специализацией и профилизацией образования инженеров и потребностью в гармоническом удовлетворении разнообразных познавательных интересов личности. Неслучайно, многие противоречия современной жизни объясняются исследователями прагматизацией социума и коммерциализацией культуры (А.В.Шувалов); рационализацией образования, ограниченностью его гуманитарной базы (Б.Фирсов); появлением в сфере образования таких понятий как «рынок образовательных услуг», «конкурентоспособность», «клиент», т.е. внедрением рыночных отношений в образовательное пространство, порождающих проблемы социального характера (В.И.Писаренко) [8], [7], [4]. Как показывает изучение истории образования, современного состояния инженерной подготовки России,

техническое образование наиболее других подвержено процессам дегуманизации и прагматизации, что обусловлено его содержательной спецификой. Отсюда не редкими являются проявления неспособности инженерного образования эффективно влиять на развитие обучаемого как социального субъекта.

В этом плане процесс гуманизации инженерного образования, опирающийся на содержательное наполнение изучаемых в вузе гуманитарных дисциплин, предстает как процесс «очеловечивания» воспитания и обучения; как процесс единения ценностных ориентаций отдельного человека и культурных ценностей человечества в целом; целостного представления о закономерностях развития человека как существа «природного, социального и духовного» [5, с.43]. В рамках такого понимания указанных процессов, актуализируется значимость расширения содержательного поля педагогической деятельности, для которой одним из важнейших критериев является ориентированность на содействие личностно-профессиональному самопознанию и саморазвитию студентов, их готовности решать разноплановые профессиональные, социальные и культурные задачи.

В современных научных исследованиях педагогическая деятельность преподавателя высшей школы детерминируется как обусловленная новыми социальными вызовами и динамическими изменениями эпохи. Проблемы педагогической культуры исследовались Т. Е. Исаевой (2003); Л. И. Духовой (2006); М. И. Ситниковой (2008); О. В. Еремкиной (2008). Проблемы педагогической рефлексии и педагогического стимулирования образовательного процесса стали основой исследований И. А. Стеценко (2006); Г. С. Вяликовой (2006). Анализ воспитательных аспектов педагогической деятельности преподавателя представлен Н. М. Борытко (2001). Ряд работ посвящен разработке организационных, процессуальных, содержательных, методических аспектов деятельности преподавателя вуза: В. П. Косырев (2006); М. В. Александрова (2007); А. И. Тимонин (2008); Б. М. Игошев (2008). В. В. Гура (2007); Л. А. Филимонюк (2008).

Опираясь на проведенный анализ научных исследований, представляется возможным выделить ряд актуальных сегодня аспектов деятельности педагога высшей школы, среди которых отметим те аспекты деятельности педагога, которые направлены на: 1) развитие интереса студентов к профессиональной деятельности, осознанию исторических и современных характеристик получаемой профессии; 2) активизацию процесса личностно-профессионального самопознания студентов в процессе социализации в вузе; 3) содействие обогащению индивидуального личностно-профессионального опыта на основе постижения смыслов и ценностей, качеств и свойств, возможностей и способностей адекватного соотношения индивидуальных качеств с формируемым образом профессии инженера; 4) содействие процессу формирования индивидуальной образовательной траектории студентов; проявления их субъектной позиции в процессе обучения; 5) оказание педагогической поддержки в процессе

профессионального и личностного самопознания на каждом этапе обучения в вузе.

Исходя из указанных аспектов деятельности педагога высшей школы, следует отметить, что такое понимание педагогической деятельности преподавателя вуза обусловливает переосмысление целей, содержания, технологий, методов педагогической деятельности, задачей которой становится создание таких педагогических ситуаций, которые по образному замечанию В. И. Слободчикова, составляют «живую ткань образовательного процесса». Таким образом, для современного педагога актуализируется значимость владения целым рядом способностей: исследования, конструирования, проектирования, оргуправления [6]; при этом сущность и содержание педагогической деятельности трактуются как рефлексия мышления педагога, реализующаяся в построении педагогической деятельности, основанной на учете субъектной позиции обучающихся, на активизации его субъектных качеств.

Полагаем, что указанные аспекты педагогической деятельности представляются чрезвычайно важными для инженерного образования, поскольку деятельность преподавателя, направленная на активизацию субъектных качеств личности будущих инженерных кадров, ставит своей задачей формирование таких индивидуально-личностных характеристик, как: готовность решать индивидуальные образовательные и исследовательские задачи; проектировать образовательные маршруты; осознанно выбирать и осваивать вариативные профессиональные образовательные программы; проектировать перспективные процессы развития профессиональной карьеры и функционирования в социуме.

Вышесказанное позволяет указать на одну из значимых и перспективных тенденций в российском инженерном образовании – деятельность по созданию инновационной образовательной модели, в рамках которой актуальное сегодня понятие «профессиональная компетентность», базирующееся на компетентностном подходе в описании профессиональных характеристик специалиста, включает в себя не столько основанность на трансляции готовых знаний по изучаемым дисциплинам, сколько на развитии вариативных способов креативного, гибкого, гуманистически ориентированного мышления субъектов инженерного образования. Эта деятельность представляется важной также в контексте реализации другой значимой тенденции российской системы образования – ее ориентированности на процессы интернационализации высшего образования, вхождения в международные условия функционирования образования и рынка труда.

Поскольку на этапе интернационализации систем высшего образования для России необходимо предпринимать шаги по приведению образовательных стандартов к уровню подготовки специалиста согласно международным требованиям на основе освоения ключевых и профессиональных компетенций; по переходу к компетентностной модели с гибким межпредметно-модульным обучением, ведущим к быстрой

инновационной перестройке профессиональной деятельности, и т.п., важным считаем обратить внимание на значимость происходящих в зарубежной образовательной теории и практике процессов эволюции западных систем образования, в том числе, технического, в сторону его гуманистической ориентации.

Предпринятый анализ научной литературы выявил приверженность американских и европейских исследователей идеям изменения парадигмы технического образования (J.Bordogna, E.Fromm, E.W.Ernst); изменения глобальной цели западного общества, состоящей в становлении цивилизационного диалога (M.Wagner, M.Kalantzis); необходимости внесения профессионального, расового, этнического, гуманитарного разнообразия в инженерное образование, обусловленного эпохальными вызовами и вариативными ожиданиями студентов от получаемого образования (C.Meyers, E.W.Ernst). Обращение к публикациям зарубежных авторов позволяет выявить основания трансформации парадигмы технического образования, которые состоят в необходимости изменить традиционную техническую практику, базирующуюся на всеобъемлющем прагматизме, на «парадигме управления природой, а не сотрудничество с ней» (B.Amadei).

Анализируя сущность традиционной научно-технической практики, B.Amadei подчеркивает ее основную характеристику - достижение важных технических инноваций без их соотношения и связи с социальными, экономическими, экологическими воздействиями на естественно-природные системы; без нацеленности на уменьшение рисков нежелательных вмешательств в них технических систем. Учеными отмечается, что в рамках сформировавшейся парадигмы произошло разделение инженеров и естественного мира [9, с.24], при этом инженеры заняли оппозиционную по отношению к природе и социуму позицию, констатирует G.Bugliarello [11, с.3]. Поэтому, замечает K.McCormick, не всегда верным и правильным является широкое применение в качестве индекса национального промышленно-экономического развития количественных показателей числа дипломированных специалистов инженерного профиля, поскольку они не проясняют вопросы качества получаемого специалистами технического образования, не раскрывают показатели квалификации технических учебных заведений, не говорят об уровне сформированности личностных качеств специалистов [14, с.583].

Красной нитью в публикациях исследователей прослеживается мысль о том, что, начиная с истоков зарождения инженерного дела, социальные факторы играли важную роль в продвижении новых технологий на рынок, с течением времени все больше включаясь в разнообразные технические системы [10]. Отсюда в современной зарубежной образовательной практике актуализируется тезис о детерминации инженерной деятельности не только факторами технологических возможностей, но и критериями социальных потребностей [16, с.16]. В этом смысле основной тенденцией инженерного образования является интеграционное взаимодействие технических и

социально-гуманитарных наук, которое трактуется как коэволюционный процесс, способствующий пониманию взаимосвязи и взаимозависимости функционирования разных компонентов инженерного образования. При этом гуманитарные факторы (социальные, экологические, экономические, культурные, этические, антропологические, и др.) являются в представлении ученых порой более важными в инженерной деятельности, чем сугубо технологические аспекты [9].

Проблематика учета гуманитарных факторов в интеграционном взаимодействии вариативных компонентов инженерного образования обусловила в западном инженерном образовании необходимость разработки образовательных программ на основе междисциплинарного подхода к рассмотрению проблем современности, что означает отход от тенденций технологической изолированности и строгой специализации учебных программ [15]. Междисциплинарный подход как приоритетное направление подготовки специалиста в европейском и американском инженерном образовании базируется на новой трактовке миссии инженера в социуме, формулируемой как «служение общественному благу», как деятельность в условиях «многообразия сложных морально-нравственных проблем, для разрешения которых недостаточно средств лишь узкопрофессиональной компетентности» [11].

Таким образом, как следует из анализа научных публикаций, в европейском и американском техническом образовании дескриптивные характеристики, детерминирующие профессиональные качества инженера более не определяются терминами неизменных «знаний», «умений» и «навыков», приобретаемых в процессе обучения; актуальные профессиональные качества сегодня подразумевают наличие у специалистов некоего «практического, гибкого, постоянно обновляющегося знания» [12].

Задача формирования такого знания актуализирует для высшей школы обновление характеристик профессиональной компетентности педагога с точки зрения изменения трактовок ценностей и целей профессионального образования. Так, G.Griffin высказывает мысль, согласно которой, деятельность педагогов, в частности, преподавателей изучаемых в техническом вузе гуманитарных дисциплин, должна быть направлена на: 1) развитие у студентов способности проникать в суть разнообразных парадигм и методологий научного знания; 2) формирование понимания социальных явлений, с которыми человек сталкивается как в процессе образования, так и вне его; 3) разрешение существующих политических, религиозных, социокультурных противоречий [13, с.229].

Исходя из такого понимания сущности педагогической деятельности, важным представляется обратиться к рассмотрению основных функций педагогов в процессе образования будущих инженеров, среди которых исследователи (B.Amadei, R.W.Matthew, S.P.Abhay, D.Fordyce, и др.) важнейшими функциями называют: педагогическое содействие в развитии креативного потенциала обучаемого; формирование гибких, так называемых «мягких навыков» (soft skills), как профессионально, так и личностно

значимых. Учеными особо подчеркивается значимость деятельности педагога по развитию личностных качеств, поскольку именно они во многом определяют человека как профессионала. К таким качествам относятся: способность анализа вариативной профессиональной информации; способность принятия быстрых и гибких решений, исходя из информированности; не ограниченная узкими профессиональными рамками ментальность инженеров; умение справляться со сложными как специализированными, так и социальными проблемами; проявление должного энтузиазма и готовности решать новые профессиональные вопросы, требующих внутридисциплинарных, междисциплинарных, гуманитарных знаний [12].

Одним из позитивных шагов в решении вопросов развития социально и личностно значимых характеристик выпускников технических вузов в контексте их оптимального взаимодействия в профессиональной технической и социальной нетехнической среде, зарубежные ученые считают расширение спектра гуманитарных дисциплин, изучаемых студентами в технических вузах. Позитивность этих действий исходит из понимания инженеров как «проводников экологически целесообразных технологий, как помощников в создании жизнеспособного развития общества» [9, с.26]. Инженер стоит перед самыми грозными вызовами современности, ответить на которые способно только ориентированное на потребности безопасного цивилизационного развития инженерное образование, в содержание которого включен уникальный потенциал гуманитарного знания; функционирование образования происходит в контексте процессов гуманизации - базового условия адекватного функционирования высшей технической школы на конкурентном рынке мировых образовательных услуг.

В заключение важным считаем отметить, что в условиях современного глобализационного кризиса, конкурентного противостояния в международной высшей технической школе прослеживается определенная взаимосвязь, заключающаяся в тенденции гуманистического решения проблем глобальной реальности. Указывая на существующие проявления конкуренции американской и европейской образовательных моделей инженерного образования, следует подчеркнуть, что посредством внедрения идей гуманизации инженерного образования, реализации функций гуманитарных дисциплин в процессе обучения, формируется некий универсальный для обеих моделей способ преодоления кризисной ситуации в социо-гео-политическом окружении человека. Универсальность данного способа основана на конкретных ожиданиях западного общества от формируемых моделей инженерно-технического образования в Европе и в США, в основе которых заложены стратегии оптимального достижения высшей технической школой комплексного представления о глобальных проблемах, стратегии формирования новой гуманистически ориентированной профессионально-личностной ментальности специалиста инженерно-технического профиля.

Литература

1. *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. // Педагогика. 1997. №4.
2. *Данилюк А. Я.* Принцип культурогенеза в образовании // Новые ценности образования. Культурная парадигма. № 4 (34), 2007. С.3-10.
3. Кутыре*в В. А.* Апология человеческого (предпосылки и контуры консервативного философствования) // Вопросы философии. – 2003. – № 1. – С. 63 – 75.
4. *Писаренко В. И.* Система инновационного гуманитарного образования в техническом вузе. Автореф. дисс. … докт. пед. наук. Сочи, 2007. — 48 с.
5. *Руденко В. Н.* Культурологические основы целостности содержания высшего образования. Дисс. ... докт. пед. наук, Ростов н/Д, 2003. – 451 с.
6. *Слободчиков В.И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Культурные модели школ. Вып. 7. М., 1997. С.177-185.
7. *Фирсов Б.* Постуниверситетское образование в XXI веке: взгляд из России / Доклад на сессию образовательного комитета 46-й Ассамблеи АТА, Будапешт, 31 октября - 4 ноября 2000 г.
8. *Шувалов А.В.* Мировоззренческие аспекты образования // Новые ценности образования. Культурная парадигма. № 4 (34), 2007. С. 59-72.
9. *Amadei, B.* Engineering for the Developing World // The Bridge. Vol. 34, № 2, 2004. PP. 24- 31.
10. *Axtell, R. L.* Co-Evolution of Social Sciences and Engineering Systems // Frontiers of Engineering: Reports on Leading-Edge Engineering from the 2006 Symposium (2007). P. 29. http://books.nap.edu/openbook
11. *Bugliarello, G.* The Ongoing Expansion of Frontiers of Engineering // The Bridge. Vol. 33, № 4, 2003. P.3.
12. *Fordyce, D.* The Development of Systems Thinking in Engineering Education: An Interdisciplinary Model // European Journal of Engineering Education, Vol. 13, № 3, 1988, PP. 283-292.
13. *Griffin, G.* Balancing Agendas: Social Sciences and Humanities in Europe // Arts and Humanities in Higher Education. 2006. Vol. 5, № 3. PP. 229-241.
14. *McCormick, K.* Engineering Education in Britain and Japan: Some Reflections on the Use of the Best Practice' Models in International // Comparison Sociology. 1988. Vol. 22, No. 4, PP. 583-605.
15. *Starr, C.* Education for Industrial Ecology // Proceedings of National Academy of Sciences, Washington, DC. USA. 1992. Vol. 89. PP. 868-869.
16. *Vicente, K.J.* The Human Factor //The Bridge. Vol. 32. № 4. 2002. PP. 15-19.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Е.Б. Нарочная, кандидат социологических наук, доцент
Южно-Российский государственный технический университет (НПИ), Россия
narochnaya@rambler.ru

Качество обучения иностранному языку рассматривается сегодня как один из параметров хорошего вуза и залог последующего успешного профессионального самоопределения специалиста. Поэтому на долю преподавателя иностранного языка выпадает «благородная миссия» обеспечить иноязычную коммуникативную конкурентоспособность выпускников и, следовательно, улучшить конкурентоспособность самого вуза. Такое положение вещей с одной стороны, повышает статус преподавателя иностранного языка, с другой, обязывает соответствовать повышенным профессиональным требованиям. Что нам диктуют политика в области высшего образования и рынок труда сегодня?

По данным доклада заместителя Министра образования и науки Российской Федерации В.В. Миклушевского от 28 января 2009 года [1] общая ситуация на рынке труда свидетельствует об увеличении потребности в людях с высшим образованием. Программы подготовки, востребованные экономикой, включают области транспорта, энергетики, автоматики и управления, информационных технологий, нефтегазовой промышленности, автомобилестроения. Тем не менее, около 10% (более 100 тыс. человек) выпускников системы профессионального образования имеют риск быть нетрудоустроенными. В группу риска попадают выпускники с образованием экономического (30% от общей численности выпускников, имеющих риск быть нетрудоустроенными), гуманитарного (11%), педагогического (7%), сельскохозяйственного (6%) и строительного (5%) профилей (по предварительным данным субъектов Российской Федерации).

Причиной такой статистики является не только общемировой и российский экономический кризис. По мнению экспертов, выпускники российских вузов даже при хороших знаниях (!) не обладают важными общепрофессиональными и узкопрофессиональными компетенциями, потому что изначально не были ориентированы на получение конкретной профессии. В то время как сегодня экономике требуются, во-первых, специалисты с междисциплинарными и мультидисциплинарными компетенциями, обеспечивающие повышение трудовой мобильности; во-вторых, специалисты с инновационными компетенциями, обладающие качественно новыми знаниями. Рынком востребованы такие умения, как способность принимать решения, работать в команде, использовать информационно-коммуникационные технологии, постоянно повышать профессиональную квалификацию. Профессионально-коммуникативные навыки так же приобретают все больший вес, так как современные

профессионалы должны уметь общаться на одном и том же «профессиональном» языке.

Хочется отметить, что повышенные профессиональные требования - особенность не только российской сферы рекрутинга, но еще и общая мировая тенденция. Поэтому ключ к минимизации рисков трудоустройства выпускников учреждений высшего профессионального образования - в повышении качества подготовки квалифицированных кадров, обладающих общепрофессиональными, специализированными и надпрофессиональными компетенциями, способных удовлетворить потребности глобализирующегося рынка труда «регион – Россия – мир».

Обеспечить повышение качества подготовки человеческого капитала призвано введение компетентностной парадигмы в государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения. В содержательном плане новые стандарты означают коренные изменения структуры, наполняемости и конечного результата образовательных программ базового и элективного цикла предметов.

Предполагается, что иностранный язык, как обязательная дисциплина, выступит средством формирования комплекса общекультурных и профессиональных компетенций специалиста. Бесспорно, иностранный язык как культурно-лингвистическая система знаний выделяется среди других дисциплин тем, что в процессе формирования иноязычных, то есть предметных компетенций участвуют многоступенчатые наслоения представлений, отождествления, сравнения и самопознания, ввиду чего в процессе обучения студенты приобретают и общекультурную компетенцию. Процесс обучения иностранному языку так же включает систему формируемых в обучении установок на толерантное и позитивное восприятие окружающего мира; систему гуманистически ориентированных внутренних нормативов, ценностей, стандартов и моделей поведения; систему безусловных установок самоконтроля и самопрезентации; развитую коммуникативную культуру; способность формулировать альтернативные суждения; умение работать в группе.

Однако при осмыслении дидактических и методических принципов внедрения стандартов третьего поколения в образовательный процесс обучения иностранному языку мы натолкнулись на некоторые проблемные аспекты, которые возможно не исчерпываются приводимым списком:

- несоответствие требуемого конечного результата и количества учебных часов и зачетных единиц. Приблизительно 360 часов, 180 из которых предназначено для аудиторной работы (остальные выпадают на долю самостоятельной работы, контроль которой входит в те же пресловутые 180 часов) и отведено на формирование всего комплекса компетенций, формируемых средствами иностранного языка. **Проблема:** как наиболее оптимально воспользоваться отведенными часами;

- неясность в определении оценки конечного результата обучения (самих компетенций), равно как и методах и средствах его измерения. **Проблема**: что и как оценивать;

- отсутствие необходимых материальных фондов (учебная литература, мультимедийные классы, культурологическое сопровождение, методическая поддержка). **Проблема:** какие методы и технологии использовать;

- формирование компетенций возможно лишь у тех обучающихся, которые обладают базовым объемом предметных (иноязычных) и фоновых (общекультурных) знаний. **Проблема:** как обучать тех, кто не имеет базовых знаний (а таких студентов зачастую большинство) и как в таком случае оценить результат обучения.

Наличие проблем обусловливает необходимость поиска их решений. Конечно, мы надеемся, что эта задача не будет всецело переложена только лишь на плечи самих преподавателей, а будет решаться как минимум на региональном уровне. Однако очевидно уже сейчас, что новая образовательная политика представляет собой определенный «вызов» профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка.

Основные профессиональные компетенции преподавателя иностранного языка еще совсем недавно исчерпывались следующим списком: преподаватель должен был:

- знать и владеть языком на высоком профессиональном уровне, уметь доступно объяснять теоретические и практические учебные материалы учащимся;

- обладать межкультурной компетенцией**,** а также формировать у учащихся знания о культурных особенностях стран изучаемого языка;

- владеть методикой обучения в целом (включая познавательный и эмоциональный факторы) и методикой обучения иностранному языку в частности и эффективно применять эти знания при преподавании;

- осуществлять индивидуальный подход при обучении;

- знать и применять различные типы взаимодействия на занятиях;

- владеть основами эффективного планирования, включая оценивание в соответствии с учебными планами;

- знать основные и наиболее эффективные учебные пособия и материалы по обучению иностранному языку, уметь критически их оценивать, выбирать, адаптировать и использовать их в процессе обучения в соответствии с индивидуальными целями учащихся;

- осознавать значимость своего профессионального развития и использовать различные средства для выполнения этой задачи;

- владеть теорией и методами оценки и реализовывать оценку прогресса учащихся с помощью соответствующих средств и заданий на постоянной основе, а так же владеть основами тестирования языковых знаний и навыков;

- знать и применять принципы эффективной организации обучения, создавать благоприятную атмосферу обучения, необходимую для изучения иностранного языка.

Теперь предстоящая нам в недалеком будущем перспектива работать в соответствии с новыми образовательными стандартами требует внести коррективы в данную профессиограмму. И в первую очередь список

профессиональных умений преподавателя иностранного языка на наш взгляд необходимо пополнить такими компетенциями как:

- умение проектировать собственные технологии обучения студентов;
- умение самостоятельно и эффективно разрешать постоянно возникающие трудности и проблемы;
- умение разрабатывать и использовать нестандартные приемы решения педагогических задач;
- умение активизировать резервные возможности обучения, как отдельного студента, так и группы в целом.

Нетрудно заметить, что перечисленные умения базируются на высокой мотивации преподавателя и творческом подходе к моделированию собственной педагогической деятельности. Актуализация креативной составляющей профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в данном случае обосновывается не только нововведениями, но и общей образовательной ситуацией в профильном вузе с обязательным компонентом «пренебрежения» гуманитарными дисциплинами и отсутствием мотивации у студентов. Парадоксально, но умение убедить студентов в несомненной пользе изучения иностранных языков, так сказать «замотивировать» их, уже можно с уверенностью относить к числу обязательных компетенций преподавателя.

В заключение хочется отметить, что нашей главной компетенцией все-таки должно стать умение рационально оценивать собственную профессиональную ситуацию и ставить реально достижимые цели. Это поможет не только избежать разочарований и неудач, но и достичь нового уровня профессиональной эффективности и мастерства.

Литература

1. Доклад заместителя Министра образования и науки Российской Федерации В.В. Миклушевского на совещании ректоров высших учебных заведений 28 января 2009 года: http://mon.gov.ru/ruk/zam/miklushevskii/dok/5157/

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Ю. Чернова, кандидат педагогических наук
Новосибирский государственный медицинский университет, Россия
cheelur@mail.ru

Актуальность темы гуманизации образования ярко иллюстрирует парадокс современного образования, отмеченный В.П. Беспалько: «человеческую цивилизацию творят не лауреаты золотых медалей, а обитатели школьных «камчаток»; на которых учителя махнули рукой и которые зачастую и не сиживали на вузовской скамье (И. Кулибин, Т. Эдисон, Г. Форд, М. Калашников, Б. Гейтс)» [2]. Вывод может быть только

один – образование должно быть персонализировано, чтобы обеспечить более полное развитие каждого обучающегося с учетом его доминантных способностей. Эта идея и заложена в концептуальное положение современного образования о гуманизации как о приоритете личности в образовании, формировании и развитии ее гуманного мировоззрения и творческого потенциала [3]. Гуманизация на современном этапе политической и общественной жизни общества – одна из общемировых тенденций развития образования, ориентирующая образовательный процесс на развитие и становление отношений участников образовательного процесса, основанных на уважении прав каждого человека; сохранении и укреплении их здоровья, чувства собственного достоинства; реализации личностного потенциала. Претворение в жизнь концепции гуманизации позволяет обучающимся выбирать собственную траекторию обучения и отражает требования Болонской декларации.

Реализация концепции гуманизации образования может быть осуществлена по следующим направлениям:

– соподчиненность двух систем целеполагания: образование как процесс и результат освоения норм, и образование как непрерывный процесс становления личности;
– интеграция содержания образования;
– дифференцированный подход в обучении;
– разработка, апробация и внедрение эффективных образовательных технологий;
– развитие рефлексивных способностей обучающихся;
– использование педагогических и коммуникативных технологий, способствующих сохранению здоровья;
– активное профессиональное саморазвитие преподавателя.

Традиционное образование большинство из этих задач перед собой не ставило, поэтому деятельность преподавателей по организации образовательного процесса в рамках гуманизации образования имеет некоторые отличия от традиционного и требует иных подходов к целеполаганию, проектированию, конструированию занятий, а также к установлению коммуникаций между участниками образовательного процесса. Г.Б. Скок в своей работе «Как проанализировать собственную педагогическую деятельность» наглядно представляет различие традиционного образования и модели, построенной на идее гуманизации. Автор, однако, подчеркивает, что традиционное образование «не отменяется», но для современного преподавателя, стремящегося к мастерству, профессиональному совершенствованию, повышению качества образовательного процесса этого уже недостаточно [6]. Очевидно, что в этих условиях изменятся и требования к профессиональной компетентности преподавателей.

Итак, рассмотрим, какие изменения в профессиональной педагогической деятельности преподавателя позволят решить задачи гуманизации образовательного процесса в вузе:

1. Целеполагание.

Проекты ФГОС третьего поколения, в отличие от ГОС ВПО первого и второго поколений, имеют гуманистическую направленность, что значительно облегчает организацию образовательного процесса, в том числе и в области целеполагания. Нельзя, конечно, говорить о том, что стандарты стали более личностно-ориентированы, но заявленные компетенции предполагают, что специалист будет готов к работе в команде, в нестандартных условиях, с учетом экономической ситуации в рамках правовых норм. Очевидно, что такая компетентность позволит молодому специалисту легче найти свое место в жизни, адаптироваться в сложных экономических условиях, проявить себя не только в узких рамках специальности. Компетенции будущего специалиста разделены на две группы: общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК). Выделенные общекультурные компетенции универсальны и могут формироваться (в большинстве своем) в рамках любых дисциплин образовательных программ.

Перед преподавателями вузов при внедрении ФГОС встанет проблема ответственности за эти компетенции. И профессиональные и общекультурные компетенции в проектах стандартов сгруппированы по модулям (группам) дисциплин. Как показывает опыт работы с ГОС ВПО первого и второго поколений профессиональные умения и навыки легко находят своих «владельцев» – дисциплины, на которых они формируются, а «распределение» по дисциплинам общекультурных компетенций – вопрос для разработчиков новых основных образовательных программ. Им предстоит вписать ОК в новую структуру целей обучения. И то, какое место эти компетенции займут в образовательных и рабочих программах, может послужить показателем гуманистической направленности образовательного процесса подготовки специалиста в вузе.

Думается, что в решении этой проблемы могла бы помочь разработка модели специалиста с присущими ему компетенциями и матрицей ответственности (кафедр, дисциплин) за формирование этих компетенций. Модель должна не только соответствовать требованиям ФГОС ВПО, но и быть ориентированной на удовлетворение требований студента как будущего специалиста, которому предстоит работать в постоянно изменяющемся мире и непростых социально-экономических условиях.

2. Проектирование.

С учетом изменения целей изменяется и структура, и содержание рабочих программ дисциплин. Цели как результат обучения по дисциплине в соответствии с ФГОС будут сформулированы в терминах компетенций. Поскольку компетенции, чаще всего, не формируются в рамках одной темы, целесообразно выделять связанные между собой модули даже в рамках одной дисциплины. Такая структуризация неизбежно приведет к изменению содержания дисциплины, поскольку компетенция это не простая сумма знаний, умений и навыков и для ее формирования у студента понадобится дополнительная информация, изменятся методические указания для студентов и формы контроля.

Помимо изменения структуры и содержания дисциплины модульное обучение имеет и другие существенные отличия от традиционной системы обучения:

– изменяются формы общения преподавателя и студента, становясь более индивидуальными и паритетными;

– студент приобретает больше самостоятельности в сочетании с ответственностью за собственную деятельность;

– образовательный процесс становится более индивидуализированным.

В связи с вхождением России в Болонский процесс, актуальной для вузовского образования становится не только модульная организация образовательного процесса, но и рейтинговая оценка достижений студентов. Рейтинг студента – это личностный показатель его достижений, зная собственный рейтинг, студенты могут планировать свою образовательную траекторию в соответствии с интересами и возможностями. Несомненно, что такая организация образовательного процесса носит гуманистическую направленность.

К основополагающим принципам построения модульно-рейтинговой системы можно отнести:

– отход от поточного метода обучения;

– перенос центра тяжести на самостоятельную работу;

– внедрение качественно нового метода обучения;

– усиление функции преподавателя – консультанта;

– отход от традиционных форм контроля;

– акцент на текущий контроль.

Все это хорошо согласуется с принципом гуманизации образования и приводит к тому, что центр тяжести педагогической деятельности преподавателя вуза переносится с представления информации и организации учебной деятельности студентов на проектировочную деятельность. Индивидуализация и самостоятельность образовательного процесса потребуют от преподавателя разработки нового типа учебных пособий. Это, так называемые учебные пособия управляющего типа. При их разработке учитываются многие необходимые параметры: исходный уровень знаний, необходимое для освоения темы время, цели и значимость материала, возможные затруднения, материалы для поддержки, что позволяют студентам самостоятельно овладевать учебным материалом, контролировать уровень его освоения. Следует отметить, что такие пособия могут быть как электронными, так и традиционными – на бумажном носителе.

Наибольшей интеграции содержания образования позволяет достичь модульно-рейтинговая технология обучения, основанная на создании межпредметных модулей в рамках одной образовательной программы, оснащенных методиками овладения учебным материалом и материалами для контроля уровня подготовки. Работа в команде преподавателей различных дисциплин, объединенных целью формирования определенных компетенций – это еще одно отличие в проектировочной деятельности преподавателей вуза в условиях гуманизации образования.

3. Конструирование.

По данным Министерства образования РФ, Россия не отстает от других стран по показателю «использование знаний в стандартных ситуациях», а по показателю «применение знаний в нестандартных ситуациях» оказалась среди самых худших. На это несоответствие следует обратить особое внимание при конструировании занятий в любом образовательном учреждении, если оно заинтересовано в реализации принципа гуманизации. В этой связи необходимо пересмотреть формы и методы организации познавательной деятельности обучающих с тем, чтобы развивать у них умения использовать полученные знания в нестандартных ситуациях, прогнозировать результаты и возможные проблемы, принимать решения [5].

Как при проектировании курса в целом, так и при разработке конкретного занятия преподаватель стоит перед выбором тех методов, образовательных технологий, которые в большей степени будут способствовать достижению целей. Для того чтобы преподаватели могли руководствоваться наиболее соответствующими идее гуманизации образования целям, приведем некоторые современные образовательные технологии, использование которых имеет гуманистическую направленность. В таблице приведены некоторые педагогические технологии, а также те их отличительные черты, которые и объясняют целесообразность их использования в условиях гуманизации образования.

Таблица 1

Гуманистические черты педагогических технологий

Педагогическая технология	Отличительные черты, определяющие гуманистическую направленность
Личностно-ориентированное обучение	– уважение желания студента работать самостоятельно, умение воздерживаться от вмешательства в процесс творческой деятельности; – предоставление свободы выбора области приложения сил и методов достижения цели; – одобрение результатов деятельности студентов; – уважение потенциальных возможностей отстающих; – использование творческих заданий и индивидуальных программ обучения
Компетентностый подход	– творчески-проблемная направленность обучающих и контролирующих заданий; – позитивное отношение к возможным ошибкам в творческой работе; – осуществление обратной связи через интенсивное социальное взаимодействие с внешним миром (опросы, анкетирование);

	– исследование ролевых моделей; – презентация идей
Педагогика сотрудничества	– постановка трудной цели, что способствует формированию уверенности в возможности преодоления; – преодоление неравномерного развития отдельных качеств, развитие природной индивидуальности; – четкое формирование содержания; – индивидуальный, коллективный самоанализ; – индивидуальный и коллективный интеллектуальный фон; – личностный подход (объективная и адекватная оценка)
Технология рефлексивного обучения	– ориентация на поиск современных «норм» и последующее их использование в реализации модели самоанализа учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности; – выявление сильных и слабых сторон в собственной деятельности с целью коррекции и дальнейшего профессионального развития; – свободное написание резюме, самопрезентации
Самообразование	– использование метода авансированного доверия с помощью индивидуальных заданий, групповых проектов; – формирование интереса к учению на основе проблемных заданий, творческой самостоятельной работы; – рефлексия (самоанализ, самоконтроль, самокоррекция с использованием специальных заданий и упражнений); – диалоговое взаимодействие как между преподавателем и студентами, так и между студентами (возможно через Internet)
Кейсовая технология	– выделение главного, формулирование целей; – работа в малой группе; – активное участие в выработке общего для малой группы решения; – участие в общей дискуссии, защищая интересы группы; – анализ результатов работы, формулирование выводов.

4. Установление коммуникаций.

По мнению современных исследователей, мастерство преподавателя проявляется, прежде всего, в сфере его общения. Эффективное взаимодействие преподавателя и обучающихся – основное условие успеха и удовлетворенности участников образовательного процесса. Основными чертами конструктивного взаимодействия, основанного на идее гуманизации образования можно считать:

– терпимость и сдержанность; умение все видеть, но далеко не на все реагировать;

– преобладание организующих, а не дисциплинарных воздействий, т.е. направленных на организацию деятельности, а не поведения;

– использование одобрения или огорчения при оценивании деятельности студентов, что является более эффективным;

– реализация оценочной деятельности, отсутствие которой ведет к снижению у обучающихся общего тонуса учебных интересов и активности;

– гибкость, умение быстро ориентироваться в меняющейся обстановке образовательного процесса.

Коммуникативная компетентность, в отличие от компетентностей в других компонентах педагогической деятельности, является «экспресс – методом» для определения эмоционального комфорта на занятиях, хотя и проектирование и конструирование образовательного процесса оказывают на него немаловажное воздействие. Отсутствие эмоционального комфорта, независимо от факторов его вызывающих, оказывает влияние на здоровье как обучающихся, так и преподавателей. Брюс Уилкенсон в книге «Семь законов ученика» справедливо замечает, что если обучение не вызывает у ученика ничего кроме отвращения, это значит, что его угнетают. Нужно заботится не только «об уровне знаний детей, но и о сохранении их физического, нравственного, психического здоровья, о развитии их творческих способностей» [4].

С другой стороны, показано, что между физическим здоровьем преподавателя и качеством его профессиональной деятельности существует прямая взаимосвязь, и что уровень психического (а, возможно, и физического) здоровья может повыситься если:

– профессионал имеет четкую картину своих психических характеристик;

– располагает информацией о том, к чему могут привести те или иные неконтролируемые проявления личности;

– владеет умениями, способными уменьшить их негативное воздействие на самого себя и окружающих.

Для организации наиболее продуктивного общения с каждым студентом рекомендуется ранжировать студенческие группы по личностным признакам, используя стандартные психологические методики, и активно использовать рекомендации психологов по работе с выявленными особенностями:

– по темпераменту;

– по проявлению внешней коммуникативности;

– по сформированности понятийного мышления (традиционность, оригинальность);

– по побуждению к созиданию;

– по самосознанию (переоценка своих возможностей, неуверенность в своих силах, сдержанность);

– по характерным внешним контактам (соревнование, компромисс, избегание, сотрудничество) [1].

Таким образом, становится понятно, что в рамках коллективного обучения возможно создание комфортных условий для каждого обучающегося, а это необходимое условие для реализации принципа гуманизации в образовании.

5. Самоанализ.

Анализ собственной педагогической деятельности – это необходимый компонент профессиональной деятельности преподавателя вуза, реализующего гуманистические принципы в образовании. Согласно концепции TQM (Всеобщего управления качеством) качество деятельности преподавателя, как и любого другого объекта, может возрастать только при реализации принципа Деминга (планируй – делай – анализируй – действуй). Планирование, конструирование, организацию образовательного процесса мы уже рассмотрели. Теперь рассмотрим компонент – «анализируй». Этот компонент деятельности современного преподавателя признается ведущими исследователями в области педагогической деятельности обязательным и может носить название «рефлексия», «самоанализ», «самооценка», хотя суть его остается одинаковой – анализ собственной деятельности с целью коррекции и совершенствования [7].

Самоанализ позволяет познать себя как личность и как профессионала, ориентирован на развитие общей культуры преподавателя, позволяет установить соответствие собственной деятельности современным требованиям, выявить собственные достоинства, недостатки и возможности, выработать стратегию повышения качества профессиональной деятельности.

Поскольку, в качестве педагогических технологий высшего образования, имеющих гуманистическую направленность, есть и технология рефлексивного обучения, то преподаватель вуза тем более должен знать основные принципы, владеть методами самоанализа профессиональной деятельности и уметь использовать его результаты для повышения удовлетворенности студентов и самосовершенствования [7].

Помочь преподавателям вузов в организации образования, основанного на принципах гуманизации, могут новые технологии, используемые в курсах повышения квалификации, которые позволяют специалисту успешно адаптироваться к изменяющимся условиям, а также найти собственную траекторию совершенствования. Преподаватель, владеющий такими педагогическими технологиями, не только способствует развитию свободной творческой личности обучающегося, но и повышает собственную профессиональную компетентность.

Литература

1. *Базылев О.С.* Срезовая педагогическая диагностика образовательного процесса : Метод. пособ. / О.С. Базылев. – Магнитогорск : МаГУ, 2003. – 34 с.
2. *Беспалько В.П.* Психологические парадоксы образования / В.П. Беспалько // Педагогика. – 2000. – №5. – С.14.
3. *Колычева З.И.* Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма. – СПб., 2004. С. 175
4. *Ксензова Г.Ю.* Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
5. Проектирование в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии: Научно-методическое пособие / Под ред. Н.Ф. Родионовой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 192 с.
6. *Скок Г.Б.* Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учебное пособие для преподавателей. / Отв. Ред. Ю. А. Кудрявцев. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. .– 102 с.
7. *Чернова Е.Ю.* Самоанализ инвариантной части педагогической деятельности: учебное пособие для преподавателей всех дисциплин. Управление качеством деятельности преподавателя : Сб. трудов / под ред. Г.Б. Скок : Новосиб. гос. техн. ун-т. – Новосибирск, Изд-во НГТУ, 2008. – С. 190-273.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АВТОНОМИИ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Е.А. Носачева, кандидат педагогических наук, доцент
Педагогический институт Южного федерального университета, Россия
nossach@rambler.ru

В настоящее время российский преподаватель иностранных языков работает (часто одновременно) с учащимися различных возрастных групп и ступеней обучения, в школах различных типов, детских садах, колледжах, высших учебных заведениях и на языковых курсах по строго определенным программам и без них, с учебными пособиями разных поколений и без учебников, самостоятельно подбирая учебные материалы. Он постоянно имеет дело с психолого-педагогическими, дидактическими, методическими и организационными проблемами, требующими от него проявления профессиональной автономии.

Под *профессиональной автономией* преподавателя иностранных языков далее будем понимать способность к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии и принятию решений, к самообразованию и непрерывному повышению квалификации, владение стратегической компетенцией (свободное оперирование способами, формами

и приемами работы с языком), приемами консультирования и оказания учащимся профессиональной педагогической поддержки.

Безусловным требованием времени является замена старых форм проведения учебных занятий на новые, когда в классе или учебной группе имеют место размышления над собственным процессом обучения, апробация альтернативных учебных *стратегий*, планирование и проведение проектов с использованием новейших средств массовой информации.

Немецкий ученый U.Rampillon дает следующее определение понятию стратегии обучения: «Стратегии обучения – это способы обучения, которые применяются учащимися намеренно и планомерно, чтобы планировать свой процесс обучения, управлять им и осуществлять над ним постоянный контроль» [1, с. 215].

Развитие способности к профессиональной автономии предполагает целенаправленное и систематическое обучение эффективным интеллектуальным, учебным и поведенческим стратегиям, а также принципам оказания педагогической поддержки учащимся (умение учителя быть «советчиком», «помощником» учащихся). Особая роль в этом процессе должна отводиться курсу теории обучения иностранным языкам (методике), который дополняется спецкурсами, курсами по выбору и факультативами, поддерживается и иллюстрируется модельным преподаванием языковых предметов: практики речи, грамматики и фонетики через демонстрацию стратегий обучения.

На современном этапе, согласно мнению членов Конференции министров культуры Германии, преподавателю следует выполнять следующую функцию: «оказание помощи учащемуся в определении его учебной стратегической концепции и траектории его индивидуального развития» [3, с. 52]. На Конференции были выделены три основных аспекта, которые, в конечном счете, являются определяющими в рамках становления профессиональной компетенции преподавателя [3, с. 55]:

1) теоретические знания;

2) ситуативное поведение;

3) стиль профессионального поведения.

Теоретические знания подразделяются на *декларативные* (например, знание фактов, понятий и правил); *процедуальные* (например, знания о применении и функционировании учебных стратегий), *метакогнитивные* (например, знания о функционировании процессов обучения и учения, научение ключу к поиску знаний, владение стратегиями самооценки).

Поскольку преподавателям приходится каждую минуту принимать компетентные решения, работая с учащимися различных возрастных групп и способностей, это предполагает владение моделями *ситуативного поведения* (поведенческими стратегиями). При возникновении на том или ином занятии определенных проблем сегодня уже недостаточно ссылаться на полученные теоретические знания. Такой подход позволяет предоставление будущим преподавателям возможности на практических занятиях выступать в роли экспертов обучения. Специфика преподавательской деятельности предполагает

проявление педагогического мастерства, сочувствия, коммуникабельности, эмпатии, толерантности, открытости и др. Эти личностные качества формируют *стиль профессионального поведения* преподавателя, на становление которого влияет владение преподавателем *метакогнитивными стратегиями*.

Таким образом, ссылаясь на данную концепцию, можно выделить три релевантных компонента, без которых не может сложиться профессиональная компетенция преподавателя иностранных языков:

1) владение учебными стратегиями;
2) владение поведенческими стратегиями;
3) владение метакогнитивными стратегиями.

R.L. Oxford [2] предлагает другую классификацию, подразделяя стратегии на *прямые* и *косвенные*. К прямым стратегиям относятся следующие: 1) стратегии развития памяти (установление взаимосвязей, использование наглядных ассоциаций, проверка изученного через временной интервал); 2) когнитивные стратегии (аналитическое поведение, использование памяток, обобщений); 3) компенсаторные стратегии (переход с одного языка на другой, использование мимики и т.п.). К косвенным стратегиям относятся следующие стратегии: 1) метакогнитивные стратегии (сопоставление информации, составление плана обучения, постановка целей, контроль результатов); 2) аффективные стратегии (преодоление страхов, например, посредством музыки, смеха); 3) социальные стратегии (совместная работа с другими учащимися, стремление понять другую культуру, чужие мысли и чувства).

Анализ ныне действующих программ подготовки преподавателей показал, что аспект профессиональной автономии либо вообще не отражается в программах, либо имеет место индивидуальная интерпретация авторами данного понятия в контексте подготовки преподавателей в отдельных вузах. В определенной мере инновационным для факультета лингвистики и словесности ПИ ЮФУ является интеграция стратегического компонента в процесс подготовки преподавателей иностранных языков. Примером эффективно функционирующей модели подготовки преподавателя иностранных языков может служить разработанная нами и включающая вышеупомянутый стратегический аспект учебная программа курса «Теория обучения иностранным языкам».

Обучение по данной программе включает в себя следующие этапы:

3 курс – изучение теоретических основ лингводидактики и методики как науки, учебных стратегий по овладению иностранным языком, практическое овладение основами консультирования. В качестве итоговой работы студенты после прохождения пассивной педагогической практики выполняют практические задания, способствующие развитию их профессиональной автономии, сдают экзамен.

4 курс – изучение основных категорий методической науки, теории и практики моделирования общеобразовательных дисциплин, теоретических основ педагогического консультирования. Студенты проходят пассивную и активную педагогическую практику в школе, наблюдая за поведением

учителя, выступают в роли экспертов в области обучения (консультантов по учебе); пишут курсовые работы по теории обучения иностранным языкам и сдают экзамен за 4 курс.

5 курс – практическая отработка навыков педагогического консультирования в ходе прохождения активной педпрактики в школе, выполнение практических заданий по педпрактике, написание дипломных работ по теории обучения иностранным языкам и сдача госэкзамена.

Логика построения курса «Теория обучения иностранным языкам» обусловлена организацией исследовательской работы студента по осмыслению своих личностных и профессиональных особенностей: от осознания сущности понятия «профессиональная автономия», философского осмысления данной проблемы в контексте современной образовательной парадигмы до понимания ее роли в ходе профессионально-педагогической деятельности. Понятия «профессиональная автономия» и «автономия учащегося в учебной деятельности» рассматриваются в курсе с позиций философии (радикальный конструктивизм), педагогической антропологии, когнитивной психологии, феноменологии, теории личностно-ориентированного образования, теории социализации, теории коммуникативной деятельности, синергетики, и др. областей научного знания. Общение и вступление в диалог со студентами в процессе решения педагогических проблем в комплексе с другими областями научного знания позволило осуществить интеграцию данных научных дисциплин друг с другом.

Было доказано, что на процесс развития профессиональной автономии влияют как внешние, так и внутренние факторы. Студенты изучали, анализировали, наблюдали эволюцию собственных взглядов, мнений, поступков с позиции развития профессиональной автономии личности. Выделение отдельных компонентов в структуре коммуникативной компетенции личности и общеевропейских уровней развития коммуникативной компетенции, адаптированных к российским условиям, позволяет слушателям осуществлять процесс самодиагностирования коммуникативной компетенции, отражает динамику самодетерминации в процессе профессиональной подготовки.

Содержание курса ориентировано на общую образовательную концепцию, в центре которой находится личность ученика, а в условиях обучения иностранному языку – вторичная языковая личность. В связи с этим курс предполагает рассмотрение закономерностей развития языковой личности. Знакомство с философско-методологическими основаниями теории обучения иностранным языкам как науки предполагает ознакомление студентов с философской концепцией отношений «государство – личность», определяющей отношение к личности в образовательной сфере в целом. Новая парадигма отношений между государством и личностью обуславливает внедрение новой философии образования, требующей проведения новой образовательной политики. Основу для критической рефлексии студентов, в первую очередь, составляют темы курса «Традиционное и самоуправляемое обучение», «Развитие учебной автономии учащегося в процессе изучения иностранных языков», «Типы обучаемых.

«Хороший» учащийся», «Европейский языковой портфель», «Билингвальное обучение и изучение иностранных языков на билингвальной основе», «Основы развития профессиональной автономии преподавателя иностранных языков». На практических занятиях студенты обучаются методической рефлексии, применению учебных стратегий по овладению иностранным языком, основам педагогического консультирования, современным методам обучения иностранным языкам: «Дефиниция и классификация стратегий обучения», «Модели овладения учебными стратегиями: пошаговое и пофазовое овладение», «Эмпирические исследования эффективности применения учебных стратегий» (демонстрирование, или «апробация на себе» отдельных стратегий), «Учебные материалы и учебные пособия и их ориентация на цели развития учебной автономии учащихся» и др.

Содержание и форма проводимых семинаров по теории обучения иностранным языкам строится вокруг стратегии активного обучения, реализация которой помогает принципиально изменить деятельность студентов: обеспечить их активность, возможность самостоятельно приобретать знания, развивать критическое мышление, сотрудничать в учебной аудитории, как с преподавателем, так и друг с другом.

При разработке данного курса не была поставлена цель дать окончательную трактовку основных теоретических понятий и практических рекомендаций. Главной задачей была формулировка и проектирование плана дальнейшей целенаправленной работы, направленной на развитие профессиональной автономии будущего преподавателя иностранных языков. Содержание каждой темы занятия включает в себя не только теоретические аспекты рассматриваемых проблем, но и практические средства и методы, способствующие профессиональному становлению личности будущего педагога.

Изучение теории обучения иностранным языкам как учебной дисциплины, интегрированной с языковыми и педагогическими дисциплинами, а также с блоком педагогической практики, способствует развитию следующих профессионально значимых качеств у будущих преподавателей иностранных языков в процессе их профессиональной подготовки:

- *самосознание:* осознание себя профессиональной языковой личностью, целостное представление о себе как, о специалисте, будущем учителе;

- *самооценка*, предполагающая ценностное отношение к собственным профессиональным качествам и обеспечивающая развитие у студентов навыков самоконтроля и рефлексии собственного профессионального поведения;

- *самоорганизация*, определяющая стиль поведения будущего преподавателя, регуляцию учебно-практических действий, предполагающая владение аффективными (поведенческими) стратегиями;

- *самоуправление* как способность преподавателя принимать компетентные решения и нести за них ответственность, автономно действовать в профессиональной сфере.

Итогом разработанной концепции явилась подготовка преподавателей иностранных языков, обладающих не только теоретическими знаниями, но и практическим опытом в аспекте развития профессиональной автономии. Специалисты такого уровня востребованы как учителя муниципальных и частных школ, преподаватели педагогических колледжей и педуниверситетов.

Литература

1. Handbuch Fremdsprachenunterricht: [3., überarb. und erw. Aufl.] / Hrsg. von K.-R. Bausch… Tübingen; Basel; Francke, 1995
2. *Oxford, R.L.* Language learning strategies / R.L. Oxford. New York, 1990
3. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission / E.Terhart. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2000

ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК ПРИЕМ СОЦИАЛЬНО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Н.В. Матвеева, кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ), Россия
matveevanv@mail.ru

Ролевые и деловые игры, являясь общепризнанным средством развития коммуникативных умений студентов и сильным мотивирующим фактором, выполняют также и контролирующую функцию, и, прежде всего, функцию контроля сформированности устноречевых умений студентов. Разработке критериев оценки сформированности данного речевого умения уделяли внимание как отечественные, например, [4; 5; 6], так и зарубежные преподаватели и методисты, например, [2]. Г.А. Китайгородская [4] предложила следующие критерии: темп речи с учетом пауз, количество ошибок на единицу высказывания, степень комбинирования речевого материала, использование готовых блоков, идиом, степень сложности синтаксиса, развернутость высказывания. Используемые нами количественные параметры оценивания устноречевых умений по данным критериям представлены в таблице 1.

Критерии, предложенные зарубежным автором Бен Найт [2], включают в себя оценку (в баллах) следующих параметров устной речи:

- грамматика (диапазон и точность выбора);
- лексика (диапазон и точность выбора);
- произношение (отдельные звуки, ударение и ритм, интонация, ассимиляция);
- беглость (скорость речи, паузы во время и перед началом высказывания);

- умение поддерживать беседу (развитие темы, инициатива, логика, контроль за ходом беседы (пояснение, исправление, приостановка, заполнение пауз);
- социолингвистические умения (использование различных стилей речи, знание культуры страны изучаемого языка);
- невербальне аспекты;
- содержание (последовательность аргументации, релевантность).

Таблица 1

№ п/п	Критерии оценки	Количественные параметры оценивания	Шкала оценки
1.	Степень комбинирования речевого материала	Количество словосочетаний и предложений, составленных самим студентом в структуре ролевого задания.	0 – 10 баллов
2.	Использование готовых блоков	Количество готовых блоков, данных в упражнениях учебника/учебного пособия, в структуре выступления.	0 – 2 балла
3.	Степень сложности синтаксиса	Количество сложно-сочиненных и сложно-подчиненных предложений, составленных студентом.	0 – 2 балла
4.	Развернутость высказываний	Общий объем ролевого задания.	1 – 3 балла
5.	Использование идиом	Количество использованных идиом/пословиц/цитат	0 – 1 балл

В настоящее время в связи с развитием новых технологий использовать эти критерии стало проще: всегда есть возможность записать высказывания студентов на диктофоны, встроенные в большинство моделей мобильных телефонов, и, затратив некоторое время на повторное прослушивание, подсчитать показатели. Недостаточно разработанными, однако, остаются вопросы: как отлеживать динамику развития устноречевых умений студентов, какой комплект показателей считать высоким, средним и низким уровнем сформированности данных умений.

Подготовка и проведение ролевой или деловой игры – это сложный и многоплановый процесс, включающий в себя различные виды деятельности студентов: учебную деятельность (в классной аудитории и самостоятельную работу), поисковую, игровую. В ходе подготовки и проведения ролевых и деловых игр формируются как навыки самостоятельной работы, так и социально значимые качества студентов (ответственность за порученное дело, умение работать в команде, ставить цели, принимать социально адекватные, нравственно оправданные решения, доброжелательно и уважительно относиться к людям, отстаивать свою социально-нравственную позицию, реализовывать себя как личность, самостоятельно оценивать свою степень успешности). Для каждого их этих видов деятельности студентов могут быть разработаны свои критерии оценки.

Критерии оценки уровня сформированности навыков самостоятельной работы и способы отслеживания динамики развития этих навыков были подробно рассмотрены нами в диссертационной работе [6].

Критерии оценки игровой деятельности студентов вузов, предложенные Е.А. Маслыко, мы конкретизируем следующим образом. Предположим, для оценки игровой деятельности в ходе презентации ролевой игры было решено использовать следующие критерии оценки игровой деятельности [5]:

1. Эффективность совместной деятельности и соответствующего ей иноязычного общения.
2. Полнота и качество исполнения ролевого репертуара и ролевых предписаний.
3. Культура профессионального поведения.
4. Сформированность выявленных в игре профессиональных и иноязычных речевых навыков и умений.

Совместная деятельность будет наиболее эффективной, если на презентации ролевой игры присутствуют все студенты, и все они подготовились к занятию. Если присутствуют не все игроки, остальным придется работать более интенсивно. Чтобы получить высший балл по второму пункту, в ходе презентации ролевой игры должны быть отражены все заявленные при распределении ролей и при их подготовке темы и подтемы. Поэтому в случае отсутствия игрока, или если отдельные студенты к игре не подготовились, для получения высшего балла группа должна выставить замену. При выставлении замены для обсуждения вопросов, которые входили в обязанности отсутствующих или не подготовившихся студентов, следует соблюдать сдержанность и тактичность. При выставлении оценки по четвертому пункту оценивается сохранение смысла высказываний, достижение коммуникативной цели (без учета отдельных языковых и речевых ошибок).

Для оценки игровой деятельности студенческой группы рекомендуется создать жюри и уделить особое внимание подготовке игровой документации. Членов жюри необходимо предупредить, что в их задачи будет входить оценка игровой деятельности ***всей*** студенческой группы в соответствии с разработанными критериями и заполнение подготовленных Листов экспертной оценки. Листы экспертной оценки разрабатываются по образцу подобных листов для оценки ответов учащихся в ходе проведения ЕГЭ [3]. В Листах экспертной оценки следует выделить ячейки, соответствующие речевым задачам, заранее определенным для каждой роли.

Если речевая задача выполнена, члены жюри должны поставить галочку √ в соответствующей ячейке Листа экспертной оценки и в конце игры сопоставить запланированную реализацию речевых задач с фактической. После этого производится расчет интенсивности игровой деятельности студентов. Для расчета интенсивности вводятся четыре параметра: А – запланированное количество ролей; Б – запланированное количество речевых задач; В – количество студентов, исполнявших роли; Г – количество реализованных речевых задач.

Далее рассчитаем среднее количество запланированных задач на одну запланированную роль или среднюю плановую нагрузку $N_{пл}$ = Б:А и среднее количество реализованных задач на одного участвующего в игре студента $N_р$ = Г:В. Тогда интенсивность игровой деятельности равна $I = N_р / N_{пл.}$

Вторым вариантом оценки игровой деятельности студентов может быть система взаимооценки качества исполнения ролевого репертуара с точки зрения образности. Студенты оценивают игру друг друга по следующим критериям:

1. Соответствие стиля одежды нормам, принятым в той социальной группе, к которой относится роль.
2. Поведение игрока оценивается с точки зрения естественности: естественное/скованное/развязное.
3. Речь игрока оценивается по следующим параметрам: громкая/тихая, уверенная/неуверенная, темп речи – быстрый/нормальный/медленный, речевой регистр – формальный/неформальный.
4. Использование стилистических приемов: нет/да. Если есть, то какие.
5. Использование наглядности (имеющийся реквизит/слайды мультимедийных презентаций и т.д.).

Для каждой роли необходимо разработать карточку экспертной оценки и выдать каждому студенту одну подобную карточку для оценки одного из однокурсников.

Возможно, что при проведении ролевой игры, если в ней запланировано значительное количество монологов, необходимо обратить внимание на степень понимания содержания высказываний студентами (контроль сформированности умений аудирования). Для этого полезно разбить студентов на пары для взаимной оценки выступлений и каждому студенту дать задание: написать отчет о выступлении кого-либо из участников ролевой игры согласно этим парам. Рекомендуется также снабдить студентов полезными клише на английском языке для формулирования основной мысли, обеспечения структурно-логической связности, выделения особо важной информации, формулирования выводов и выражения своей оценки.

При этом надо указать студентам, что для того, чтобы качественно составить этот отчет, по ходу игры надо выяснять все непонятные моменты: переспрашивать, при необходимости запрашивать перевод терминов, уточнять сказанное выступающим и т.д. Таким образом будет обеспечено активное слушание речи выступающих и активизирована собственная речевая деятельность студентов.

Кроме того, возможно проведение самооценки студентами собственной речевой деятельности во время игры. Для этого можно предложить следующие критерии:

Спонтанная речь

- Вы внимательно слушали выступающих, задавали уточняющие вопросы, переспрашивали не только того игрока, отчет о выступлении которого Вам задано подготовить, но и других выступающих; Вы успешно отвечали на вопросы, обращенные к Вам лично – 25 баллов;
- Вы задавали вопросы тому игроку, отчет о выступлении которого Вам необходимо будет подготовить; в основном успешно отвечали на вопросы присутствующих – 15 баллов;

- Вы затруднялись с ответами, отвечали односложно или на русском языке, вопросов выступающим не задавали – 5 баллов.

Подготовленная монологическая речь

- Ваше выступление структурировано, имеются приветствие, вступление, основная часть и заключение; выступление информативно, содержит несколько подтем; Вы хорошо знаете содержание своего высказывания, при выступлении практически не пользуетесь текстом - 25 баллов;
- в Вашем выступлении отсутствуют какие-либо обязательные части; при выступлении Вы пользуетесь текстом – 15 баллов;
- Вы читаете текст выступления – 5 баллов.

Подготовленная диалогическая речь

- прежде чем задать вопрос, Вы представились, сообщили о себе необходимые сведения – 15 баллов;
- Ваши вопросы сформулированы ясно, конкретно, составлены в вежливой форме (на основе речевых клише), четко обозначена позиция, высказано конкретное предложение – 5 баллов;
- Вы отвечаете на вопросы подробно, исчерпывающе, выражаете готовность к сотрудничеству – 5 баллов;
- в Ваших репликах отсутствуют речевые клише, вежливые вопросы, предложения о сотрудничестве; при выступлении иногда Вы пользуетесь текстом своих реплик – 2 балла;
- Вы читаете свои реплики – 1 балл;
- Вы в диалоге не участвуете – 0 баллов.

Мы полагаем, что предложенные нами варианты критериев оценки деятельности студентов в ходе подготовки и проведения ролевой или деловой игры могут быть признаны одним из приемов социально развивающего обучения.

Литература

1. *Ариян М.А.* Принципы социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе, 2010, № 1. – с. 7 – 11.
2. *Найт Б.* Некоторые приемы обучения учителей контролю устноречевых умений// Иностранные языки в школе, 1995, № 6. – с. 61 – 65.
3. *Вербицкая М.В., Соловова Е.Н.* Единый государственный экзамен 2010. Английский язык. Универсальные материалы для подготовки учащихся / ФИПИ. – М.: Интеллект-Центр,2010. – 168 с.
4. *Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Издательство Московского Университета, 1986. - 176 с.
5. *Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И.* Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. Минск: Вышэйшая школа, 1999. - 522 с. - с. 256 – 269.
6. *Матвеева Н.В.* Ролевые игры на занятиях по английскому языку при обучении устному профессиональному общению (среднее специальное учебное заведение) // Автореферат дисс. … канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 16 с.

ОСНОВАНИЯ СОЦИЕТАЛЬНОГО МЕТОДА И СОЦИЕТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

И.В. Леусенко, кандидат социологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Социальная реальность последних десятилетий традиционно описывается через призму методологии социальной трансформации. Теоретические построения функционализма были связаны с рассмотрением общества с позиции больших общественных институтов, и, казалось бы, социетальная социология, основания которой связаны с классиками западной социологии начала XX в. (Э.Дюркгейм, М. Вебер), продолжает данный методологических ряд, однако на самом деле содержит колоссальный по своему значению методологический переход социологии к изучению проблем современного человека. Концепт исследования социетальных характеристик общества сформировался в западной социологии под влиянием социологии Т. Парсонса и был развит в России Т. И. Заславской, С.Г. Кирдиной, Н.И. Лапиным. Социетальная социология представляет собой особую, не встречавшуюся ранее и развившуюся на отдельных элементах классической социологии (теория социальной интеграции, теория социального действия) и социологии Т. Парсонса, позицию, основные элементы которой в каком-то смысле повторяли бы в системе элементы развития общества, то есть, в методе моделировали развитие основных элементов общества. Западные социологи ранее отечественных исследователей столкнулись с негативными тенденциями в развитии общества, связанными с деформациями в ценностных ориентациях, явлениями социальной аномии и распадом больших социальных групп. В российском обществе ввиду ускоренной трансформации социально-экономической сферы в 90-е гг. прошлого столетия, назрели сходные явления. Благодаря такой постановке вопроса в социетальной социологии сформировался переход к исследованию общества с точки зрения рассмотрения внутренних проблем самого общества и анализа деятельности индивида, что особенно актуально, учитывая тот факт, что современные проблемы общества постепенно привели к пониманию того, что социальная жизнь не может быть объяснена посредством описания общества как суммы больших социальных групп, классов, объединенных единством образа жизни, уровнем дохода и местом в экономическом производстве, а есть взаимодействие индивидов в рамках социетальной сферы, в рамках взаимодействия социальных ценностей и норм ради поддержания общества в состоянии баланса и равновесия.

На какие вопросы отвечает социетальная социология применительно к жизни общества и его молодых когорт и относительно того, как изменяется содержание социальной реальности, и как, насколько взаимосвязано это изменение с социологией как наукой, с изменениями, происходящими в ней? Во-первых, этот ответ связан с тем, как изменяется норма в жизни современного человека и общества. Во-вторых, это понимание того в социетальной социологии, что

сопровождает это изменение и, в-третьих, что этому способствует.

В рамках современного общества сформировалось и формируется «поколение кнопки». Не мир, не человек-деятельность, а деятельность, не объективированная человеком, существует и развивается в рамках современной нам социальной реальности. С точки зрения реализации концепта труда в деятельности человека действия человека за компьютером представляют обратный процесс, когда не берется орудие труда и реализуется в рамках деятельности человека, приспосабливается под цели и задачи труда, а существует готовое решение, действие, реализуемое после нажатия кнопки на клавиатуре компьютера, «палка наоборот». В основе этого пагубного явления лежит то, что здесь, внутри кнопки уже сосредоточен готовый метод, который как бы содержит действие человека, но на деле сама деятельность человека становится симулякром. Это способствует в конечном итоге превращению жизни человека в игру, а досуга в главную цель и жизненное устремление нашего подрастающего поколения. Времяпрепровождение в сети лишает человека его персонификации, которая невидимым образом разлита внутри каждого действия человека. Переход человечества к письменности означал колоссальные последствия для мышления человека. Переход к компьютеру представляет столь же значимое, но не столь однозначное явление для человека. На основе компьютера появилось много новых технологий, но человечество лишается человеческого образа.

Во многом, это связано с нарушениями в процессе нормирования в современном обществе. Человечеству нет нужды выделять норму из действительного мира, формализовать ее содержание в силу ряда причин, а именно: 1) быстрота, скоротечность изменений, психологизм и значение постоянства этих изменений, содержание изменений в социальном мире и нарастающий их темп; 2) эффект, историческая ситуация «кнопки» в жизни человечества, когда в клике кнопки компьютерной программы мы отказались от одного из главных элементов человеческого, деятельности человека, в чем сосредоточено очень многое, отрицательно влияющее на существование современной нормы в современном мире, в клике-кнопке содержится метод, способ действия, не видимый и не действуемый, не обдуманный и не сопровождающий реальное действие; быстрота подобного действия способствует возникновению представлений о том, что все можно изменить и все в целом легко изменяется; 3) нормы, которые создаются теперь, они создаются в искусственном, виртуальном мире, в котором человек воспринимает себя не серьезно; это сродни компьютерной игре в автомобильные гонки, когда игрок не снижает скорости на повороте и, не боясь, врезается во встречную машину, так как он знает, что все это не вещи, не предметы, не явления, не связи действительного мира; при этом стоит отметить, что серьезность в механизме восприятия нормы является очень важным психологическим аспектом, составляет основу этого механизма и основу контроля за соблюдением нормы; и даже, если представить, что отношения между мужчиной и женщиной, которые возникли в сети

серьезны, (если они осознают и не обманываются, что перед ними в сети мужчина и женщина), то они протекают вне физического мира, в них нет разделения на формальность нормы и действительный мир, поэтому, если они не вернутся к языку старых норм, возникших в физическом мире, у них нет совместного будущего, они только будут дальше фланировать в сети и образ их жизни, психологическая составляющая их отношений будет иллюстрировать смысл, причинную связь между отказом общества формировать норму и постоянными изменениями в нем происходящими; 4) нежизнеспособность новых норм виртуального мира способствует тому, что старые нормы мешают, не дают возможности им развиваться, что в будущем может способствовать тому, что процесс социального нормообразования блокируется полностью, будет способствовать новой аномии и атомизации общества; 5) отказ от норм в силу убыстряющегося процесса изменений; зачем их соблюдать, если они и мир в ближайшее время все равно изменятся.

Поэтому современное общество живет в состоянии «ни что», норма не работает, изменяется содержание этого социум-рацио общества, то есть, сочетания причинности и механизма возникновения нормы с ее содержанием, в результате изменяется содержание сфер социальной интеграции, профессиональной, групповой интеграции, в которой общая норма является регулирующей, контролирующей, объединяющей в процессе коммуникации единицей; эти формы социальной жизни сохранились, но частично как бы потеряли смысл, они есть, но не выполняют своих функций. При этом формообразующую, регулирующую функцию нормы для человеческой деятельности пытаются выполнять сети массовых коммуникации и суррогаты виртуальной реальности, но, естественно не могут с этим справиться, а макросоциетальные институты отказываются работать на микросоциетальном уровне.

Соответственно, нужна новая методология, которая могла бы развиваться не в отношении анализа последствий технологических изменений в жизни человека, а применительно к изучению трансформаций в ценностно-нормативной сфере, к рассмотрению человеческой, сущностной составляющей в деятельности людей.

Социологическая теория функционализма не смогла объяснить большинство современных изменений в общественной жизни, хотя изначально была ориентирована на анализ социальных изменений. В идеологии науки на протяжении конца XIX – XX в. постепенно сформировалось представление о том, что социальные трансформации неизбежны, они сопутствуют движению социальной жизни и развитию общества в целом. Большинство из ныне хорошо известных социологических теорий сформировали свое мировоззренческое ядро и исследовательский инструментарий под воздействием представлений о том, что изменения в жизни больших социальных групп носят неизбежный характер, представляют собой социальную ткань исторической жизни и главный сценарий индивидуальной жизни человека. Вместе с тем, природа, характер, содержание развития общества, задачи общественного развития связаны с сохранением и

восполнением тех социальных и культурных программ, которые несут в себе стабильность, культурную и социальную преемственность, механизмы предотвращения негативного воздействия на социум.

Взаимозависимость социетального анализа и достижений классической социологии связана с тем, что при анализе особенностей социальной жизни, специфики социальной реальности в социологии начала XX в. выяснилось, что механизмы социальной интеграции основываются на взаимодействии социума и культуры и подобное взаимодействие напрямую связано с природой общества и типом общественных коллективов, которые являются предметом исследования. В социологии функционализма социальные классы начали рассматриваться как главные носители этих изменений, сами изменения, а не постоянство социальной жизни общества как определенная ткань, как определенное состояние, которого возможно достичь посредством определенных усилий, представляли собой один из главных аспектов интересов тогдашней социологии. Подход социетальной социологии в другом: анализируя ценностные ориентиры общества, она рассматривает само общество в стабильном состоянии, ради уяснения состояния общества на определенном этапе, и отсюда рассматривает изменения, но делает это не ради доказательства причинности изменений, и состояние традиции (как ценностей) в нем. Иными словами, изменения в обществе ей понятны и доступны, она стремится изучить, что представляет собой общество в состоянии покоя и в этом отношении является прикладной теорией, поскольку, изучив общество, может и, главное, должна дать соответствующие рекомендации для развития. Изменения не являются для нее чем-то особенным, как бы составляют основную ткань, основной базис методологической части социетальной социологии.

Доминирование в идеологии науки конца XIX – первой половины XX в. исследовательских целей и задач науки в направлении изучения содержания социальных трансформаций способствовало тому, что в образовательной среде высших учебных заведений и школ сформировались учебные программы, ориентированные на педагогическое и образовательное сопровождение этих изменений, в которых технические и социальные изменения являются, как правило, аксиомой позитивного развития. Целые поколения за школьной и университетской скамьей рассматривали эти изменения как «социальное зеркало». В рамках образовательного процесса социокультурный фон, сопутствующий этим изменениям, превращался не только в само собой разумеющуюся канву социальных, революционных преобразований, но опредмечиваясь в сознании студентов и учащихся, социокультурный смысл этих изменений делался как бы своим для индивида. То есть, иными словами, не только в рамках отдельно взятой социологии, или педагогики, в целом в науке сформировалось огромное количество исследовательских и образовательных программ, ориентированных на привнесение в сознание людей представлений об изменениях как главного условия и результата социального и технического прогресса, формирование некритичного отношения к изменениям как неотъемлемой части

современного бытия и реалиям современной жизни, в целом развития интеллектуальных предпосылок, поддерживающих комплиментарные условия для восприятия изменений на ценностно-индивидуальном уровне.

Содержание социетальной социологии заключается в ином способе связи между социологической теорией и предметом ее исследовательского внимания. В социализации как средоточии взаимодействия социума и культурных традиции происходит формирование основных ценностных ориентаций человека и общества в целом, здесь располагается социетальная среда общества, которая постоянно программирует жизненные ценности человека. Большое значение имеют особенности процесса социализации, особенности способов передачи социетальной информации, характеристика каналов продвижения этой информации, методы поддержания социального порядка (социальный контроль), характерные элементы культуры, культурные традиции. Образовательный процесс в данном случае является мощным каналом передачи социетальных характеристик общества молодым людям, значение которого трудно переоценить.

Содержание образовательного процесса, наполнение учебных программ и постановка учебных проблем и задач, которые ставятся перед учащимися, методы ведения образовательного процесса должны быть тщательно выверенными и продуманными с точки зрения социетальных особенностей конкретного общества, особенностей культуры и традиций. Негативный опыт внедрения европейских методик воспитания подростков в образовательный процесс в ряде российских школ и резкий социальный протест родителей, который вызвали данные методики, является только наиболее показательным примером того, чем может обернуться бездумное копирование международного опыта и что необходимо заботиться о сохранении национального педагогического наследия, необходимо иметь свои, собственные, российские приоритеты в образовании. Однако проблема значительно серьезнее и глубже. Следует обратить внимание, что еще со времен Французской революции конца XVIII в., реформы в политической и социально-экономической сфере совпадали с новациями в сфере образования. Формирование тоталитарного режима в СССР сопровождалось значительными изменениями в содержании и структуре образовательного процесса, то есть, иными словами, социальные экспериментаторы, революционеры всегда рассматривали образование как мощный инструмент в общем деле социального и культурного переустройства общества. Специфика и ценность социетального метода для педагогической науки связана с тем, что социетальная социология позволяет обратить внимание не на сам процесс перманентных социальных, технических изменений в жизни человечества, а на причины этих изменений и рассмотреть, проанализировать общество в состоянии покоя с позиции той методологии, которая внутри себя содержит внутренний механизм изменчивости и развития. С другой стороны, социетальная социология обращает наше внимание к тому, что образовательный процесс в современном обществе должен развиваться на базе использования достижений конкретного социума.

II. ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

ПРОБЛЕМЫ МНОГОЯЗЫЧИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н.В. Евдокимова, кандидат педагогических наук, доцент
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Россия

Среди теоретиков и практиков языкового образования термин многоязычие употребляется чаще всего в отношении количества преподаваемых языков, причем не только на уровне профессионального образования, но и в среднем звене. Так, участники круглого стола по проблемам многоязычия в преподавании иностранных языков в образовательных учреждениях города Москвы, проведенного в 2006 году, отмечают, что процессы усиления европейской интеграции, вхождение России в единое европейское образовательное пространство, расширение международного сотрудничества в сферах экономики и культуры настоятельно ставят перед обществом проблему формирования гармонически развитой личности, владеющей несколькими иностранными языками. Вхождение России в единое европейское образовательное пространство заставляет по-новому взглянуть на палитру изучаемых иностранных языков. Лозунгом Европы последних лет стал лозунг «Единая Европа — многообразие культур». И в этом контексте было решено отказаться от одного иностранного языка в школьном образовании и изучать в школах Европы 3-5 языков: три европейских, родной язык и, если есть, родной диалект. Школам Европы было рекомендовано перейти на многоязычие, что они и сделали с 1986 года. В нашей стране ситуация несколько иная и, как отмечают участники еще одного форума, организованного в 2007 году при поддержке посольства Франции в России, многоязычное образование в нашей стране постепенно теряет свои позиции; на сегодняшний день теряется интерес ко многим иностранным языкам, кроме английского. Сокращается количество школ и лицеев, где преподаются, к примеру, французский, испанский или немецкий языки. Из сказанного следует, что в российском образовании нашла положительный отклик позиция Совета Европы по вопросу диверсификации и интенсификации изучения языков с целью поддержания языкового многообразия, но проблема многоязычия в образовательной практике на уровне разработчиков стратегии и государственной образовательной политики носит в большей степени организационный характер и касается количества и палитры изучаемых языков.

Вместе с тем, в научных исследованиях последних лет вопросам многоязычного образования уделяется достаточно серьезное внимание. Ряд методистов исследуют, в основном на уровне диссертационных работ, трудности, типичные ошибки (интерференцию) при изучении иностранного

языка (второго иностранного языка) на базе первого / родного языка. Новейшие диссертационные исследования, проведенные К.Н. Борисовой, О.Н.Ивановой, Т.А. Лопаревой, Д. Бончани, Л.Б. Лубсановой, З.Б. Девицкой, Н.Г. Аталаевой, Е.В. Ситниковой, Т.Н. Чеваниной, В.С. Сабанчиевой, Ю.И. Трофимовой и другими авторами (подавляющее большинство из них выполнены в 2006-2009 годах), посвящены проблемам обучения двум иностранным языкам через последовательное усвоение языков и не выходят за пределы частных проблем, изучаемых в конкретных условиях формирования первого/второго иностранного языка.

В сборнике материалов международной конференции «Многоязычие как элемент культурного наследия» многоязычие в основном рассматривается как многообразие изучаемых языков, но есть ряд статей, касающихся непосредственно проблем обучения многоязычию. Х.Х. Галимова, А.Ш. Муталибов А.С. Маркосян, Дж. Тэтчер, В.В. Шилова, Р. Шмидт рассматривают специальные методические приемы обучения второму иностранному языку на базе первого иностранного языка, излагают свое понимание когнитивной базы, необходимой для изучения второго или третьего языка, и делают справедливый вывод: «усвоение нового языка расширяет когнитивную базу для усвоения очередного языка» [15, с. 209].

Следует отметить, что изучение второго иностранного языка носит уже довольно массовый характер, а опыт его преподавания, наряду с опытом преподавания иностранного языка в условиях естественного билингвизма, обобщается довольно широко. В достаточно короткие сроки «выработаны и сформулированы основные концептуальные постулаты методики обучения второму иностранному языку. Ключевыми понятиями в данной области являются: учебное (школьное) дидактическое двуязычие/триязычие; несовершенное владение иностранным языком; триглоссия/трилингвизм, состоящий из родного языка, первого и второго иностранного языка» [1, с.20]. Мы целиком разделяем мнение Н.В. Барышникова, что ценные теоретические наработки, практический опыт преподавания двух и тем более одного иностранного языка «оказываются нерелевантными применительно к теории и практике обучения многоязычию» [1, с.20]. Определяя обучение многоязычию как преподавание четырех и более языков, Н.В. Барышников отмечает, что в настоящее время «фактически отсутствует опыт обучения многоязычию как в отечественной, так и зарубежной методике», и требуется теоретическое осмысление такого обучения [1]. Подчеркивая, что речь идет о таком многоязычии, когда четыре языка одновременно преподаются обучаемым вне языковой среды, автор предлагает свою концепцию обучения многоязычию, назвав ее «Мультилингводидактика». В таких условиях многоязычие носит «искусственный, дидактический и субординативный характер» [1, с. 22]. Однако в результате обучения многоязычие обучаемых оказывается «вполне координативным, то есть последние владеют четырьмя независимыми языковыми системами» [1, с.22]. Н.В. Барышников выдвинул принципы обучения многоязычию, положенные в основу профессиональной подготовки современного многоязычного лингвиста: принцип

интегративного обучения нескольким языкам; принцип соизучения нескольких языков; принцип опоры на лингвистический и учебный опыт обучаемых; принцип учета искусственного, дидактического, субординативного многоязычия; принцип обстоятельности процесса обучения нескольким ИЯ; принцип когнитивной направленности процесса обучения ИЯ; принцип межкультурной направленности процесса обучения ИЯ.

Автор уникальной мультилингводидактики при разработке методики формирования многоязычия опирается на теоретическое положение, высказанное Ж.В. Никоновой: «при изучении иностранного языка происходит постепенное формирование когнитивных структур особого рода или фреймов, образующих уникальную систему репрезентации разнообразной информации, что связывает их, с одной стороны, с вербальным инструментарием языка и, с другой – с когнитивной областью сознания, где имеется схематизированный образ – представление опытного знания человека, активизирующегося посредством языковых структур» [16, с.1]. Н. В. Барышников полагает, что образование данных когнитивных структур «обеспечивает формирование и функционирование универсальной системы овладения лингвистическими знаниями. На основе образованных фреймов происходит анализ и категоризация языковых явлений, что позволяет сопоставлять изучаемые языки» [2, с.30]. При этом английский язык является базовым, «доминантным», так как обучаемые владеют им лучше, чем другими изучаемыми языками. По мнению Н.В. Барышникова и М.А. Бодоньи, доминантный язык «устанавливает иерархические отношения с остальными изучаемыми языками. На его основе происходит построение динамичной модели многоязычия, … которая обеспечивает параллельное становление автономных языков на базе первого иностранного языка» [2, с. 30]. Первый иностранный язык, таким образом, влияет на процесс формирования способности адаптироваться к системе каждого из новых иностранных языков: происходит «адаптация психолингвистической системы посредством усвоения иностранного языка, что одновременно улучшает способность изучать язык как таковой» [Гаспаров Б.М., цит. по Барышникову 2007, с. 30].

Разработанные Н.В. Барышниковым теоретические положения концепции обучения многоязычию в лингвистическом вузе проходят проверку в уникальном и единственном в своем роде эксперименте по формированию многоязычных личностей, проводимом Пятигорским государственным лингвистическим университетом. Студенты экспериментального отделения многоязычия не просто изучают четыре иностранных языка, проводится их «соизучение на основе сопоставления и выявления общих и контрастивных лингвистических факторов» [2, с.29]. Помимо практических занятий по каждому из «соизучаемых языков», имеют место также объединенные занятия, которые проводятся одновременно преподавателями двух или трех языков с целью развить у обучающихся способность говорить на одном языке без примеси элементов другого. Одной из основных целей описываемого эксперимента является определение «оптимальных параметров овладения четырьмя иностранными языками на

оперативно-коммуникативном уровне» [3, с.22-23]. Авторы констатируют, что к окончанию эксперимента «степень развития коммуникативной компетенции в каждом из языков изменяется и выравнивается» [3, с.23]. По эмоциональной оценке Н.В. Барышникова, «результат превзошел все ожидания. Ребята, которые сейчас на пятом курсе отделения многоязычия, настолько вошли в эту полилингвальную парадигму, что дополнительно еще изучают два-три языка к четырем обязательным» [4].

Теоретические положения, лежащие в основе методики формирования многоязычия Н.В. Барышникова, вызвали активную дискуссию в журнале «Иностранные языки в школе». Особой критике подверглась идея английского языка как доминантного. К.Я. Литкенс в статье «Так ли всесилен английский язык?», опираясь на лингвистические критерии при определении доминантного языка, стремится доказать, что довод Н.В. Барышникова о транспарентности, простоте и «известной схематичности» английского языка не является убедительным, хотя и признает фактор распространенности английского как языка международного общения. К.Я. Литкенс считает, что для студентов лингвистических университетов и языковых факультетов педагогических вузов «английский язык может служить промежуточной ступенью между родным (русским) и другими иностранными языками» [388, с. 22].

А.В. Щепилова отмечает, что ПГЛУ проводит «очень важный и своевременный эксперимент, делая весомый вклад в развитие методики многоязычного обучения» но полагает, что «некоторые теоретические выкладки небесспорны. Наиболее дискуссионная из них – идея о доминантном языке, который не является родным языком обучающегося – нуждается в дальнейшей верификации» [646, с. 26]. А.В. Щепилова, ссылаясь на ряд исследований по проблемам выбора первого иностранного языка и его влияния на более быстрое формирование компетентности во втором иностранном языке, полагает, что английский язык не должен столь категорично считаться «доминантным». Согласившись с доводами критикующих относительно роли родного языка, заметим, что К.Я. Литкенс и А.В. Щепилова ведут аргументацию в логике последовательного изучения иностранных языков, а не с позиции одновременного обучения многоязычию.

На наш взгляд, эксперимент по формированию многоязычной коммуникативной компетенции (термин употребляется в статье Барышникова [3, с. 22], но содержательное его наполнение не нашло своего отражения в статье), проводимый Пятигорским лингвистическим университетом, является чрезвычайно своевременным и важным с точки зрения изучения методических особенностей формирования многоязычия, но такой масштабный эксперимент возможен только благодаря привлечению солидного коллектива высококвалифицированных преподавателей лингвистического университета и огромному объему учебных часов, выделяемому на изучение четырех языков. В неязыковом вузе создание хотя бы приблизительно похожих условий невозможно, поэтому использование

описанного уникального опыта в условиях подготовки специалистов в неязыковом вузе нереально.

Интересными с точки зрения формирования «учебного многоязычия» представляются идеи, описанные в работе «ЕвроКом: путь к многоязычию европейцев» [14]. Предлагаемая авторами методика рассчитана на самый широкий круг обучающихся. Авторы рассматривают программу ЕвроКом как необходимое дополнение к уже существующим программам преподавания иностранных языков в школе. Цели предлагаемого авторами метода обучения состоят в том, чтобы показать и доказать учащимся, как неожиданно много в новом, незнакомом языке им уже знакомо, с тем чтобы дать им уверенность в себе уже в начальной фазе овладевания языком. ЕвроКом активирует уже имеющиеся, но еще не востребованные знания учащихся. Поиск и открытие знакомого в чужом опирается при этом на два лингвистических фундамента: 1) родство языков, 2) интернационализмы, базирующиеся на общей лексической основе и широко распространенные сегодня в самых различных сферах современной жизни, а также в специальных языках.

При этом первый фундамент – языковое родство – играет главную роль, так как он, далеко выходя за рамки лексики, позволяет обнаружить знакомое в чужом на языковом и культурном уровне: в звуках, в морфологии, в словообразовании и в синтаксисе. ЕвроКом организует и подразделяет языковое пространство, в котором происходит поиск известного в *каждом* новом языке при условии его генетического родства (или типологической близости) с уже знакомым языком - на семь разделов или «семь сит». В учебнике ЕвроКом*Ром* это продемонстрировано на примере романских языков. Учащийся за семь «приемов просеивания» устанавливает, какой обширный репертуар лексически и грамматически известного уже находится в его распоряжении, а также предоставляется в его распоряжение благодаря использованию высокоэффективных формул ЕвроКом. Именно в этом, по мнению авторов, состоит стратегически решающее преимущество подхода ЕвроКом: «вместо кропотливого и мучительного продвижения от одного языка к другому, затем к третьему и т.д., ЕвроКом разом открывает настежь дверь и доступ сразу ко всем родственным языкам группы» [14, с 9 -10].

Можно предположить, что описанная программа формирования многоязычия для родственных групп языков дает хороший практический эффект, но результат обучения целиком зависит от полноты и обобщенности «формул», предварительного знания одного из языков романской группы, распространяется только на языки этой группы и требует высокой мотивации для формирования многоязычия в пределах именно этой группы языков. К сожалению, авторы не описывают психологические и методические принципы, лежащие в основе их подхода к обучению многоязычию. Практические результаты обучения и влияние обучения по данной программе на способность учащихся совершенствовать свою многоязычную компетенцию самостоятельно, также не представлены авторами.

Обобщая сказанное и опираясь на авторитетные мнения ученых в области формирования учебного многоязычия, мы приходим к выводу о возможности и необходимости формирования в условиях неязыкового вуза такого многоязычия, которое основывается не на последовательном или параллельном изучении нескольких иностранных языков, а опирается на многоязычную компетенцию обучающихся. Многоязычная компетенция представляет собой не просто владение несколькими иностранными языками. Многоязычная компетенция – это владение системой лингвистических знаний, умение выявлять сходное и различное в лингвистической организации различных языков, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, владение метакогнитивными стратегиями и развитой познавательной способностью. Многоязычная компетенция не является суммой знаний конкретных языков, но представляет собой единую сложную, часто асимметричную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь. Она совершенствует понимание методов и процесса изучения иностранных языков и развивает способность общаться и действовать в новых ситуациях. Многоязычная компетенция делает возможной и успешной деятельность по самостоятельному овладению основами незнакомых ранее языков, поэтому компетенция многоязычия может рассматриваться не только как владение несколькими иностранными языками, но и как способность к изучению иностранных языков, владение «чувством языка», желание и умение самостоятельно изучать иностранные языки. Отсутствие в отечественной и зарубежной методике разработанных технологий формирования компетенции многоязычия и интегрированных программ такого обучения может быть обосновано сложностью и многокомпонентностью задач, которые стоят перед разработчиками. Однако актуальность многомерного анализа возможности и научной обоснованности формирования многоязычия в неязыковом вузе потребовала поставить задачу разработки концепции формирования многоязычной компетенции у студентов неязыковых специальностей.

Разработанная нами концепция формирования многоязычной компетенции представляет собой сложный комплекс, включающий методологический, когнитивно-теоретический, содержательно-лингвистический и инструментальный компоненты, а также систему принципов. Методологической основой концепции является компетентностно-деятельностный подход; когнитивно-теоретической базой концепции служит теоретическая модель рецептивной речевой деятельности (переводного понимания); содержательно-лингвистический компонент - концепция глубинных и поверхностных структур; инструментальный – теория поэтапного формирования умственных действий и понятий и разработанная авторская методика (см. 5, 6).

Основные принципы концепции формирования многоязычной компетенции включают в себя: принцип разнонаправленности естественного многоязычия и учебного многоязычия; принцип

осознанного освоения системы языка с развитием умения выделять общее и специфическое в каждом из конкретных языков; принцип опоры на теорию глубинных и поверхностных структур; принцип опоры на родной и основной изучаемый иностранный языки; принцип поэтапного формирования умственных действий для формирования деятельности с заданными свойствами.

Реализация разработанной концепции делает возможной и успешной деятельность по овладению основами учебного многоязычия, представленного в содержании обучения как многоязычная компетенция. Процесс формирования многоязычной компетенции рассматривается не как последовательное усвоение ряда языков, а как обучение выявлению общего и особенного в различных иностранных языках. Усиление методологического компонента в содержании обучения позволяет увеличить долю знаний, получаемых выводным путем, и создает благоприятные условия для реализации целей обучения многоязычной компетенции: владение системой лингвистических знаний, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, владение метакогнитивными стратегиями и развитой познавательной способностью.

Программа обучения многоязычной компетенции как воплощение положений выдвинутой нами концепции составлена на основе требований деятельностной теории учения в ее конкретной реализации – теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина – и содержит оригинальную систему заданий для овладения глубинными и поверхностными структурами языков на базе сопоставления известных испытуемым русского и английского языков, а затем незнакомых им немецкого и французского языков. Формирование умственных действий и понятий с заданными качествами имеет форму поэтапного процесса, опирающегося на непроизвольное запоминание. Выделяются следующие, традиционные для теории поэтапного формирования, этапы: 1) определение исходного уровня обучающихся; 2) создание мотивационной основы действия; 3) составление схемы ориентировочной основы действия; 4) материальный или материализованный этап; 5) громкоречевой этап; 6) этап внешней речи «про себя»; 7) этап скрытой речи. 4-7 этапы необходимы только при овладении принципиально новыми действиями (см. работы автора: 5 - 13).

Литература

1. *Барышников, Н.В*. Мультилингводидактика [Текст] / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 19–27.
2. *Барышников, Н.В.* Английский язык как доминантный в обучении многоязычию [Текст] / Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи // Иностранные языки в школе. – № 5. – 2007. – с. 29–33.
3. *Барышников, Н.В.* Дидактика многоязычия: теория и факты [Текст] / Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – с. 22–24.

4. *Барышников, Н.В.* Я ни о чем не жалею [Текст] / Н.В. Барышников // Южно-Российские известия. – 2008. – № 3 (15). – 25 янв. – 4 февр.
5. *Евдокимова, Н.В.* Методологические аспекты компетентностного подхода к обучению иностранным языкам. [Текст] / Н.В. Евдокимова // Монография. – Ростов н/Д: РГЭУ «РИНХ», 2007. - 170 с.
6. *Евдокимова, Н.В.* Формирование основ многоязычия. [Текст] / Н.В. Евдокимова // Монография. Ростов н/Д: РГЭУ «РИНХ», 2008. - 157 с.
7. *Евдокимова, Н.В.* Преподавание основ многоязычия как цель изучения иностранного языка. [Текст] / Н.В. Евдокимова// «Высшее образование в России» Научно-педагогический журнал министерства образования и науки РФ, – Москва. №10, 2007. С.144 - 147.
8. *Евдокимова, Н.В.* Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции. [Текст] / Н. В. Евдокимова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: №1, 2008. С. 182 - 190.
9. *Евдокимова, Н.В.* Многоязычная рецептивная компетенция (проблемы преподавания) [Текст] / Н.В. Евдокимова // «Высшее образование в России». Научно-педагогический журнал министерства образования и науки РФ, № 7, 2008. С. 164 -167.
10. *Евдокимова, Н.В*. Овладение студентами многоязычной рецептивной компетенцией. [Текст] / Н.В. Евдокимова // «Известия Южного федерального университета». Научно-педагогический журнал. Ростов н/Д, № 4, 2008. С. 114 – 119.
11. *Евдокимова, Н.В.* Личностно-деятельностный подход к формированию основ многоязычия. [Текст] / Н.В. Евдокимова // Вестник Московского университета. Серия 20 «Педагогическое образование», № 1, 2009. С. 56 -68.
12. *Евдокимова, Н.В.* Повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка. [Текст] / Н.В. Евдокимова // «Известия Южного федерального университета». Научно-педагогический журнал. Ростов-на-Дону, № 4, 2009. С. 169-174.
13. *Евдокимова, Н.В.* Формирование способностей к изучению иностранных языков. [Текст] / Н.В. Евдокимова // Высшее образование сегодня. – Москва, № 9, 2009. С.89 – 93.
14. *Клейн, Х.Г.* ЕвроКом*Ром* – семь сит: Чтение и понимание всех романских языков сразу [Электронный ресурс] / Х.Г. Клейн, Т.Д. Штегманн. – Режим доступа : www.eurocomresearch.net/.../russisch.htm
15. Материалы международной конференции «Многоязычие как элемент культурного наследия». – Ростов н/Д, 2001. – 322 с.
16. *Никонова, Ж.В.* Теория фреймов в аспекте лингвистических исследований [Электронный ресурс] / Ж.В. Никонова // Электронный вестник ЦППК ФЛ. – 2006. – № 2. – Режим доступа: http://evcppk.ru/article.php?id=26

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Л.И. Столярчук, доктор педагогических наук, профессор
Волгоградский государственный педагогический университет,
lisgender @rambler.ru
И.А. Столярчук, кандидат педагогических наук
Волгоградский социально-педагогический колледж, Россия
Stolyrchukivn@rambler.ru

В числе приоритетов современного образования выделяется гуманитаризация всех его сфер, предполагающая сохранение целостности человека. Актуализация проблем целостности человеческого бытия является следствием утраты способности его гуманитарного мировосприятия, которое позволяет видеть «мир в единстве» [5]. Гуманитаризация в контексте гендерных исследований – это, прежде всего, подход к действительности с точки зрения мужчины и женщины и во имя развития в каждом из них целостного человека, в то же время, это попытка увидеть мир в его гендерном измерении.

XXI век характеризуется нарушением привычного гендерного порядка – социальные роли и обязанности, которые традиционно предписывались мужчинам и женщинам, например, тезис «мужчины должны зарабатывать деньги», а «женщины должны воспитывать детей» меняется – «мужчины и женщины являются источниками дохода для семьи и оба занимаются детьми» и т.п. Гендерные исследования становятся сегодня неотъемлемой частью философии, социологии, антропологии, истории, лингвистики, психологии, педагогики и других наук о человеке, обращены к изучению процессов общественного разделения труда, властных отношений, общения между мужчинами и женщинами, развития гендерного символизма, учета гендерных особенностей учащихся в обучении, социализации мальчиков и девочек, юношей и девушек, воспитания культуры их взаимоотношений. В обосновании этих явлений многое остается спорным, однако накопленный багаж знаний свидетельствует о плодотворности научных поисков. Гендерные исследования в образовании свидетельствуют о кризисе бесполой педагогики, нацелены на определение путей выхода из него в русле гуманитаризации образования.

Гендерный подход как условие гуманитарной подготовки специалистов позволяет разрабатывать теории, концепции, образовательные модели, учитывающие гендерные интересы, гендерные проблемы в социальном развитии общества и системе образования и эффективного поиска способов их решения, создающие условия для целостного развития учащихся и студентов обоего пола. Гендерный подход в системе образования – один из инновационных подходов, обусловленный экономическими и социальными преобразованиями в обществе, актуализирующими новые требования– гуманитарную подготовку учителя, преподавателя – личность творческую,

яркую, владеющую достижениями наук о человеке и закономерностях его развития, новыми технологиями обучения и воспитания, искусством общения, гендерной компетенцией в структуре общей профессиональной компетентности (Столярчук, Радзивилова), способствующей повышению качества образования. Исследователи выделяют в качестве одного из базовых условий педагогической культуры учителя, его общей профессиональной компетентности гендерную компетентность, включающую индивидуальный стиль учителя, преподавателя, гендерную образованность (И.А.Загайнов, Т.Е.Исаева, Е.Н.Каменская, И.С.Клецина, С.В.Рожкова, С.Л.Рыков и др.). Каждый учитель, преподаватель являются источником информации и обладают собственным стилем изложения учебного материала, обусловленным гендерными особенностями. От их общей профессиональной компетентности и гендерной компетентности, в частности, действительно зависит ориентация программ и методик обучения на конкретную женскую/мужскую индивидуальность с определенным типом функциональной асимметрии полушарий, создание благоприятных условий для всестороннего раскрытия способностей учащихся и студентов, создания ситуации успеха, повышения эффективности современного образования в целом. Когда педагоги овладевают гендерной компетенцией, компетентностью, гендерный подход в системе образования дает обучающимся возможность развивать индивидуальные способности и интересы, независимо от принадлежности к тому или иному полу, противостоять гендерным стереотипам. Реализация гендерного подхода в образовании в русле гуманитарной парадигмы позволяет обучающимся обоего пола, начиная с дошкольного детства, естественно развиваться их женской/мужской индивидуальности без давления гендерных стереотипов; моделирование вербальных и невербальных позитивных влияний социальной среды способствует овладению способностью улавливать и реагировать на любые проявления дискриминации по признаку пола (сексизма).

Термины: «половое воспитание», «полоролевое воспитание», «полоролевая социализация» и их вариации заменены сегодня «гендерным воспитанием», «гендерной социализацией» и это не просто дань моде и формальная смена терминов, а показатель развития педагогической науки, расширение предмета исследования. Наши предшественники – авторы работ по половому воспитанию школьников в 60 – 80-е годы XIX столетия (Э.Г. Костяшкин, А.Г. Хрипкова, Д.В. Колесов, Л.Н. Тимошенко, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган и др.) заложили основы для современного гендерного воспитания. Многие из них указывали на взаимодействие природного и социального в становлении женственности и мужественности, на необходимость учета факторов социального окружения, влияния родителей, сверстников, значимых взрослых, специально организованного полового просвещения для девочек и мальчиков. Сегодня модно критиковать исследователей за их сентенции сводить к «природному предназначению» полов и называть рекомендованное в их методических пособиях содержание деятельности по «подготовке к половой роли» морализаторством, половой сегрегацией в

сферах домашнего и общественного труда, лишь информированием о половой гигиене. Круг вопросов очерчен верно, действительно нашими предшественниками исследовались перечисленные вопросы, но не из–за ограниченности ученых, а в соответствие с состоянием развития в те годы педагогической науки. Даже десять лет назад термина «гендер» в педагогической науке еще не было, и соответственно не могли подниматься те вопросы, которые сегодня широко рассматриваются и глубоко исследуются.

Разработка гендерного подхода в образовании осуществляется сегодня в соответствие с экономическим и социокультурными изменениями в обществе, связана с интеграцией и переработкой знаний, полученных различными науками о человеке, дальнейшим отграничением собственного предмета исследования в каждой науке; выявлением педагогических аспектов процесса гендерной социализации девочек и мальчиков, девушек и юношей, мужчин и женщин как субъектов обучения и воспитания в системе образования; изучением механизмов сложных и многогранных взаимодействий обучающихся с педагогами, сверстниками обоего пола в однополых и разнополых группах; возрастных и индивидуальных особенностей становления гендерной идентичности; анализом роли дошкольных, школьных, средних и высших профессиональных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования и профессиональной переподготовки как социальных институтов в гендерной социализации детей, молодежи и взрослых, способствующих ликвидации дискриминации по полу, преодолению гендерных стереотипов в педагогической практике; выявлением закономерностей и разработкой новых технологий, создающих условия для наиболее полной самореализации обучающихся обоего пола, способствующих воспитанию новой личности с высокими интенциями открытости и адаптивности к различным культурам, приоритетами миролюбия и паритетной демократии во всех сферах жизни, способной к индивидуальному жизненному выбору в динамично развивающемся современном обществе.

В контексте гендерных исследований гуманитарность означает признание следующих фактов: целостного характера педагогических процессов и явлений; их обусловленности внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейного, кризисного характера саморазвития; необходимости оказания помощи (содействия) в поступательном развитии человека независимо от его половой принадлежности. Несмотря на то, что практически во всех языках мира только слово мужчина тождественно слову «человек», но не женщина. Гуманитарность педагогического знания основана на признании педагогом права обучающихся – детей и взрослых обоего пола самим принимать решения относительно своей жизни, судьбы; предполагает выбор стратегии гендерного поведения, взаимоотношений (маскулинная (мужчина – ведущий, женщина – ведомая), фемининная (женщина – ведущая, мужчина – ведомый), андрогинная, собственно гендерная (гармоничность, не полярность и доминирование, а гибкие партнерские взаимоотношения,

основанные на диалоге), обращенных к внутреннему миру; гуманитарность предполагает активное и заинтересованное участие воспитанников и воспитанниц в педагогическом процессе, где педагогическая деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально–личностном становлении и субъектном развитии мужской / женской индивидуальности.

Гендерный подход как условие гуманитарной подготовки специалистов основан на психолого–педагогическом знании, гуманитарном по своей сути, способствующем целостностному становлению специалистов обоего пола во всем их многообразии и их связей с внешним миром. Гуманитарная подготовка специалистов на основе гендерного подхода включает «саморазвитие» специалистов, самостановление их гендерной компетентности, включающий накопление новых возможностей, появление разнопорядковых новообразований (традиционно считавшихся «мужскими или «женскими»), включает готовность к различным видам помощи людям обоего пола в продуктивном осуществлении себя в новом восприятии гендерных ролей, предназначении мужчины и женщины в мире как женской/мужской индивидуальности. Именно закономерности качественных преобразований специалиста становятся предметом его индивидуального (осмысление собственной женской/мужской уникальности) и профессионального (как специалиста, обладающего гендерной компетентностью) становления при целостном понимании педагогического процесса.

Гендерный подход как условие гуманитарной подготовки специалистов представляет собой особую целостность в индивидуальном и профессиональном становлении специалистов, отличающуюся качественной определенностью, включающую готовность к оказанию различных видов помощи девочке, мальчику, девушке, юноше, женщине, мужчине в преодолении психолого–педагогических гендерных затруднений, представляющих собой субъективную реакцию на ситуацию, характеризующуюся внутренним препятствием (например, кризис гендерной идентичности), проблема в развитии маскулинности (мужественности)/ фемининности (женственности), во взаимоотношениях с другим полом, требующих преодоления неадекватной самооценки, развития способностей для разрешения задачи и понимания ситуации, корректировки мотивации и других индивидуально–личностных свойств. Гуманитарная подготовка, базирующаяся на гендерном подходе, призвана помочь обучающимся обоего пола, в понимании реальной картины затруднений, их причин, перспектив саморазвития, самореализации потенциала их женской/мужской индивидуальности в следующих *видах*:

педагогическое руководство, предполагающее помощь специалисту, развитие у него готовности к помощи обучающимся, воспитанникам в преодолении затруднений, развитие способности брать на себя инициативу и ответственность в определении целей, отборе средств и коррекции деятельности (например, в гендерной экспертизе урока, гердерном

самоопределении учащихся и студентов, создании атмосферы доброжелательных взаимоотношений между мальчиками и девочками, юношами и девушками в школьной, сузовской, вузовской среде);

педагогическая поддержка, заключающаяся в совместном с обучающимися, воспитанниками определении их интересов, склонностей, способностей (не ограниченных гендерными стереотипами), ценностно–целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений (развитии маскулинности (мужественности)/ феминности (женственности), препятствующих становлению женской/мужской индивидуальности, построению взаимоотношений с представителями другого пола;

педагогическое сопровождение, рассматривающееся как создание и развитие разносторонних условий для принятия обучающимися, воспитанниками выбора гендерной стратегии (маскулинной, фемининой, андрогинной), соответствующей внутренним потребностям женской/мужской индивидуальности, развитии отношения к мужчине и женщине и их взаимоотношениям как к ценности, оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Таким образом, гендерный подход как условие гуманитарной подготовки специалистов включает овладение готовностями: педагогического руководства, педагогической поддержки, педагогического сопровождения, базирующегося на психолого-педагогических знаниях, основанных на положениях гуманитарной парадигмы педагогической деятельности, нацелен на педагогическую помощь в целостном становлении человека обоего пола, в преодолении им кризисов гендерной идентичности, становлении маскулинности /феминнности, построении гармоничных взаимоотношений, способности увидеть мир в «человеческом» и гендерном измерении.

Литература

1. Введение в гендерные педагогические исследования: кол. монография / Под общ. ред. Л.И.Столярчук. – Волгоград, 2009. – 356 с.
2. *Борытко, Н.М.* Гуманитарная парадигма образования в контексте гендерных исследований// Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы: сб. науч.ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 15-18 апр.2009г. – Волгоград: Перемена, 2009. – С. 36–40.
3. *Исаева, Т.Е.* Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе / Т.Е. Исаева. – Ростов н/Д, 2003. – 312 с.
4. *Колесникова, И. А.* Природа гуманитарного знания / И. А. Колесникова // Социальные и гуманитарные знания. 2001. №3.
5. Флоренский, П.А. Избранные труды. –М.: Изобразительное искусство,1996.–285 с.

К ВОПРОСУ О ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

М.В. Лебедева, Л.Б. Тарасова
Новосибирский государственный медицинский университет, Россия
lilija.t@ngs.ru

«Печально я гляжу на наше поколенье!» – всплывает в сознании строчка из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Дума». И, действительно, есть над чем задуматься. Прагматизм, потребительство становятся теми явлениями, которым служит человек. Достигая внешних благ, он забывает о внутренней стороне вопроса, о душе. В последнее время все чаще говорят о кризисе интеллекта и об ослаблении духовных ценностей. Первопричиной этому является, на наш взгляд, насильственный разрыв с историей, традицией и культурой каждой отдельной нации. Процесс мировой глобализации, обусловленный финансово-экономическими причинами, приводит к тому, что в мире начинает доминировать один язык, проявляется давление одной культуры на все остальные, нарушается принцип равенства культур. В связи с этим актуальным становится создание условий для раскрытия колорита, своеобразия, уникальности каждого языка и культуры мира. Прежде всего, должна быть ценна личность. Современное общество радеет за усиление человеколюбия, внимания к людям, за признание и уважение общечеловеческих ценностей.

Латинское слово «*humanitus»* имеет значение духовной культуры, области, обращенной к личности, к правам и интересам человека. Так, известный американский психолог Эрик Берн [1] отмечал, что личность человека стремится к так называемому физису («*physis»*), то есть духовному росту и совершенству.

Решить проблему гуманизации общества можно лишь в условиях образования, так как именно здесь закладываются нормы и правила поведения, традиции. И здесь в первую очередь должен учитываться потенциал наук гуманитарного цикла, объединяющий познавательно-образовательный и нравственно-воспитательный аспекты. Эти дисциплины (философия, история, иностранные языки, латинский язык, русский язык и культура речи) выступают неким противовесом миру бешеных ритмов, быстро меняющихся технологий, информационного бума, постоянного отсутствия времени, жестких коммерческих технологий, вечных непреходящих ценностей – уважение к другой личности и мнению другого человека, умению быть толерантным в общении. Гуманитарная подготовка студентов создает фундамент для укрепления роста позитивных устремлений личности будущего специалиста, понимания ответственности за свою деятельность, умению мыслить самостоятельно и решать проблемные ситуации.

В последнее время идет ориентация на прикладной характер знаний (происходит сокращение количества аудиторных часов на гуманитарные дисциплины, перевод их в разряд дисциплин по выбору), что недопустимо.

Хотя несомненным достижением уже можно считать введение в программу обучения ВУЗов страны обязательного курса «Русский язык и культура речи».

Еще одним упущением в современной системе образования можно считать отсутствие междисциплинарных связей, наличие которых способствует формированию целостной картины мира, культуры. Созидается «мозаичность» мышления у молодежи, чему немало способствуют и современные средства массовой информации. Однако условия нынешней жизни все чаще предъявляют социальный заказ на подготовку специалистов широких возможностей.

В данной статье нам бы хотелось рассказать о некоторых приемах и методах гуманитарной подготовки студентов юридического и медицинского университетов.

Дисциплиной гуманитарного цикла, преподаваемой как у медиков, так и у юристов, является латинский язык. Этот курс не только формирует профессиональную речь будущих специалистов, но также помогает освоиться в специальности. Данная дисциплина обучает студента младшего курса мыслить научно, понятиями и категориями будущей специальности. *Invia est in medicina via sine lingva latina. – Непроходим путь в медицине без латинского языка*. Именно предмет «Латинский язык и основы медицинской терминологии» является основой интеграции знаний, умений, навыков выпускников вузов, отраженных в модели специалиста («подготовка врача, способного в своей практической и научной деятельности сознательно, грамотно пользоваться постоянно обновляющейся латинской медицинской терминологией»).

Помимо формирования терминологической базы, изучение латинского языка развивает языковое чутье, познавательные возможности студентов, возбуждает интерес к слову. Так, например, при изучении анатомической терминологии встречается название анатомического образования *«tendo calcaneus seu tendo Achilli»*. Естественным становится появление вопроса: почему возникло такое название? Преподаватель при этом не рассказывает, а лишь зарождает в студентах стремление самим узнать суть подобной номинации, направляя к изучению мифа о герое греческой мифологии Ахиллу. Студенты не ограничиваются, как правило, знакомством только с одним мифом, а пытаются обнаружить еще следы греческой мифологии в терминах анатомических, клинических, фармацевтических разделов. Студенты обнаруживают, что название первого шейного позвонка *«atlas, atlantis»*, держащему череп, восходит к греческому великану Атласу, поддерживающему весь небесный свод; *«mater arachnoidea»* произошло от имени греческой героини Арахны, бросившей вызов богам в своем превосходстве в искусстве ткачества, за что и была Афиной превращена в паука – по-гречески *«arachna»*. Растение *Adonis vernalis* – горицвет весенний, так названо в честь прекрасного юноши Адониса, в которого была влюблена Афродита и который погиб на охоте от клыков кабана. *«Iris, idis f»* (лат. радуга) – радужная оболочка названа *«similitudine coelesti Iridis»*, то есть по

сходству с небесной радугой. Кстати, *«Iris, idis f»* - это и имя дочери Тавманта и Электры, Ириды, богини радуги, вестницы богов, главным образом Юноны. Еще один пример связан с латинским словом *«palma, ae f» (греч. «palame»* - лопатка весла) - ладонь, углубление. Древнегреческие врачи называли так и ладонь, и всю кисть. Во время плавания она служит как бы веслом. Также называется и дерево с листьями, напоминающими кисть руки с развернутыми пальцами. Вся кисть называется *«manus»*, ладонь – *«palma»*. Пальма является символом прославления и приветствия на Древнем Востоке. На ладони есть кожные складки, по которым гадают хироманты *(«cheir»* - рука + *«manteia»* - прорицание): линия жизни, линия головы, линия сердца и другие. Так как кожные складки на пальцах и ладонной поверхности кисти различны у всех людей, на этом основана дактилоскопия (греч. *«dactilos»* - палец + *«scopeo»* - рассматривать), раздел криминалистики, изучающий узоры ладонной поверхности фаланг пальцев.

Экскурс в историю слова не только снимает у студентов трудности в запоминании терминологической лексики, но и расширяет их интерпретативные способности, информативный и духовный потенциал (обращение к античной литературе, работа с этимологическими словарями).

Кроме работы со словом, латинский язык дает уникальные возможности по формированию облика будущего врача, а также правил, норм поведения для любого человека как в профессии, так и в жизни, благодаря богатейшей афористике.

Врач должен быть другом, слугой для больного, всецело, с умом, отдаваться профессии, чтобы если и не в силах уже помочь, то не навредить. (*Aliis inserviendo consūmor. – Служа другим, сгораю. Medicus amicus et servus aegrotorum est. – Врач – друг и слуга больных. Medica mente, non medicamentis. – Лечи умом, а не лекарствами. Medice, cura aegrōtum, sed non morbum. – Врач, лечи больного, а не болезнь. Chirurgus mente prius et oculis agat, quam armata manu. – Пусть хирург действует умом и глазами прежде, чем вооруженный рукой. Diagnosis bona – curatio bona. – Хороший диагноз – хорошее лечение. Noli nocēre! - Не навреди! Comple aegrotum bona spe! – Внушай больному надежду на хорошее.*).

Девизом на всю жизнь для каждого из нас становятся такие латинские выражения: *Ignorantia non est argumentum. – Незнание не довод. Nosce te ipsum. – Познай самого себя. Non progredi est regredi. – Не идти вперед, значит идти назад. Amat victoria curam (Катулл). – Победа любит старание. Amicus certus in re incerta cernitur. – Верный друг познается в неверном деле. Bis vincit, qui se ipsum vincit. – Дважды побеждает тот, кто побеждает самого себя. Dictum – factum. – Сказано – сделано. Per aspera ad astra. – Через терни к звездам. Festina lente. – Не делай наспех.*

Памяткой для студента могут стать следующие афоризмы: *Carpe diem (Гораций). – Лови день (пользуйся случаем). Debes, ergo potes. – Должен – значит можешь. Eruditio aspera optima est. – Строгое обучение – наилучшее.*

Qui scribit, bis legit. – Кто пишет, тот читает дважды. Sero venientibus – ossa. – Поздно приходящим – кости. Verba volant, scripta manent. – Слова улетают, написанное остается.

Однако гуманитарная подготовка студентов не ограничивается только аудиторным временем практического занятия. Проводятся и дополнительные образовательные мероприятия, создаваемые и организуемые преподавательским составом гуманитарных кафедр. На кафедре русского языка СГУПСа (г. Новосибирск) с 2007 г. проводится олимпиада по латинскому языку для студентов по специальности «Юриспруденция» факультета «Мировая экономика и право». Материал для олимпиады был составлен старшим преподавателем Е.В. Грищенко. Автор выбрала задания по истории Римского государства и права, по грамматике и лексике латинского языка, составила кроссворды на знание юридических терминов. Одним из ярких и запоминающихся заданий для студентов является инсценировка басен Эзопа на латинском языке. Сколько фантазии, изобретательности, творчества показывают студенты. Это мероприятие приносит и эмоциональное удовлетворение, и воспитывает умение мыслить и действовать сообща, в команде. Известный американский исследователь Роберт Л. Хон утверждает, что «в сотрудничестве ученики развивают умение понять чужую точку зрения и обнаруживают более лояльное отношение к другим, большее уважение к себе, что способствует эффективному сотрудничеству».

Хотелось бы сказать еще об одном мероприятии, которое способствует гуманитарной подготовке будущих специалистов в области медицины. Это студенческая научная конференция «Авиценна», ежегодно проводимая в Новосибирском государственном медицинском университете. Традиционно много замечательных докладов готовят студенты-первокурсники на отделении латинского языка и медицинской терминологии кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации. Доклады посвящаются различным темам по истории медицины («Из истории аптек», «Истоки и основоположники медицинской терминологии», «История происхождения некоторых культурных терминов, используемых в общеобразовательной сфере», «Римские древности как элемент культуры», «Римские и греческие боги», «Исторические традиции в названии медицинских инструментов»), созданию наименованию лекарственных препаратов («Этимология названий растений в русском и латинском языках», «Нестандартные латинские морфофункциональные элементы в названиях лекарственных средств», «Местноанестезирующие препараты, применяемые в стоматологии»), а также философским размышлениям («Будущее латинского языка: за и против»), литературным произведениям средневековья, написанным на латинском языке («Gaudeamus», поэзия вагантов).

Полезность конференции неоспорима: мероприятие способствует развитию творческого и логического мышления, умению рассуждать на темы, связанные с будущей профессией врача, повышает грамотность, делает студента значительным в собственных глазах и в глазах слушателей-

однокурсников, преподавателей; помогает расширить кругозор. Отсутствие собеседника при современных средствах коммуникации (мобильный телефон, Интернет-связь) – это серьезная проблема современного человека, это делает его речь менее выразительной, яркой и правильной. Конференция помогает раскрепощению выступающего, учит выражать мысли ясно, четко, с использованием в докладе специальных терминов, которым студентов обучают на занятиях по латинскому языку и медицинской терминологии. Мероприятие также дает возможность высказать студенту свою точку зрения на тему выступления и вызвать на дискуссию слушателей по поводу услышанного. Все это влияет на формирование личности будущего врача, морально-нравственные составляющие: ответственность и умение отстоять свою точку зрения.

Русский ученый, педагог Д.И. Тихомиров утверждал, что обучать необходимо тому, что «образовывает и изощряет ум, развивает и воспитывает сердце», что определяет отношения человека с окружающим миром, и так, чтобы это учение воспитало в нем умственные силы и привычки, которые руководили бы им в жизненной деятельности» [2].

Литература

1. *Берн Э.* Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. СПб., 1991. – С. 98.
2. *Киселева М. П.* Д.И. Тихомиров о духовно-нравственном воспитании // Педагогика. - 2009. - №1. – С. 84.
3. *Хон Р.Л.* Педагогическая психология. Принципы обучения. Екатеринбург, 2002. – С. 540 – 541.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Валеева, кандидат педагогических наук, доцент
И.Л. Берегова, кандидат педагогических наук
Шуйский государственный педагогический университет, Россия
irivalee@yandex.ru

Дополнительное образование в вузе реализуется с ориентацией на удовлетворение интересов и потребностей студентов.

Целью дополнительного образования является предоставление интеллектуальных, психолого-педагогических, образовательно-развивающих услуг на основе свободного самоопределения личности при помощи квалифицированной помощи специалистов.

Если у человека в рамках общеобразовательного или профессионально – базового блока сформировался или развился интерес, способности и т.д. в какой-либо сфере деятельности (например, увлечение психологией), который перестал удовлетворяться рамками основного образовательного учреждения

или базового факультета, то он ищет пути их удовлетворения в структурах дополнительного образования.

Под дополнительным образованием мы и будем подразумевать получение профессии или специальности, отличной от предусмотренной основной вузовской образовательной программой.

Одной из важных функций дополнительного профессионального образования является удовлетворение потребностей личности в желаемом уровне и направлении образования. При этом цель ДПО – оперативное удовлетворение запроса рынка на специалистов необходимого профиля.

Содержание обучения в системе ДПО ориентировано на функции профессиональной деятельности разных категорий специалистов с учетом современных и перспективных технологий их реализации.

Система дополнительного образования в реальном масштабе времени обеспечивает поддержание интеллектуального потенциала общества с учетом перспективных и текущих требований к уровню компетенций разных категорий специалистов, в результате обеспечивается систематический рост показателей их профессиональной деятельности.

Принципами, на которых базируется система дополнительного образования являются: интеграция основного и дополнительного образования; динамичность; доступность; добровольность; вариативность и дифференциация содержания; деятельностный характер содержания образования; адекватность спроса и предложения; единство традиций и инноваций.

Таким образом, в высшем учебном заведении наряду с занятиями по избранной специальности студенты имеют возможность совершенствовать свои личностные, профессиональные качества путем освоения дополнительных специальностей через специально организованные факультеты дополнительных профессий.

Общепризнанным становится представление о том, что образовательные системы – и особенно дополнительное профессиональное образование – должны быть направлены не только на приобретение необходимых специальных знаний и овладение соответствующими профессиональными навыками, но и на развитие личностного потенциала человека.

В последние годы в России возрос интерес самых разных слоев общества к профессии психолога. Выражается это, в первую очередь, в увеличении количества желающих получить соответствующее образование.

Очевидным свидетельством популярности «психологических» образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования является как увеличение числа высших учебных заведений и других образовательных центров России, включающих в свои программы дополнительного профессионального образования психологические дисциплины, так и рост числа желающих получить профессиональную подготовку в этой области.

Особенностью студентов системы дополнительного образования является мотивация учения. Она заключается в определении интересов, потребностей и мотивов учебной деятельности. Большая часть лиц,

обучающихся в системе дополнительного образования, имеет определенные профессиональные интересы в той или иной области. Многие из них ставят перед собой достаточно четкие и определенные цели.

В условиях, когда студентам приходится усваивать большое количество учебной информации, сформировать личность, готовую к самостоятельному творческому решению различных задач, не всегда удается, если у обучаемых отсутствуют интеллектуально - побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания: интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, совершенствование определенных умений и навыков.

Самое основное условие профессии в системе «человек-человек» - умение быть объективным, руководствоваться существующими нормативами и коммуникативной целесообразностью любого своего действия. Между этими двумя полюсами и располагается весь спектр требований к профессии психолога.

К средствам, повышающим эффективность коммуникативного взаимодействия, относят способность к приспособлениям "сверху и снизу" (достройки и пристройки), мускульную мобильность, инициативность в общении, способность управлять общением, владение жестами, мимикой и пантомимикой, повышение (усиление) и понижение голоса или педагогически целесообразное интонирование.

Общая и коммуникативная культура обязательно включает в себя и культуру невербального поведения. Прогресс в изучении невербального поведения состоит в рассмотрении его в подлинном единстве с психикой человека. Невербальное поведение создает облик действующего лица и раскрывает его внутреннее содержание во внешнем действии.

Эффективности развития коммуникативной культуры во многом способствует коммуникативная грамотность специалиста, умение реализовать принципы партнерства в учебном и внеучебном взаимодействии. Коммуникативная грамотность обеспечивается владением знаниями философских, психолого-педагогических положений о человеке как высшей ценности общества, о роли общения в развитии личности; степенью сформированности педагогического мышления.

Мы рассматриваем коммуникативную культуру как комплекс сформированных знаний, норм, ценностей, навыков, мотивов, образцов поведения, принятых в обществе и умение органично, естественно, непринужденно реализовывать их в общении, контролировать и регулировать свое речевое поведение, грамотно аргументировать свою позицию, продуктивно сотрудничать с помощью вербальных и невербальных средств общения в процессе решения педагогических задач; при этом коммуникативная культура обладает общими признаками культуры, отражая специфический характер коммуникаций.

Содержательный компонент коммуникативной культуры включает в себя наличие следующих знаний: возрастных и индивидуально-психологических особенностей личности; психологических приемов привлечения и удержания внимания; атрибутов общения (внешний вид,

средства, формы, время, пространство); стандартов коммуникативного поведения (способов прощания, приветствия, выражения благодарности и несогласия и т. п.); коммуникативных качеств речи; особенностей монологической и диалогической форм общения; соблюдение норм современного литературного языка; учет функциональных стилей общения; знания в области межкультурного общения.

В мотивационном компоненте коммуникативной культуры содержатся следующие мотивы и потребности: желание получать, передавать и создавать информацию; желание получать эмоциональную поддержку от партнера; интерес к личности партнера; стремление согласовывать действия, совершенствовать способы выполнения действий; потребность переживания радости от общения; стремление к идентификации, эмпатии и рефлексии в процессе общения; желание создавать обстановку доверия, психологической безопасности; желание делиться мыслями, переживаниями, чувствами.

Личностно-деятельностный компонент коммуникативной культуры содержит в себе следующие группы умений.

Коммуникативные умения: умение вести беседу; умение ориентироваться в партнерах по общению; умение ориентироваться в пространстве и временных условиях общения; умение ориентироваться в ситуации общения; умение проявлять эмоциональную сдержанность в любых ситуациях.

Информационные умения: извлечение и поиск необходимой информации; умение ориентироваться в информационном пространстве; владение различными способами передачи информации; умение убеждать; умение использовать различные формы и средства общения; умение аргументировать, отстаивать свою точку зрения; владение диалогической и монологической речью.

Аналитические умения: осуществление анализа конкретных коммуникативных ситуаций, анализа результатов общения, прогнозирование последствий от общения; анализировать мотивы общения; анализировать причины трудностей в коммуникативной деятельности и принимать меры по их устранению; умение воспринимать не только предметно-понятийное значение языковых знаков, но и эмоционально-образную окраску, смысл интонации, пауз, мимики и жестов; умение слушать и слышать партнера по общению.

Конструктивные умения: планировать работу по формированию коммуникативной культуры у учащихся; отбирать материал, формы, методы и средства формирования коммуникативной активности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей; умение создать атмосферу доверия в общении (участник общения должен ощущать себя уникальной полноценной личностью); умение устанавливать и поддерживать коммуникативные отношения в учебном процессе (создавать эмоциональный контакт); конструирование содержания взаимодействия участников коммуникации.

Прогностические умения: выделять и точно формулировать задачи формирования коммуникативной культуры учащихся с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, определять пути их решения; прогнозировать результаты работы; намечать формы, методы, средства формирования

коммуникативной культуры, определять наиболее эффективные меры; предвидение возможных отклонений при достижении результата, нежелательных явлений и выбор способов их преодоления; мысленная проработка структуры и отдельных компонентов коммуникативного процесса.

Организаторские умения: использовать различные формы, методы, средства формирования коммуникативной культуры; владение средствами невербального общения; владение поощряющими, бесконфликтными формами общения; умение общаться в совместной учебно-познавательной деятельности; умение использовать различные формы и средства общения; умение воздействовать на окружающих в процессе общения.

Рефлексивные умения: умение объективно оценивать и регулировать свое эмоциональное состояние; соблюдение педагогического такта; умение понять позицию другого в общении.

Перцептивные умения: воспринимать и адекватно интерпретировать сигналы от партнера по общению, получаемые в ходе совместной деятельности; глубоко проникать в личностную суть других людей; устанавливать индивидуальное своеобразие другого человека; на основе быстрой оценки внешних характеристик человека и манер его поведения определять его внутренний мир, направленность и возможные будущие действия; определять, к какому типу личности и темперамента относится человек; по незначительным признакам улавливать характер переживаний, состояние человека, его причастность или непричастность к тем или иным событиям; находить в действиях и других проявлениях человека признаки, отличающие его от других и самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом; видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям, учитывать в поведении людей «поправки» на воспринимающего, противостоять стереотипам восприятия другого человека (идеализация, «эффект ореола» и т. д.).

Развитие коммуникативной культуры студентов-психологов в системе дополнительного образования педагогического вуза предполагает реализацию каждого из выделенных компонентов в процессе проведения целенаправленной работы, с учетом уровня их сформированности.

Основными условиями развития коммуникативной культуры студентов являются:

- повышение педагогами собственного уровня коммуникативной культуры;
- ориентация на зону перспективного личностного развития и саморазвития современного студента;
- создание условий и средств в организации обучения и развития, реализующих требования личностно-ориентированного педагогического процесса;
- организация полноценного межличностного общения в процессе совместной деятельности;
- осуществление педагогической поддержки как особой позиции педагога по отношению к студентам;
- знание и использование факторов, влияющих на правильную, выразительную речь.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Н.А. Беляева, И.И. Скнарина
Южный федеральный университет, Россия
ira_sknarina@mail.ru

За последние годы роль иностранного языка в российском обществе существенно изменилась: значительно повысился его статус. С одной стороны, его стали рассматривать как средство обеспечения успешной жизнедеятельности людей, а с другой стороны – иностранный язык стал одним из важных и весомых факторов культурного и социального развития личности.

Изменение позиций иностранного языка в обществе повлекло за собой ряд обновлений в процессе обучения: пересмотр целей обучения и программ, внедрение инновационных методов, совершенствование приемов, необходимых для личностного развития обучаемого. Конечным «продуктом» любого вуза общество хочет видеть специалиста с соответствующим уровнем профессионализма не только в своей сфере труда, но и достаточно высокоразвитой иноязычной компетентностью. То есть, выпускник вуза должен владеть иностранным языком на таком уровне, который позволит ему активно и свободно использовать его в сфере своей профессиональной деятельности.

Проблема языковой компетенции возникла в начале XX века и интересует многих методистов в настоящее время. По мнению Н. Хомского, в «ее основе лежат врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность ребенка “конструировать для себя грамматику” правила описания предложений, воспринимаемых в языковой среде» [5]. А именно, в основу этого термина легло интуитивное восприятие и продуцирование речевых моделей говорящим, что вызвало немалую критику в отечественной методологии, в которой языковая компетенция (или языковая способность) представлена как «совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной» [2]. Например, в работе Л.М. Митрофаненко иноязычная компетенция подразумевает «знания о системе изучаемого языка, которые реализуются посредством формирования языковых и речевых навыков использования необходимой лексики, продуцирования самостоятельного устного и письменного высказывания и адекватного участия в иноязычном общении» [4]. Таким образом, иноязычная компетенция включает владение иностранным языком на соответствующем уровне в рамках тем, предусмотренных программой неязыкового вуза на базе повседневной и профессиональной лексики.

Современными авторами понятие «компетентность» определяется как «интеллектуально и личностно обусловленная способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков» [1]. Иноязычная компетенция расширяет кругозор специалиста, позволяет ему в современных

условиях более успешно вести свою профессиональную деятельность, особенно с зарубежными партнерами, что дает право говорить об одной из *универсальных основ* его иноязычной компетентности. Интегрирующим началом формирования иноязычной компетентности является потенциал целенаправленной языковой подготовки, который может быть представлен взаимосвязанными аспектами: общекультурным, общеобразовательным, развивающим, профессионально-направленным.

Формирование иноязычной компетенции является сложным процессом в неязыковом вузе по ряду причин: недостаточное количество часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык», загруженность студентов профилирующими предметами, недостаточная мотивация; а так же отсутствие разработанной методики обучения иностранному языку и его отрыв от профессиональной подготовки будущего специалиста. Поэтому ведущие вузы страны выбрали программу курса «Профессиональный язык» («English for Specific Purposes») как способ улучшения сложившейся ситуации. В решении вышеперечисленных проблем определенная роль отводиться самостоятельной работе студентов, которая непосредственно связана с их аудиторной деятельностью. Разработка и внедрение отечественных учебников нового поколения именно для студентов неязыковых вузов рассматриваются как непременное условие оптимизации процесса обучения иностранному языку, которое позволит создать благоприятную почву для развития иноязычной компетенции. При разработке учебных планов аудиторной и самостоятельной работы, особое внимание уделяется блочно-модульной системе, что позволяет формировать умения и навыки поэтапно. Соблюдение принципа «от простого к более сложному» позволяет повысить мотивацию обучающихся и осуществлять контроль приобретенных знаний.

В связи с этим, меняется и роль преподавателя неязыкового вуза: ему необходимо не только дать студентам языковую подготовку, а также сориентировать их на практическое использование иностранного языка за пределами аудитории: в бизнесе, технике и науке.

Иноязычная компетенция формируется более эффективно в равноправном сотрудничестве, активном поиске, в решении поставленных задач и достижении значимых целей. Поэтому преподаватели стремятся подобрать задания проблемного характера, которые вовлекают студентов с разным уровнем владения языком, побуждая их высказываться по данной проблеме в микро-группах. К этому виду упражнений мы относим поисковые задания: по обмену и сбору информации, задания на прогнозирование, которые способствуют развитию речемыслительной деятельности студентов и сочетать ранее накопленный опыт с творчеством.

В процессе формирования иноязычной компетенции особую ценность имеют проблемные речевые ситуации. Студентам предлагаются ситуации, которые продиктованы реальными жизненными условиями: например, день открытых дверей в университете, подача документов в зарубежный вуз, обсуждение доклада на научной конференции или поиск нужной

информации в Интернет. Такие задания способствуют развитию навыков практического применения знаний, развивать самостоятельность и проявлять собственную инициативу. По мнению Гез Н.И., «ситуация ролевого общения является стимулом к развитию спонтанной речи, если она является связанной с решением определенных проблем и коммуникативных задач» [3]. Такой вид работы направлен как на развитие мыслительной деятельности, так и на преодоление психологического барьера во время коммуникации.

Студентам вузов и выпускникам приходится работать с большим объемом научной и профессиональной литературы на иностранном языке. Поэтому иноязычная компетенция формируется и в таких видах деятельности как составление реферата, аннотации и резюмирование текста. Известно, что реферат – это краткое изложение содержания текста. Аннотация в отличие реферата дает самое общее представление о содержании материала на определенную тему. Резюмирование текста представляет собой анализ текста кратким изложением содержания и выделение основных информационных блоков. Резюмирование так же включает высказывание своего мнения и оценки о прочитанном. Этот вид деятельности достигает наибольшего эффекта тогда, когда предлагаемый материал побуждает студентов к анализу полученной информации, к поиску необходимой аргументации, к обобщению информации, полагаясь на свой жизненный опыт.

Использование информационных технологий в обучении позволяет студентам иметь доступ к широкому спектру современной информации. Применение компьютерных средств, информационных источников сети Интернет способствуют развитию высокого уровня информационной компетентности, современного взгляда на технические науки, формированию профессионального мышления на иностранном языке. Например, Power Point презентации являются основательным ресурсом для повышения мотивации и совершенствования речевой деятельности на иностранном языке. Необходимым аспектом этой деятельности является подготовительный этап - самостоятельная работа студентов по сбору, анализу, отбору материала и его представление в аудитории. Наряду с формированием иноязычной компетенции этот вид деятельности способствует развитию ряда других. Иноязычная компетенция здесь выступает как «синтез лингвистической, социокультурной и предметной компетенций».

Всю информацию о своей квалификации, достижениях и опыте в изучении иностранного языка студенты накапливают в так называемом языковом портфеле, который получает все большее распространение в системе языкового обучения. Это пакет документов, в котором каждый изучающий иностранный язык представляет собранные за определенный период времени свидетельства своей деятельности, включая образцы самостоятельной работы. Таким образом, языковой портфель- шаг к самостоятельному мышлению, самоанализу и самооценки, что приводит к совершенствованию иноязычной компетенции.

Таким образом, иноязычная компетенция значима для будущего профессионала. Именно она дифференцирует его от других специалистов, является критерием интеллектуальной личности и расширяет круг профессиональных возможностей.

Литература:

1. *Андриенко А. С.* Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов-бакалавров на основе чтения научно-технических текстов.// Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в школе и вузе. – Пенза. – 2003 г., с. 168 – 170.
2. *Божович Е.Д.* Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. Вопросы психологии. М.: №1997 №1, С. 33
3. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: лингвистика и методика.- М.: Издательский центр //Академия //-2004.- С.336.
4. *Митрофаненко Л.М.* К вопросу о формировании иноязычной компетенции студентов неязыкового ВУЗа // Материалы XIII научно-технической конференции // Вузовская наука - Северо- Кавказскому региону. Том 2-2009.-С.181.
5. *Хомский Н.* Язык и мышление – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – С. 122.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Е.Н. Машкина, кандидат педагогических наук,
Е.В. Дмитриева, кандидат педагогических наук
Институт Архитектуры и Искусств ЮФУ, Россия
mashkina-elena@rambler.ru

В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вузов. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников.

В профессиональном образовании сегодня важно расширение задач и содержания иноязычного общения за счёт междисциплинарного подключения иностранного языка к изучению других дисциплин и профессионально-ориентированного обучения. Идея использования междисциплинарных связей не нова. Именно эти связи позволяют не только сделать процесс обучения наиболее интересным для студентов, но и способствуют формированию необходимых компетенций.

Известно, что качество знаний определяется тем, как их использует обучаемый. В системе компетенций выделяются ключевые компетентности нескольких уровней, которые необходимо учитывать при подготовке высококвалифицированного специалиста независимо от профессиональной направленности. Это – коммуникация, работа с людьми, усовершенствование способностей к обучению и повышению результативности, разрешение проблем, развитие личностных компетенций. Эта проблема тесно связана с разработкой и внедрением в учебный процесс новых педагогических технологий. Обновление образования требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения, в том числе интегративных.

Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно-коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно представить учащимся возможность мыслить, решать проблемы, рассуждать над путями решения этих проблем, с тем, чтобы учащиеся акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей.

К сожалению, обучение языку с учетом профессиональной направленности студентов до сих пор остается неудовлетворительным. Об этом свидетельствует острый дефицит специалистов, владеющих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессионального общения. Чтобы научить студентов иностранному языку в объеме, необходимом ему в его будущей профессиональной деятельности, следует отказаться от традиционного подхода, переосмыслить его цели и содержание.

Уже в 50-е годы XX века появились элементы профильного обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Изучение данного предмета ограничивалось постижением «специализированного макроязыка». В центре внимания находились вопросы подбора и выявления лингвистических особенностей текстов и создания специализированных учебных и учебно-методических пособий. Для развития навыков чтения литературы по специальности и навыков устной речи необходимы облегченные специализированные тексты. Новизна содержания специализированных текстов, естественно, повышает интерес к изучению иностранного языка и расширяет кругозор студентов по их будущей специальности. Рассматривая иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, А.В. Парахина отмечает, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Она считала иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе, который располагает большим

потенциалом формирующих воздействий. Для реализации этого потенциала необходимо соблюдение следующих условий:

- четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности;
- социальная и профессиональная направленность этой деятельности;
- удовлетворенность обучающихся при решении частных задач;
- формирование у обучающихся умения творчески подходить к решению частных задач;
- благоприятный психологический климат в учебном коллективе [1, с.83]

Огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка внес М.В. Ляховицкий. Он обосновал принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку в неязыковых вузах. Автор подчеркивал, что изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей узкой специальности. Учет специфики профилирующих специальностей, по мнению автора, должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами; изучение специальных тем для развития устной речи; изучение словаря-минимума по соответствующей специальности; создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся [3, с.16].

Суть межпредметных связей заключается в использовании материала одного предмета при изучении другого. Межпредметные связи способствуют интеграции знаний. Они формируют конкретные знания обучаемых, раскрывают гносеологические проблемы, без которых невозможно системное усвоение основ наук.

Профилизация обучения дает возможность формировать у студентов современное миропонимание и мировоззренческую культуру, способность ориентировать полученные знания на социокультурные установки; способствует экстраполяции знаний, активизирует учебную деятельность, создает мотив-стимул для изучения не только специальных, но и обще-гуманитарных и социально-экономических дисциплин, развивает умения системного мышления, как метода современного научного познания.

Исходя из этого, понятие «профилизация обучения» можно определить не просто как учет специфики вуза или факультета в преподавании гуманитарных и социально-экономических дисциплин, а как целенаправленный процесс интеграции знаний, активизирующий учебную деятельность, развивающий умения системного мышления студентов и проявляющийся в учете специфики профиля вуза или факультета в процессе преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Наиболее ярко процесс профилизации обучения проявляется в ходе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Это обусловлено: 1) спецификой иностранного языка как учебной дисциплины, заключающейся в его ярко выраженном межпредметном характере, так как изучается не только сам язык, но и культура народа-носителя языка. В неязыковом вузе это должен быть профессиональный пласт культуры

носителей языка; 2) основными концептуальными положениями программы курса: а) владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля; б) вузовский курс иностранного языка является одним из звеньев многоэтапной системы «школа-вуз-послевузовское образование» (повышение квалификации, самообразование), т.е. непосредственно интегрируется в систему профессионализации личности; 3) целями преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, предусматривающими усвоение студентами иностранного языка как инструмента профессионального и международного общения.

Литература

1. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Иностр. яз." / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов и др. - М. : Высшая школа, 1982. - 373 с. - (Высшее образование). - Библиогр.: С.371-372.
2. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. ф-тов ВУЗов / М. В. Ляховицкий. - М. : Высшая школа, 1981. - 159 с.
3. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных заведениях: Учеб.-метод. пособие / Под ред. А. А. Миролюбова, А. В. Парахиной. - 2-е изд., испр. - М. : Высшая школа, 1984. - 240 с.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А.Н. Колесниченко, кандидат филологических наук
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

В последнее время значимость изучения иностранного языка становится все более очевидной. Иностранный язык является не просто средством общения, но и выполняет функцию профессиональной коммуникации на мировом рынке труда, что создает дополнительную мотивацию для студентов в его изучении. В связи с вхождением России в Совет Европы возникла необходимость сопоставления общих европейских стандартов образования и российских, что, в свою очередь, привело к обновлению содержания образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Данный подход подразумевает не только владение определенными знаниями в какой-то области, но и умение их использовать в конкретных ситуациях для решения возникающих задач. Понятие компетентности шире понятия знания. Под компетентностью понимают сложное личностное образование, обеспечивающее процесс развития и саморазвития обучающегося, что способствует формированию у него ценностного отношения к любой деятельности [12].

С компетентностным подходом тесно связано понятие компетенции, т.е. совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения, а также способность к выполнению какой-либо деятельности. В обучении иностранного языка под компетенцией подразумевается определенный уровень владения языком. Существует несколько взаимосвязанных видов компетенции: языковая, речевая, коммуникативная, прагматическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, социальная [7].

Определяя значимость данных видов компетенции, следует отметить, что именно коммуникативная является ведущей в образовательном процессе, так как преподаватель иностранного языка стремится сформировать у студентов практические умения и навыки, т.е. способность выражать мысли на иностранном языке, обмениваться ими в различных ситуациях, правильно используя при этом систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения [12].

Согласно содержанию образовательного стандарта в области иностранного языка коммуникативная компетенция включает следующие компоненты:

- Грамматическую или формальную (grammatical competence) или лингвистическую (linguistic) компетенцию, которая подразумевает овладение знаниями в области грамматики и лексики, умение построения осмысленного высказывания.
- Социолингвистическую компетенцию (sociolonguistic competence), т.е. способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации;
- Дискурсивную компетенцию (discourse competence) или речевую – способность построения связных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи, умение выбирать лексические единицы в зависимости от типа высказывания;
- Социокультурную (sociocultural competence) – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры [12].

Значимость каждого вида компетенции очевидна, так как от уровня их владения зависит окончательная цель обучения иностранного языка – научить общаться на данном языке, свободно выражать свои мысли и понимать речь носителей языка. В связи с этим хотелось бы остановиться на социолингвистической компетенции, которая заключается в умении выбирать нужный способ выражения своего коммуникативного замысла, подходящий для конкретной ситуации, коммуникативной цели говорящего в зависимости от социальной роли коммуникантов, отношений между ними, что весьма важно для общения. Выбор соответствующей языковой единицы зависит от знаний обучаемого о социально-стилистической дифференциации языка.

Попытки дифференцировать различные подсистемы языка с точки зрения стилистической принадлежности ведутся давно, однако, по мнению И.В. Арнольд [1], эти подсистемы выделяются произвольно в зависимости от точки зрения исследователя, и число их неопределенно велико. При этом Ю.М. Скребнев считает, что количество субъязыков (подъязыков) и стилей бесконечно [10], а И.Р. Гальперин уточняет данный подход, утверждая, что словарный состав языка представляет собой неоднородную массу, классификация которой является всегда ориентировочной и приближенной [5].

В целом И.Р. Гальперин считает, что лексику целесообразно разделить прежде всего на литературный и нелитературный пласты. Литературный пласт, по его мнению, подразделяется на три основных слоя: нейтральная лексика, литературно-книжная лексика общего характера и разговорная лексика общего характера. Нейтральная лексика стилистически не маркирована. Остальные слои лексики выделяются не только на основе своих объективных черт, но и в результате соотносимости друг с другом. При этом степень книжности и разговорности бывает разная, так как разные слои имеют тенденцию к взаимопроникновению [3].

Разговорный пласт лексики объединяет достаточно различные по своей природе группы слов. Во-первых, это слова, являющиеся смысловыми эквивалентами стилистически нейтральных и более «официальных» обозначений; во-вторых, это слова, в значениях которых содержатся определенные экспрессивно-оценочные элементы; в-третьих, это слова, являющиеся обозначением таких реалий, предметов, явлений и действий, которые в основном относятся к «бытовой» сфере жизни, поэтому их «разговорность» не контрастирует, как правило, с другими обозначениями [13].

При составлении своей классификации Ю.М. Скребнев использует метод бинарных оппозиций, первый член которой – это регулируемые типы речевого поведения, подлежащие целому ряду правил, нарушение которых недопустимо и влечет за собой социальные нарекания; второй член оппозиции – это нерегулируемые, некультивируемые и не подлежащие социальным санкциям типы речевого поведения [10]. Используя аналитическую модель при классификации лексических единиц и их коннотаций, Ю.М. Скребнев разделяет использование языковых средств на супернейтральное – субнейтральное, в середине оппозиции находится использование нейтральных языковых средств. Осознавая схематичность подобной формулы, Ю.М. Скребнев далее выделяет максимальный – средний – минимальный уровни этих процессов. Повышение (elevation) и снижение (degradation) соответствуют этим уровням, они являются результатом оценки, по крайней мере, трех факторов: предмета речи, характера коммуникативной среды, участников общения [10].

Несколько иное членение данного объектного пространства предлагает В.И. Карасик [6]. Он выделяет *субстандартные* и *суперстандартные* речевые употребления языковых единиц, что соответствует определенным типам общения. Под субстандартным общением он понимает общение на сокращенной социальной дистанции, что выражается в трех типовых

ситуациях: близкое знакомство коммуникантов или принадлежность к единой общности; субстандартное общение как знак грубого подчинения; чрезвычайные обстоятельства, нейтрализующие статусные отношения между участниками общения. Под суперстандартным понимается общение на увеличенной социальной дистанции и проявляется в следующих ситуациях: отсутствия знакомства; регулировки статусного соотношения; ролевого приоритета.

По мнению Л. Соудека, литературная («стандартная») лексика включает лексику книжно-письменную (literary), общую (common) и разговорную (colloquial), тогда как нелитературная («субстандартная») лексика охватывает сниженную разговорную лексику (low colloquial), сленг (в терминологии Соудека – эквивалент понятия «общий сленг»), жаргон и арго (cant), а также вульгаризмы [14].

Другим термином, которым пользуются некоторые ученые для обозначения разнообразных и несхожих друг с другом языковых образований, предназначенных для обслуживания коммуникативных потребностей социально ограниченных групп, является термин *социальные диалекты* или *социолекты* [2; 4]. Социальные диалекты – это варианты (разновидности) языка, которыми пользуется та или иная социальная общность или группа людей [9, с.8]. Социальные диалекты включают целый ряд генетически, функционально и структурно различных явлений: профессиональные диалекты (разновидность социального диалекта, объединяющая людей одной профессии или одного рода занятий); жаргоны (арго) (диалекты, состоящие из более или менее произвольно выбираемых, видоизменяемых и сочетаемых элементов одного или нескольких естественных языков и применяемые (обычно в устном общении) отдельной социальной группой с целью языкового обособления, отделения от остальной части данной языковой общности, иногда в качестве тайных языков); сленг, который занимает особое положение среди социальных диалектов. Под понятие сленг нередко подводятся самые разнородные явления лексического и стилистического плана [9]. С. Стойков предложил другую классификацию социальных диалектов, он разделил их на профессиональные говоры и жаргоны. Последняя группа состоит из тайных говоров (argot), групповых и корпоративных говоров (slang), классовых говоров [11].

Ни одна классификация не признается исчерпывающей, универсальной и отражающей все бесчисленные соотношения общих черт и различий. Однако, на наш взгляд, ни у кого не вызывает сомнений необходимость членения лексики, прежде всего на нормативную и ненормативную. Данный подход связан с понятием норма.

Языковая норма – это совокупность правил выбора и употребления языковых средств (в данном обществе и в данную эпоху) [2, с.39]. Литературная норма выполняет важные социальную и культурную функции. Все социально важные сферы человеческой деятельности обслуживаются нормированным языком. Норма динамична, что свидетельствует о ее исторической изменчивости. К основным признакам нормы относят также

следующие ее характеристики: «образцовость», традиционность, стабильность, кодифицированность, социальное одобрение, воспроизводимость, общеобязательность, единство, распространенность, соответствие структуре языка, коммуникативную целесообразность и некоторые другие.

Определенные традиции использования языковых средств есть и в других разновидностях национального языка. Однако отличие нормы литературного языка от нормы нелитературного языка состоит в том, что литературная норма сознательно культивируется: фиксируется в словарях и грамматиках, культурное общение людей происходит обычно в соответствии с нормами литературного языка [2]. Имея в виду различие нормы культивируемой и нормы как результата длительной традиции, Э. Косериу предложил разграничить два смысла понятия норма: в широком смысле «норма соответствует не тому, что «можно сказать», а тому, что уже «сказано» и что по традиции «говорится» в рассматриваемом обществе» [8,175] а в узком смысле норма – это результат целенаправленной деятельности общества по отбору и фиксации определенных языковых средств в качестве образцовых, рекомендуемых к употреблению. Усилия общества по сохранению нормы, целенаправленная разработка правил и предписаний, призванных способствовать такому сохранению и научно обоснованному обновлению норм, называется лингвистической кодификацией. Кодификации подвергается не весь национальный язык, а только те его подсистемы, которые наиболее важны в социальном и коммуникативном отношениях. Таким важным средством общения выступает литературный язык, который называется кодифицированной подсистемой национального языка, в отличие от других, некодифицированных подсистем [2, с. 41-42].

Таким образом, к ненормативной лексике относятся слова, а также их отдельные значения, которые находятся за пределами нормативного языка. Ненормативная лексика включает территориальные диалектизмы, просторечную лексику, вульгаризмы, жаргонизмы, арготизмы и сленгизмы. В англо- и франкоязычное языкознании существуют различные подходы к изучению ненормативных языковых единиц. Результатом этого явилось отсутствие однозначной трактовки терминов «арго», «жаргон», «сленг». В русскоязычной лингвистике толкование данных терминов еще более противоречиво. Данная языковая подсистема является некодифицированной. К другим ее особенностям относятся: использование специфических слов и словообразовательных средств; употребление данной лексики преимущественно в устном общении, как правило, в неофициальной обстановке; ее замкнутый характер по сравнению с литературным языком, эмоционально-оценочная сниженность, а также существование стилистических синонимов среди слов литературной речи. Соответственно говорящий должен учитывать данные признаки ненормативной лексики и быть аккуратным в ее употреблении, т.е. владение социолингвистической

компетенцией необходимо для общения как на иностранном, так и на родном языке.

Подводя итоги, следует отметить, что все виды компетенций взаимосвязаны. Каждый обучаемый должен научиться строить грамматически правильные предложения (лингвистическая компетенция), которые соответствуют нормам языка и ситуации общения (социолингвистическая компетенция), в результате чего образуется логичное высказывание, происходит обмен информацией между участниками общения (дискурсивная компетенция) с учетом культурных особенностей их речевого поведения (социокультурная компетенция). Так, целью обучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, т.е. умения свободно общаться на языке в реальных жизненных ситуациях.

Литература

1. *Арнольд, И.В.* Стилистика современного английского языка. Стилистика декодирования [Текст] / И.В. Арнольд. М., 2002.
2. *Беликов, В.И., Крысин, Л.П.* Социолингвистика [Текст] / В.И. Беликов, Л.П. Крысин. М., 2001.
3. Большой англо-русский словарь: В 2 т. [Текст] / Под ред. И.Р. Гальперина, Э.М. Медниковой. М., 1987.
4. *Бондалетов, В.Д.* Социальная лингвистика: Учебное пособие для вузов [Текст] / В.Д. Бондалетов. М., 1978.
5. *Гальперин, И.Р.* Стилистика английского языка [Текст] / И.Р. Гальперин. М., 1981.
6. *Карасик, В.И.* Язык социального статуса [Текст] / В.И. Карасик. М., 2002.
7. Компетенция/ Словарь методических терминов. ГРАМОТА.РУ – справочно-информационный интернет-портал «Русский язык» Словари. [Электронный ресурс] / portal@gramota.ru
8. *Косериу, Э.* Синхрония, диахрония и история [Текст] / Э. Косериу // Новое в лингвистике. Выпуск III. М., 1963.
9. *Маковский, М.М.* Английские социальные диалекты (онтология, структура, этимология): Учебное пособие для пед. институтов по специальности «иностранные языки» [Текст] / М.М. Маковский. М., 1982.
10. *Скребнев, Ю.М.* Основы стилистики английского языка [Текст] / Ю.М. Скребнев. М., 2003.
11. *Стойков, С.* Социальные диалекты [Текст] / С. Стойков // Вопросы языкознания. 1957. № 1.
12. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Компетенции и критерии оценки [Электронный ресурс] / http://www.langinfo.ru/index.php
13. *Шмелев, Д.Н.* Русский язык в его функциональных разновидностях [Текст] / Д.Н. Шмелев. М., 1977.
14. *Soudek, L.* Structure of Substandard Words in British and American English [Текст] / L. Soudek. Brastislava, 1967.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В.Л. Колесниченко, кандидат педагогических наук, доцент
Таганрогский государственный педагогический институт, Россия
kolesnichenco@yandex.ru

Обучение иностранному языку является составной частью процесса подготовки специалиста с высшим образованием.

Основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе функционирования российской системы образования является формирование коммуникативной компетенции. В целом, коммуникативная компетенция предусматривает формирование способности к межкультурному взаимодействию.

Понятие «коммуникативная компетенция» – многоаспектно и включает в себя несколько субкомпетенций:

1) лингвистическая
2) социолингвистическая
3) социокультурная
4) стратегическая
5) дискурсивная
6) социальная.

В рамках данной статьи ограничимся рассмотрением вопросов, связанных с формированием социолингвистической компетенции.

«Социолингвистическая компетенция – способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом» [1, 7].

Из трудов, специально посвященных этой теме, следует отметить работы отечественных исследователей В.В. Ощепковой и С.Г. Тер-Минасовой [2; 3].

На наш взгляд, формирование социолингвистической компетенции должно пронизывает весь процесс обучения иностранному языку. Обоснуем своё утверждение.

В настоящее время владение иностранными языками является не только показателем общей культуры и образованности выпускника вуза, но также открывает перспективы в его сфере профессиональной деятельности.

Однако, для того чтобы стать полноправным участником процесса межкультурной коммуникации уже недостаточно только одного владения базовым набором лексико-грамматических конструкций иностранного языка. Необходимо уметь их распознавать и адекватно использовать в целях коммуникации. Во многом это обусловлено тем, что языковая картина мира разнопланова у разных народов. Это чётко прослеживается в принципах категоризации действительности, в выборе соответствующих лексико-грамматических структур, интонации и т.д.

Следовательно, для эффективной речевой коммуникации необходимо научиться понимать «чужой» менталитет; ознакомиться с национально-маркированными формами общения, речевыми и поведенческими клише; выработать навыки и умения соотносить языковые средства с конкретными ситуациями и нормами речевого поведения, которых придерживаются носители языка. Овладение навыками продуктивной речевой коммуникации потребует много усилий и разнообразных знаний.

Оптимизировать процесс формирования социолингвистической компетенции могут разнообразные ролевые коммуникативные игры, так как они наиболее соответствуют созданию и развертыванию ситуаций речевого общения.

Преподавателю также следует скрупулезно подходить к отбору речевого и языкового материала: обращать внимание студентов на примеры употребления безэквивалентной лексики, разбирать случаи употребления лексико-фразеологической сочетаемости, акцентировать внимание на различных социолингвистических коннотациях, связанных с иной культурой, обычаями, традициями и т.д.

Как отмечают исследователи в области межкультурной коммуникации, наиболее ярко отсутствие социолингвистической компетенции прослеживается в коммуникативных ситуациях речевого этикета. В определённой степени это объясняется тем, что правила речевого этикета имеют непосредственную связь с установившимися в каждой лингвокультуре неписаными законами ситуативного применения языковых единиц.

Таким образом, представляется логически и методически целесообразным уже на ранних этапах обучения английскому языку дать студентам некий ориентир в выборе наиболее уместных формул речевого этикета, необходимых при общении с англоговорящими партнёрами.

В Британии для привлечения внимания при обращении к незнакомому человеку используются следующие общепринятые формы:

Excuse me, Sorry.

Одним из способов привлечения внимания может также служить и вежливый вопрос:

Could you tell me…., please?

Некоторые филологи считают, что употребление модального глагола *could* (по сравнению с *can*) указывает на повышенную степень вежливости, т.к. подразумевает фразу «если Вас это не затруднит».

Если возникает необходимость окликнуть незнакомого человека, который находится на достаточно большом расстоянии, используются следующие формы: *I say! Say!*

Сигналом привлечения внимания служит также использование междометия *Hey!,* которое имеет более стилистически-сниженную окраску. Студентам полезно знать, что при употреблении подобного рода речевой формулы необходимо проявлять особую осторожность и излишне не злоупотреблять ею, так как она придают общению оттенок фамильярности и не всегда может оказаться благоприятной для иностранца.

Социальные и социально-исторические факторы оказывают воздействие на эволюцию речевых формул. Особенно ярко это прослеживается в коммуникативных ситуациях «обращение».

Так, например, «обращение Ms по аналогии с Mr [мистер] не дискриминирует женщину, поскольку не определяет её как замужнюю (Mrs [миссис] или незамужнюю (Miss [мисс])» [3, 278-279].

В современной английской речи высокочастотными формами обращения детей к родителям служат: *Mum, Dad.* Апеллятивы *Mummy, Daddy* символизируют проявление особой теплоты детей по отношению к родителям. Вместе с тем, нормы обращения к родителям *Father, Mother* сейчас являются менее естественными.

Язык, как уже отмечалось, непрерывно развивается, появляются новые формы языкового выражения. Всё это имеет непосредственную связь с изменениями в культуре и менталитете.

В коммуникативной ситуации «приветствие» широкоупотребительными являются следующие стилистически нейтральные формулы:

Good morning!

Good afternoon!

Good evening!

Однако специфика употребления речевой формулы *Good day!* в наши дни претерпела изменения и получила весьма категоричное звучание. Это не форма приветствия. *Good day!* употребляется только при прощании, причем звучит резко и даже грубо. Данную фразу можно перевести на русский язык следующим образом: *разговор окончен, до свидания!* [3].Следовательно, использование этой речевой формулы может значительно снизить степень успешности процесса коммуникации.

Незнание приветственного выражения *How do you do?* часто приводит к тому, что студенты дословно переводят это выражение. Соответственно, некорректный ответ может вызвать недоумение других собеседников и стать причиной коммуникативного сбоя. Преподавателю следует пояснить, что эта реплика является формулой приветствия и используется при максимально-официальном регистре общения в ходе первого знакомства. Следует также отметить, что в последние годы эта приветственная формула не находит широкого применения.

Среди наиболее типичных ошибок русских студентов является употребление высокочастотного словосочетания *Of course.* У англичан эта реплика способна вызвать отрицательные ассоциации, да и звучит она весьма категорично: *ведь это так элементарно, разве Вы этого не понимаете.* Для коммуникативной ситуации «согласие» можно рекомендовать к употреблению более корректные и стилистически нейтральные синонимы: *Sure! Certainly!*

В разговорно-обиходной английской речи, как правило, после реплик приветствий используется весьма распространённый вопрос: *How are you?* Изучающим английский язык полезно знать, что это лишь этикетное вежливое осведомление, формальное признание контакта. Ответные реплики

характеризуются максимальной краткостью. Для британского менталитета (в отличие от русского) в силу национально-культурной специфики их речевого общения неприемлемы пространные рассуждения о своих личных делах, состоянии здоровья, проблемах. Наиболее частотными являются следующие положительные реплики-ответы:

Fine, thanks.

I'm all right. Thank you.

Not too bad.

Следует также отметить, что в английском языке выражение благодарности употребляется в конце ответной реплики. Ответная реплика может быть встречным осведомлением и иметь интонационное ударение на слове *you: And you?*

Как показывает опыт работы, у большинства студентов-первокурсников не сформированы ритмико-интонационные навыки. Вместе с тем, несмотря на большой дефицит учебного времени, преподавателю следует уделять внимание формированию этих навыков. Необходимость работы по данному направлению объясняется тем, что интонация, паузация и ударение в английском языке имеют большое значение, так как придают словам и грамматическим структурам определённый смысл. Одна и та же фраза, но сказанная с разной интонацией, может расцениваться как вопрос, просьба, приказ или утверждение. Так, например, поприветствовать вечером малознакомого человека следует фразой *Good evening!* и произнести её с падающей интонацией. Однако в аналогичной коммуникативной ситуации со своим сверстником или другом вполне допустимо использовать сокращённую форму *Evening!* или *Hi!* и произнести с повышающейся интонацией.

Правильное использование мелодики английской речи и фразового ударения также является одним из показателей сформированности социолингвистической компетенции.

Обобщая вышеизложенное можно заключить, что:

- для эффективного общения и адекватного решения задач коммуникации студенты должны выработать умения выбирать и использовать соответствующие языковые формы в зависимости от стиля общения и конкретной ситуации коммуникативного акта;

- знание социолингвистического компонента чрезвычайно актуально, для изучающих английский язык, так как способствует бесконфликтной и продуктивной речевой коммуникации.

Литература

1. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. (Базовый курс лекций). – М.: Просвещение, 2002. - 238 с.
2. *Ощепкова В.В*. Язык и культура Великобритании, США. Канады, Австралии. Новой Зеландии. – М./СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2004 – 336 с.
3. *Тер-Минасова С.Г*. Язык и межкультурная коммуникация (Классический университетский учебник). – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ – МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНСЕРВАТОРИИ

Ю.В. Бжиская, кандидат педагогических наук, доцент
Ростовская государственная консерватория им. Рахманинова, Россия
mailto:violetsunset@yandex.ru

Начало XXI века ознаменовано существенными изменениями в мировом образовательном пространстве. Во-первых, вхождение России в Болонскую конвенцию предполагает пересмотр основных подходов в подготовке специалистов различных отраслей, в том числе и музыкантов; во-вторых, происходят коренные преобразования в отечественной образовательной системе. До сих пор система высшего образования в России имела преимущественное влияние на постановку образовательных целей, определение содержания и принципов организации учебного процесса; ориентировалась на подготовку специалистов, профессионалов. В целом, отечественная система высшего образования, исторически базирующаяся на немецкой модели, имела направленность на «просветительскую» деятельность, подразумевающую овладение необходимой суммой знаний, умений и навыков.

На современном этапе вследствие реорганизации высшей школы педагогика высшей школы направлена на формирование новой шкалы ценностей, среди которых – индивидуализация образования, гуманитаризация и формирование технологий, рассчитанных на активизацию познавательной деятельности. Символом нового подхода к решению задач высшего образования стало понятие «содействие появлению образованного человека» [2], предполагающее сочетание целостной профессиональной подготовки и объемного представления о мире с высоким уровнем индивидуальной культуры. Именно в культурном пространстве любой индивид реализует себя как специалист, профессионал: из узкой сферы деловой эффективности он выходит в широкое пространство культуры [1]. Бесспорно, это относится и к специалистам области искусства, ярчайшими представителями которой являются выпускники консерватории. Более того, профессионалы мира музыки являются не только носителями культуры, но и ее пропагандистами.

Таким образом, изменения в системе подготовки специалистов в целом, музыкантов, в частности, предполагают пересмотр основных подходов внутри самой системы. Речь идет о качественном пересмотре существующей системы образования специалистов высшей школы. Известно, что качество образования определяется тремя основными факторами – профессиональной компетентностью преподавателей, содержанием учебных программ и организацией самого учебного процесса. Соответственно, качество образовательного процесса напрямую зависит от совокупности трех составляющих.

Сегодня мы говорим о качественном изменении в системе подготовки специалистов области искусства – о формировании профессиональной компетентности музыкантов, которая включает как профессиональные знания и умения, так и коммуникативную компетентность. По мнению американских лингвистов, именно коммуникативная компетенция, под которой и понимают способность общаться письменно и устно с носителем конкретного языка, является одной из составляющих профессиональной компетентности специалиста, в том числе и представителя мира музыки. Это обусловлено многоаспектными контактами музыкантов с представителями других стран, значит иных культур.

Подготовка специалистов мира музыки с точки зрения профессиональной компетентности предполагают внесение нового в образовательный процесс. Иными словами, речь идет о творческом подходе к процессу обучения в целом. Творческий подход, целью которого является творческое развитие студентов-музыкантов, в обучении студентов консерватории не является исключением из общего правила. Социальная сторона данного подхода рассматривает проблему становления творчества музыкантов в педагогической деятельности. Поскольку педагогический процесс - это взаимообратный процесс, то в данном контексте мы говорим об индивидуальном творческом стиле как педагога, так и студента. Сам же творческий стиль определяется как единство способов и средств самой деятельности, обеспечивающих творческий характер и целостность. Одновременно акцентируется внимание на самостоятельности, инициативе и ответственности, как педагога, так и студента.

Элемент творчества заключен и в постановке преподавателем значимых целей в образовательном пространстве, направленных на творческое самовыражение студентов-музыкантов. Реализация этих целей напрямую связана с содержанием образовательных учебных программ и организацией самого учебного процесса. Несомненно, именно сам учебный процесс и есть то обширное поле деятельности, где и преподаватель сам может творчески самовыразиться, и помочь студенту творчески подойти к процессу овладением знаниями. Именно на современном этапе обучения в высшей школе открывается большая возможность для студентов-музыкантов самореализоваться, проявить все свои профессиональные умения, творчески подойти к процессу обучения в консерватории.

Рассмотрим на примере преподавания иностранного языка реализацию творческого подхода к процессу обучения. Учитывая специфику предмета «Иностранный язык», следует отметить, что процесс обучения иностранному языку осуществляется в русле культурологического, лингвострановедческого, лингвистического, коммуникативного и ситуативно-тематического подходов. Соответственно, преподаватель иностранных языков должен быть источником достоверных и корректных знаний предмета, носителем иноязычной культуры, организатором различных коммуникативных ситуаций, ведущих к развитию и воспитанию творческой личности студентов-музыкантов.

Общеизвестно, что уже с первых занятий на иностранном языке необходимо заинтересовать и подготовить студентов к включению в деловой ритм общения на языке. С этой целью преподавателем и разрабатываются различные творческие задания, которые должны быть направлены на формирование творческого воображения, развитие личностно значимых качеств студентов, таких как профессиональная рефлексия, и эмпатия.

Именно такие задания как «представление», «ассоциации», «интервью», «найди пару», «зеркало», «без маски» в процессе изучения иностранного языка направлены на то, чтобы студенты консерватории умели войти в первичный контакт с окружающими, психологически раскрепостились с целью создания благоприятного климата в группе, развивали прогностические возможности, интуицию и рефлексию, совершенствовали коммуникативные навыки. Иными словами, обучению иностранному языку является одним из механизмов развития и совершенствования профессиональных навыков будущих специалистов мира музыки.

Важно, чтобы преподаватель в процессе обучения иностранному языку способствовал созданию позитивных эмоциональных установок на доверительное общение. В данном случае целесообразно использовать такие творческие задания как «образ «я», «единство», « приветствие», «доверяющее падение», «я тебя понимаю», «метафора». Следует отметить, что перед выполнением конкретных заданий педагог заранее дает установку каждому участнику творчески подойти к реализации намеченной цели. Иными словами, важна мотивация обучения на занятии, т.е. целенаправленное создание атмосферы заинтересованности при изучении той или иной темы, ориентация студентов на удовлетворение личностно-ориентированных потребностей.

Несомненно, успех выполнения студентами любого творческого задания напрямую зависит, прежде всего, от креативности самого педагога. Последняя, безусловно, выражается в разработке заданий как для аудиторных занятий, так и для самостоятельной работы студентов во внеурочное время.

Безусловно, самостоятельная внеурочная работа студентов должна иметь цель; связь между материалом, включенным в учебную программу и, материалом, прорабатываемым студентом на уроках; устные и письменные задания для прорабатывания дома или в фонотеке.

Несомненно, что самостоятельная работа, направленная на выполнение творческих заданий без помощи преподавателя, повышает эффективность процесса усвоения материала, улучшает учебную мотивацию, развивает способности студентов, учит их ориентироваться в новых, неизвестных речевых ситуациях таких, как: (Беседа студентов между собой; Сообщение по заданной теме; Пересказ текста, заданного на дом; Запись текста под диктовку; Составление вопросов к тексту; Письменные ответы на вопросы по тексту; Членение текста на части; Формирование заголовков к частям текста;

Составление коротких и сложных планов; Пересказ нового текста своими словами по плану; Сокращение текста; Выполнение различных грамматических заданий; Составление диалогов; Подбор примеров из указанных источников и приведение своих примеров по аналогии; Сочинение; Диктанты; Обобщение и выводы; Составление информаций о культурных событиях в нашем городе и т.д.

Успех выполнения того или иного задания зависит и от методики – технологии преподавания иностранного языка. Творческим подходом со стороны преподавателя является отбор и реализация содержания учебного материала, когда именно студенты могут оказаться самыми лучшими помощниками в естественном отборе учебного материала для занятий. В данном контексте мы говорим:

1) о подготовке различных тематических рефератов на следующие темы:

- Ростов-на-Дону: прошлое, настоящее и будущее
- Жизнь студентов в нашей стране и за рубежом
- Британские и американские университеты
- Фильмы, которые я люблю
- В мире театра
- Современные российские музыканты
- Зарубежные композиторы и исполнители
- Музыкальные конкурсы
- Города-партнеры Ростова-на-Дону
- Я и музыка
- Различные жанры музыки
- Я – будущий музыкант (исполнитель) и т.д.

2) участие в научно-практических конференциях, олимпиадах по языку.

Последнее же способствует, прежде всего, активному участию со стороны студентов, проявлению ими творческой активности в подготовке и участии в конкурсе, раскрытию личностных качеств как студентов, так и педагогов в процессе совместной работы по подготовке к выступлению.

Таким образом, поиск, достижение и самосовершенстование педагогом иностранного языка творческой деятельности, с целью развития творческого потенциала будущих деятелей искусства, – это всегда непрерывный педагогический процесс.

Литература

1. *Арановская И.* Подготовка специалиста как социокультурная проблема. // Высшее образование в России. – № 4, 2002.
2. *Жуков В.И.* Российское образование: перспективы и проблемы развития. – М., 1998.
3. International Dictionary of Education. L.,1977.
4. *Матиенко Е.А.* http://www.gasu.ru/izdgagu/soc_proc/2002/sp30.shtml
5. *Мутовкина О.М.* Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков. – http:// elib.vstu.ru/Open/3/R37.htm

ПРОФИЛЬНЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

О.А. Журавлева, кандидат педагогических наук, доцент
Шахтинский институт (филиал)
Южно-Российского государственного технического университета (НПИ), Россия
inyaz@itsinpi.ru

В 2006 – 2010 гг. сотрудниками кафедры «Иностранные языки» Шахтинского института ГОУ ВПО «Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)» выполняется госбюджетное исследование на тему: «Создание учебно-методических комплексов по дисциплине «Иностранный язык»: УМК по английскому языку для студентов строительных специальностей; УМК по французскому языку для студентов экономических специальностей.

Объектом данного исследования является деятельность преподавателей, направленная на создание методического обеспечения процесса обучения иностранным языкам в техническом вузе. Оптимальное методическое обеспечение способствует эффективной организации учебно-воспитательной работы, качественной иноязычной подготовке бакалавров и магистров.

В качестве предмета исследования мы определили процесс создания профильных учебно-методических комплексов по иностранным языкам. Профессионально-ориентированные УМК составляют ядро методического обеспечения учебного процесса в неязыковом высшем учебном заведении.

Проблему настоящего исследования мы связываем с необходимостью корреляции гуманитарного содержания дисциплины с профильным содержанием подготовки бакалавров и магистров по техническим, экономическим и социологическим специальностям в вузе. В данном контексте, при создании УМК мы учитываем и реализуем возможности предмета «Иностранный язык» в формировании творческого мышления, способностей, общей и профессиональной культуры молодых людей.

Целью исследования является создание профильных учебно-методических комплексов: УМК по английскому языку для студентов строительных специальностей и УМК по французскому языку для студентов экономических специальностей.

Исследователями выполнена следующая работа:

– изучено состояние проблемы в методической науке на основе трудов по теории и методике обучения иностранным языкам и по смежным наукам – педагогике и психологии;

– проанализировано современное учебно-методическое обеспечение, включая УМК, в ведущих вузах страны и конкретном учебном заведении;
– разработана концепция создания учебно-методических комплексов;
– определены концептуальные положения разработки литературы по различным видам речевой деятельности (чтению, аудированию, устной речи и письму);
– переработаны рабочие программы по иностранным языкам на основе новых стандартов и программы подготовки бакалавров и магистров;

На этой основе разработано содержание УМК по дисциплине «Иностранный язык». В учебно-методический комплекс входят:

1. Учебник по иностранному языку.
2. Книга для чтения.
3. Книга для развития навыков устной речи.
4. Книга для развития навыков письменной речи.
5. Книга для развития навыков аудирования.
6. Тесты.
7. Методические указания для самостоятельной работы студентов.
8. Методические указания для преподавателей.

Преподавателями кафедры ведется интенсивная работа по созданию компонентов УМК.

В 2006 году опубликовано учебное пособие «Тесты по английскому языку» (авторы - Р.И. Журавлева, Г.Р. Берестовая, О.А. Журавлева, Н.И. Мельникова). Тесты предназначены для проверки знаний студентов неязыковых специальностей вузов, которые продолжают изучать английский язык на базе школьной программы. Они разработаны в соответствии с государственным стандартом высшего профессионального образования, программными требованиями дисциплины и европейской шкалой уровней владения иностранным языком.

В пособие включены тесты на определение уровня владения иностранным языком; обучающе-контролирующие программы; лексические, грамматические и страноведческие тесты; итоговые тесты; тест для проверки остаточных знаний [2].

В 2007 году опубликованы тестовые задания для контроля остаточных знаний по французскому языку (авторы - И.А. Тищенко, Н.А. Саенко) и по английскому языку (авторы - О.А. Журавлева, Р.И. Журавлева, Н.И. Мельникова, С.В. Чернецкая, Л.М. Семизорова).

В 2006-2007 г. опубликован целый ряд пособий для самостоятельной работы студентов. Среди них методические указания для самостоятельного изучения английского языка (автор - О.А. Журавлева) и французского языка (автор - М.В. Эминова).

Цель изданий – ознакомить студентов с содержанием программы по иностранному языку для неязыковых вузов. В пособиях охвачен основной грамматический и лексический материал, устные темы и формулы

делового общения. Методические указания предназначены для студентов I-II курсов технических вузов [1].

Разработаны также учебно-методические пособия на английском и французском языках для студентов заочной и дистанционной форм обучения (авторы - Т.Р. Берестовая, Н.А. Карева).

Опубликованные пособия для развития у студентов навыков письменной речи (авторы - Л.М. Семизорова, С.В. Чернецкая) знакомят обучаемых с образцами деловой корреспонденции, правилами аннотирования и реферирования.

Подготовлены к печати книги для чтения на английском и французском языках.

При отборе текстового материала для профильных учебных пособий особое внимание уделялось информации, связанной с будущей профессиональной деятельностью студентов, обучающихся, в частности, по строительным и экономическим специальностям. Так, в пособия для обучения чтению на английском языке включены тексты о развитии строительной промышленности в России и англо-говорящих странах, механическом оборудовании отрасли, производстве стройматериалов для гражданского, промышленного и дорожного строительства и т.д. Учебные пособия, предназначенные для обучения чтению на французском языке, содержат узкоспециальные и профессионально-ориентированные тексты экономического характера.

В учебно-методической литературе, нацеленной на развитие навыков иноязычной устной речи, освещаются вопросы, связанные с профессиональной подготовкой инженеров и экономистов. Студентами изучаются такие темы, как: «Наш университет», «Моя специальность», «Профилирующая кафедра» и др.

В настоящее время продолжается работа над профильными учебниками на английском и французском языках, пособиями для развития навыков устной речи и книгами для преподавателя.

Литература

1. Методические указания для самостоятельного изучения дисциплины «Иностранный язык» (английский) *О.А. Журавлева*. - Новочеркасск: ЮРГТУ,2006.
2. Тесты по английскому языку: Учеб.пособие/*Р.И. Журавлева, Г.Р. Берестовая, О.А. Журавлева, Н.И. Мельникова*; Мин-во образования и науки РФ, Шахтинский ин-т (филиал) ЮРГТУ (НПИ). - Новочеркасск: ЮРГТУ, 2006. - 160 с.

ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Черединова
Новосибирский государственный медицинский университет, Россия
cherrolga@mail.ru

Государство и сама система образования ориентированы на гуманистические ценности граждан, способных к самоопределению, самоактуализации, саморазвитию и творчеству. Основная ценность гуманитарной образовательной парадигмы – конкретный человек, поэтому гуманитаризация образования предполагает необходимость организации пространства гуманистически-ориентированного полусубъективного учебного воздействия, способного объединить обучаемых и обучающего, обеспечить пересечение присущих им индивидуальных смыслов и ценностей. Таким образом, на первый план в образовании должны выйти идеи сосуществования, культивирования жизни и природы, признания и понимания чужой точки зрения, диалога, сотрудничества, взаимодействия, уважения личности и ее прав.

Формирование профессионально развитой личности будущего специалиста, способной и заинтересованной в своей профессии, во многом зависит от мобильности и готовности к усовершенствованию собственного интеллектуального и духовного потенциала.

Развитие гармоничной личности зависит от уровня освоения базовой гуманитарной культуры, которая представляет некую целостность, включающую в себя оптимальную совокупность ценностных ориентаций и свободу личности, позволяющих ей развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой и приобретать социальную и профессиональную устойчивость. Самоопределение личности, ее приобщение к национально-культурным традициям и выработка на этой основе ценностных ориентаций – стержневая линия гуманитаризации содержания образования.

Современному цивилизованному человеку свойственно осознание взаимосвязи целостности мира с необходимостью межкультурного сотрудничества. В этом смысле в настоящее время трудно переоценить образовательную функцию иностранного языка. Изучая второй язык, человек приобретает новые средства для выражения мыслей, и уже в этом заложена образовательная роль данного учебного предмета. Владение иностранным языком и освоение культурных особенностей других стран является непременным условием интеграции России в европейские и общемировые процессы. Иностранный язык как учебный предмет превращается в инструмент билингвистического поликультурного развития личности обучаемых. В настоящее время происходит формирование реальной коммуникативной модели обучения иностранным языкам, при которой язык

выступает не только как объект изучения, но и как средство получения и обмена информацией. Т.о. результатом деятельности по изучению иностранного языка должна стать активная и жизнеспособная личность, способная и готовая к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур.

Общемировая направленность на гуманизацию образования в преподавании иностранных языков находит выражение в ориентации процесса обучения на развитие личности обучаемого средствами данного учебного предмета. Понятие «компетентность» позволяет объединить такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности». Понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда, объем навыков выполнения задачи, комбинация личностных свойств и качеств, комплекс знаний и профессионально значимых качеств, вектор профессионализации, способность осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности. Профессиональная компетентность представляет собой интегративное образование, включающее в себя общекультурную, предметно-дидактическую, психолого-педагогическую, социально-коммуникативную, личностную компетенции, реализуемые в практической деятельности.

Управление учебной деятельностью определяет качество профессиональной компетентности, которая в современном образовании предполагает, с одной стороны, владение специалистом всей совокупностью культурных образцов, известных к настоящему времени в данной области человеческой деятельности, а с другой стороны, выдвигает необходимость решения проблемы о путях и способах освоения культурных образцов в процессе профессионального становления. Поэтому значимой представляется современность потребности в знании иностранного языка для специальных целей, т.е. знание различных областей. Междисциплинарные связи играют немаловажную подъязыковую роль при обучении иностранному языку и тесно взаимосвязаны с тем витагенным опытом, которым располагают обучаемые на момент обучения, формирующимся у них в процессе овладения специальностью. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранному языку является одним из факторов гуманитаризации высшего образования и особенно актуально в связи с процессами глобализации и актуализации компетентностного подхода к подготовке специалиста.

Владение одним или несколькими иностранными языками стало необходимым условием успешной адаптации личности к условиям существования в современном обществе, стремящемся к интеграции и глобализации. Поиски решения данной проблемы привели ученых и методистов к разработке коммуникативного метода обучения, явившегося синтезом исследований в различных областях лингвистики, психологии педагогики, педагогической психологии, лингводидактики и других смежных

науках. Философия коммуникативного метода обучения соответствует основным выводам психолингвистики о том, что речевая деятельность – это процессы говорения и слушания-понимания. Речевая деятельность, протекающая в процессе говорения и понимания – это языковая система в действии или функционировании языка, поэтому язык – не цель, а средство выражения личностных смыслов, реализация личности в речи, это определяет основную цель применения коммуникативного метода, который может и должен реализоваться в рамках философии личностно-ориентированного образования. Поэтому основной целью обучения выступает формирование и развитие личности посредством языка, при помощи языка и культуры страны изучаемого языка. Таким образом, применение коммуникативного метода является одним из способов формирования разносторонней личности при обучении иностранному языку не только в режиме максимального психологического комфорта, но и в соответствии с основными принципами осуществления обучения на иностранном языке.

Язык является средством коммуникативной деятельности чрезвычайно важных областей человеческих взаимоотношений. В связи с этим большое значение приобретает знание иностранного языка специалистами любой области. Повышение квалификации молодого специалиста включает в себя и совершенствование языковых навыков, позволяющих решать проблемы коммуникативного общения. Интенсификация и усложнение коммуникаций между людьми, а также опосредование межличностного общения разнообразными техническими средствами предъявляют повышенные требования к коммуникативной культуре отдельных индивидов и целых профессиональных групп. В данном случае не составляют исключения студенты, которые решили связать свою жизнь с медициной. Коммуникативная культура является основой общей культуры личности. Воздействие умелого и адекватного слова требует от каждого врача постоянного совершенствования, оттачивания своего мастерства в области речевых контактов. Воспитание языковой культуры включает понимание необходимости билингвальной составляющей в общей подготовке выпускника вуза, представление о роли грамотной профессиональной речи и умение корректно оперировать аутентичными профессиональными терминами и речевыми эквивалентами.

Основной принцип врачебного дела включает не только теоретические и практические знания, но и коммуникативные способности убеждения, воздействия и т.д. на пациента. Иначе, речь идет о сформированной речевой компетентности врача, когда с помощью вербальных и невербальных средств достигается возможное излечение организма. В профессиональном медицинском общении выделяют два вида целей: инструментальные и терапевтические. Первые призваны способствовать осуществлению основного вида профессиональной деятельности, то есть оказанию медицинской помощи. Вторые направлены на создание доверительных отношений между участниками общения, на оказание воздействия на

психоэмоциональное состояние пациента для его стабилизации или улучшения. Важным компонентом формирования коммуникативной компетентности будущего врача является знание о ценностях и нормах профессиональной деятельности, объединяемое в рамках медицинской деонтологии. Т.о. терминологическая грамотность и нравственная позиция поведения – один из важнейших показателей профессиональной компетентности – способствует повышению уровня общего медицинского обслуживания населения.

Одним из направлений, которое способствует обеспечению предпосылок для эффективного формирования коммуникативной культуры у студентов-медиков посредством изучения иностранного языка, является развитие когнитивного компонента в процессе коммуникативного взаимодействия. В ходе профессиональной иноязычной подготовки студентов в медицинском вузе когнитивный компонент коммуникативной культуры развивается особенно эффективно при наличии следующих условий: внедрение в учебную практику коммуникативных знаний, стимулирующих употребление в диалоге речевых средств, позволяющих продемонстрировать активное слушание; владения техниками формулирования вопросов; побуждение познавательных потребностей, мотивов, профессиональных интересов у студента; установка студента на творческое выполнение заданий, а не на воспроизведение готовых знаний; обеспечение самоконтроля, который успешно осуществляется при наличии адекватной самооценки обучающегося и его критического отношения к себе; эффективная диагностика развития когнитивного компонента коммуникативной культуры студентов-медиков в процессе изучения иностранного языка.

Профильно-ориентированный характер составляет специфику обучения иностранному языку в медицинском вузе. Профильное обучение включает общеобразовательный курс и предполагает углубленное изучение языка в соответствии с медицинским профилем. Исходя из всего выше сказанного, студенты, успешно освоившие курс обучения должны: иметь представление о прикладном значении иностранного языка и его влиянии на успех в профессиональной деятельности; владеть билингвальными эквивалентами профессиональной терминологии; уверенно работать с профессионально ориентированной иностранной информацией, уметь работать с учебно-познавательной аутентичной литературой для расширения профессионального кругозора; иметь навыки работы в компьютерных сетях для поиска и обмена профессиональной информацией на иностранном языке; уверенно пользоваться иностранным языком как средством устного и письменного взаимодействия в формате международных семинаров и конференций.

Позитивные коммуникативные навыки не приходят естественным путем; эти навыки необходимо развивать и поддерживать, постоянно отрабатывая, что и осуществляется преподавателями иностранного языка.

Литература

1. *Герасименко С.Л.* Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника п процессе изучения иностранного языка: дис. …канд. пед. наук / С.Л.Герасименко. – Курск / 2007
2. *Жура В.В.* Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2008
3. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. // Высшее образование сегодня – 2005 - № 11
4. *Карнаухова Е.В*. Некоторые аспекты лингвострановедческого подхода к обучению иностранному языку // Гуманитарное образование как социальный заказ.// Материалы VIII региональной научно-методической конференции. – Барнаул, 2004
5. *Мазаева И.А.* Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста (на материале профессий «человек-человек»): дисс….канд. пед. наук / И.А.Мазаева. – М. – 2003
6. *Мусохранова М.Б.* Формирование речевой компетентности будущих врачей и провизоров в процессе обучения языковым дисциплинам. – Омск: изд-во ОмГМА, 2005

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

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

Трудности в достижении взаимопонимания в межкультурном общении не могут сводиться только к узкоязыковым проблемам. Основная причина непонимания, неполного понимания, неадекватного понимания иной культуры – это различной степени несовпадения в образах сознания коммуникантов, отражающие специфику национального образа мира участников диалога [11; 12]. В процессе обучения иностранному языку (ИЯ) необходимо сформировать некоторую общность сознаний носителей двух культур. Зоны пересечения когнитивных пространств носителей «изучаемой» и «изучающей» культур станут «зонами понимания» для потенциальных участников коммуникации.

Окружающий мир, духовная жизнь и поведение людей осознаются в когнитивных структурах, которые в свою очередь, реализуются и переструктурируются в языковых категориях и формах. Формирование и развитие когнитивных и особенно языковых структур происходит не только под влиянием внешних факторов (других элементов культуры), но и по своим внутренним законам, определяющим существование когнитивных и языковых систем как целостных образований.

В процессе вербальной коммуникации ее участники приписывают речевым высказываниям определенный смысл, интерпретируя их языковое содержание на основе своих фоновых знаний, из которых выбирается каждый раз некоторая совокупность допущений. Каждый участник коммуникации обладает своим объемом фоновых знаний, но в целом фоновые знания языкового коллектива имеют значительную общность и составляют единую когнитивную среду, обеспечивающую возможность общения. Объем и содержание когнитивной среды составляют важную часть культуры этноса, равно как и преобладающие тенденции и привычки в выборе допущений.

Культурнообусловленным оказывается и следующий этап вербальной коммуникации, на котором реализуется способность ее участников делать логические выводы из сказанного, осознавать возможные импликации и ассоциации. Сама способность инференции, несомненно, является общечеловеческой, но конкретные выводы всегда связаны с наличием определенных элементов культуры и степени знакомства с ними коммуникантов. Влияние культурных факторов на саму возможность и способ осуществления вербальной коммуникации достаточно очевидно. Однако при этом не всегда ясно, какие из этих факторов принадлежат именно данной культуре, а какие являются общими для многих или хотя бы нескольких культур. Именно это различие оказывается особенно существенным при изучении явления межкультурной коммуникации.

Таким образом, среди конкретных вопросов, возникающих перед преподавателем в процессе обучения ИЯ, значимыми являются следующие:

– как приблизить обучающих к ценностному аспекту картины мира инокультурного языкового сообщества, а от него – к постижению «духа» иноязычного народа?

– как связать в сознании обучаемых вербальный и когнитивный уровни, объединяющие иную систему взаимосвязанных оценочных категорий?

– как подключить обучаемых к привычной для того или иного лингвокультурного сообщества системе оценок, существующей в иной картине мира?

Мы согласны с мнением, что современный и перспективный подход к обучению иностранным языкам предполагает следующие основания: усвоение ИЯ должно представлять собой усвоение новых значений, нового образа мира, новой культуры [2; 5; 8]. Перефразируя мысль А.А. Леонтьева, мы должны преподавать, а наши студенты усваивать язык как отображение «чужой» социокультурной реальности.

Для разработки современной концепции преподавания иностранных языков, в том числе в неязыковых вузах, крайне важно сделанное А.А. Леонтьевым разъяснение: «культурную специфику общности, язык, который мы преподаем, составляет в большей мере система смысловых единиц, конституирующая образ мира и выступающая как ориентировочная основа, нежели система речевого реагирования или речепорождения. Этот образ

мира построен не из вербальных, а скорее из предметных значений. И на уроке ИЯ мы призваны построить у учащихся новый образ мира или внести необходимые исправления в старый. Мы не должны преподавать язык как формальную систему: преподаваться должны, собственно, значения, конституирующие образ мира, присущий новой культуре, и одновременно выступающие как составляющие процессов речепорождения. Под именем языка мы преподаем культуру!» [5, с. 44].

С позиций подходов, разрабатываемых в отечественной психолингвистике, общение рассматривается как диалог языковых сознаний. Для успешного осуществления такого диалога необходима общность сознания коммуникантов. Под термином языковое сознание понимается «комплекс вербально овнешненных психических образов сознания, фиксирующих представления носителей той или иной культуры об объектах и явлениях окружающего мира, о самом человеке, его действиях и состояниях» [11, с. 8-9]. Каждый человек обладает сознанием, сформированным в процессе «присвоения» определенной национальной культуры. Сознание носителя национальной культуры представляет собой набор знаний, подразделяемых в когнитивной психологии на перцептивные, концептуальные, процедурные [11, с. 7-22]. Общаясь, носители каждой отдельно взятой культуры достигают той или иной степени взаимопонимания в результате использования единого/общего лексикона (закрепляющего языковые эквиваленты за образами национального сознания), а также правил грамматики для построения речевых сообщений.

Общность сознания, как конгруэнтные (соответствующие, совпадающие) знания и представления носителей той или иной культуры об окружающем мире, закреплена национальным языком и тем психическим содержанием языковых знаков, которое является существенно сходным для членов конкретного социума. Иными словами, совместная деятельность людей в рамках одной культуры, как способе существования социального образования, возможна благодаря владению одним языком (знанию лексики и правил ее организации в высказывание – т.е. грамматики), а также вследствие сходства (конгруэнтности) знаний и представлений о мире, закрепленных в образах сознания, соотносимых с единицами языка. Именно благодаря общности сознаний возможно взаимопонимание между носителями одной культуры.

Не менее важной является проблема понимания в межкультурном общении, где в основе действуют социально-психологические и психолингвистические механизмы. Трудности понимания во многом обусловлены психологическими проблемами: получение новых знаний, постижение «чужого» через осмысление различий, всегда требует серьезных усилий. Прежде всего, это признание относительности «своего» как «нормального», «правильного», «естественного», «необходимого» и размышление над «чужим», которое в соответствии с социально-психологическими механизмами межэтнического взаимодействия нередко

воспринимается как «неправильное», «плохое», «странное», «чуждое», «нееестественное» [2, с. 6; 8, с.59].

Таким образом, для достижения взаимопонимания между инокультурными коммуникантами необходима общность знаний и представлений об окружающем мире, общность сознания. Поскольку у участников межкультурного диалога такой общности, как правило, нет (в лучшем случае – она лишь частична), возникает различной степени непонимание. Непонимание является следствием несовпадения образов сознания коммуникантов. И.Ю. Марковина делает акцент на том, что в ситуации межкультурного общения основное препятствие в достижении взаимопонимания носит не столько языковой, сколько экстралингвистический характер – это разница национальных сознаний коммуникантов.

И.Ю. Марковина подчеркивает «общий лексикон с психолингвистической точки зрения – это не просто владение одним и тем же лексическим составом языка, это сходное для носителей того или иного национального языка содержание (психических) образов сознания, репрезентируемых единицами языка» [9, с.112]. Мы согласны с автором, что эффективная коммуникация, в рамках одной лингвокультурной общности, обеспечивается сходством образов сознания, представляющих собой психическое отражение окружающей человека действительности. По сути это означает общие знания и представления о мире.

Эффективное использование ИЯ в любой профессиональной деятельности зависит, во-первых, от того, возникли или нет в процессе обучения языку зоны пересечения когнитивных пространств или зоны конгруэнтности сознаний носителей взаимодействующих культур. Во-вторых, важно, обладает ли субъект достаточной психологической гибкостью (или обученностью) для преодоления этноцентрического отношения к чужой специфике: «чужое» - необязательно плохое, «чужое» - это другое, иная норма (языковая, мыслительная, поведенческая, коммуникативная и др.), которая имеет столько же прав на существование, сколько и «своя».

Обязательным условием адекватности профессиональной коммуникации является единое или сходное понимание реальности участниками профессионального взаимодействия [5, с.272]. Степень полноты и близости профессионального миропонимания коммуникантами детерминируется ролями, исполняемыми участниками коммуникации в той или иной ситуации профессионального общения. Следует отметить, что речь идет о функционировании дискурса в рамках какой-либо одной сферы профессиональной деятельности человека (в настоящее время выделяют экономический, политический, юридический, экологический и др. дискурсы). Создание и восприятие профессионального дискурса представляет собой различные стадии единого коммуникативного процесса, успешное протекание которого во многом обусловлено коммуникативной компетенцией участников профессионального общения.

Опыт многолетнего преподавания ИЯ убеждает в том, что коммуникативная компетенция как конечная цель обучения иностранным языкам можно сформировать лишь тогда, когда сформирована и задействована в речи лингвистическая компетенция обучаемого, т.е. прочно усвоен лексико-грамматический материал, а его употребление в речи доведено хотя бы до минимального автоматизма.

Кроме этого объективного условия – наличия развитой лингвистической компетенции – существует и условие субъективного порядка, которое необходимо учитывать при формировании коммуникативной компетенции. Прежде всего, следует назвать в этой связи особый психологический климат аудиторных занятий, лишающий страха совершать ошибки и не имеющий психологических барьеров говорения. В основе такого психологического климата лежит педагогика сотрудничества преподавателя и студента, которая предполагает:

- учет способностей и индивидуальных особенностей студента;
- уважение к личности студента;
- признание его социального и личностного статуса.

Давно замечено, что усвоение речевых норм ИЯ тем эффективнее, чем активнее в учебном процессе сам студент и чем больше творчества и фантазии он проявляет в собственной речевой деятельности. Творческое мышление является одной из основных предпосылок успешного изучения ИЯ и развития речи. Однако для самостоятельной творческой деятельности студента необходим пусковой механизм, который задействовал бы инициативу студента. Таким пусковым механизмом выступает преподаватель, предлагая студентам творческие упражнения, приглашая их к сотрудничеству с ним, предлагая речевые образцы для речевой аналогии. Инициатива студента проявляется при этом не только в его внешней активности на занятиях, но и в качестве его речи: выбор слов, построение фразы, ее грамматическое содержание, интересное содержание вопросов и т.д.

Обобщение опыта многих исследователей позволяет сделать вывод, что коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности включает:

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

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

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

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

Кроме того, коммуникативная компетенция сопряжена с такими факторами, как адекватность отправляемой адресантом и получаемой адресатом информации, а также качество мотивов и целей говорящего. В

контексте профессиональной коммуникации качество мотивов и целей говорящего означает искренность намерений коммуниканта, объективность его оценок, честность в отношении партнеров по коммуникации и т.п. Качество мотивов и целей представляет особый интерес для специалистов (лингвистов, преподавателей ИЯ), занимающихся вопросами формирования коммуникативной компетенции у студентов в сфере профессионального общения.

В подавляющем большинстве случаев профессиональная коммуникация неотделима от коммуникации межкультурной. Не случайно исследователи межкультурной коммуникации выделяют в качестве сфер общения, предполагающих наличие межкультурной коммуникации, профессиональные контакты, торговлю и бизнес [4, с.128]. Профессиональная коммуникация, также как и межкультурная, прежде всего, представляет собой межличностное общение, которое строится на системе национально-культурных стандартов, функционирующих в сфере профессиональной активности носителей данной культуры. Специфика профессионального общения заключается не столько, как принято считать, в выборе стереотипов, сколько в умении постичь и овладеть чуждым для себя культурным стандартом, принятым в определенной сфере профессионального общения. Несмотря на то, что межкультурная коммуникация в профессиональной области подразумевает обязательность речевого общения (речь – «ядро» профессионального дискурса), формирование межкультурной компетенции, особенно в сфере профессиональной деятельности, происходит в первую очередь на экстралингвистической основе.

Отражая весьма разнообразные ситуации профессионального общения, профессиональный дискурс представляет собой неоднородное явление, обладая при этом всеми стандартными характеристиками дискурса, такими как ситуативность, необратимость, интенциональность, связь с реально протекающей деятельностью людей [3, с. 4]. На наш взгляд, определение дискурса, данное Н.Д. Арутюновой, отражает специфику профессионального дискурса: «дискурс – это связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие; как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизма их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [1, с.136-137]. Поэтому термин «дискурс», в отличие от термина «текст», не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой речью не восстанавливаются непосредственно. Таким образом, одной из ведущих характеристик дискурса признается связь дискурса с коммуникацией, с реальным речевым общением [3, с. 17].

Реализация профессионального дискурса происходит через тексты различных функциональных стилей. При этом речевые произведения (тексты), служащие основой профессионального дискурса, выступают, прежде всего, в качестве источников сведений об особых ментальных (в

нашем случае профессиональных) мирах**,** что подтверждается мнением Е.С. Кубряковой о том, что «в процессе создания дискурса особого типа (как и в процессе его восприятия) человек функционирует в одном из возможных миров и погружен в особый ментальный мир» [3, с. 20].

В качестве примера рассмотрим структуру одного учебного курса, предназначенного для английских коммерсантов, планирующих ведение бизнеса в Италии. Курс состоит из 11 семинаров, направленных на выработку коммуникативной компетенции в целях предотвращения проблем, которые могут возникнуть в процессе коммуникации в рамках поликультурных деловых контактов. Одна из задач, стоящих перед семинарами такого рода, - предотвратить разрыв, - который обычно происходит на трех уровнях – языковом, практическом и культурном [7, с. 144]. Семинары курса посвящены таким темам, как:

– «Система национально-культурных концептов как основа практики ведения бизнеса»,

– «Культурные стереотипы»,

– «Национально-культурные предпосылки успешной бизнес-коммуникации»,

– «Совещания, презентации, переговоры»,

– «Правовая и бухгалтерская системы Италии»,

– «Этикет»,

– «Работа с государственными компаниями»,

– «Особенности регионов страны» и т.д.

Подобная тематика обеспечивает потенциальных коммуникантов сведениями экстралингвистического характера и профессионально релевантной информацией, создавая, таким образом, когнитивную базу для развертывания профессионального дискурса. Помимо предоставления необходимой фоновой информации (раздел Background), каждый семинар имеет разделы, посвященные вариантам практического применения данной информации в зависимости от задач, стоящих перед исполнителем.

Другими словами, в основу семинаров положена четкая система создания ситуативных моделей общения в сочетании с моделями речевого поведения, то есть происходит формирование коммуникативной компетенции в рамках моделируемого профессионального дискурса и в соответствии с присущей данному виду дискурса коммуникативной стратегией. То, что в качестве основных форм работы с обучающимися используются ролевые игры и поиск решения проблем (troubleshooting), неслучайно. Высокая результативность данных форм объясняется тем, что они лучше других способствуют активизации неявных знаний и навыков, столь необходимых при формировании коммуникативной компетенции.

Психологи обращают внимание на следующие характеристики неявных знаний и навыков: они возникают самостоятельно, при очень незначительной внешней подкрепленности, в основном благодаря собственному опыту; они процедурны по своей природе и связаны с конкретным применением в конкретных системах или классе ситуаций; полученные на основе личного

опыта человека, они имеют практическое значение только для того, кто ими обладает [10, с.105].

Если говорить о ситуациях профессионального общения, то в процессе действий, заданных в рамках имитации, обучаемые могут усвоить, какая коммуникативная стратегия более эффективна в той или иной ситуации, какие навыки необходимы, чтобы справиться с возникшими проблемами, и какие знания для этого потребуются. Все это, в конечном счете, ведет к повышению уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся. При моделировании коммуникативной ситуации в профессиональной сфере, ролевая игра или имитация «вызывают к жизни» профессиональный дискурс, тип которого будет определяться присущей ему коммуникативной стратегией.

В плане постановки задач последних исследований, необходимо обратить внимание на разработку типологии профессиональных дискурсов, тщательное построение своей коммуникативной модели для каждого типа профессионально дискурса, а также выявление иерархии составляющих коммуникативную компетенцию, необходимой при развертывании определенного типа профессионального дискурса.

Литература

1. *Арутюнова Н.Д.* Дискурс // Лингвистическая энциклопедия. – М., 1999. – с. 136-137.
2. *Байрам М.* Нужно ли изучать иностранный язык, чтобы общаться с другими народами// Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М.: ММА им. И.М. Сеченова, Ин-т языкознания РАН, 1996. – С.5-12.
3. *Кубрякова Е.С.* О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике//Дискурс. Речь. Речевая деятельность. – М.: Языки славянской культуры, 2000. – с. 7-25.
4. *Леонтович О.А.* Критерии успешности межкультурного общения и пути его оптимизации// Методы современной коммуникации. – Вып.1. – М.: МГЛУ, 2003. – с.124-130.
5. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
6. *Леонтьев А.А.* Язык не должен быть «чужим».// Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. - М.: ММА им. И.М. Сеченова, Ин-т языкознания РАН, 1996. - с.41-47.
7. *Льюис Р.Д.* Деловые культуры в международном бизнесе. – М.: Дело, 2001. – 448 с.
8. *Марковина И.Ю.* Новая культура и способы адаптации к ней: современные подходы к проблеме «культурного шока».// Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М.: ММА им. И.М. Сеченова, Ин-т языкознания РАН, 1996. С.57-66.
9. *Марковина И.Ю.* Этнопсихолингвистический подход к содержанию УМК по иностранному языку для вузов неязыкового профиля (на примере учебного комплекса для студентов-медиков)// 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.
10. Практический интеллект/ Под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
11. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания// Этнокультурная специфика языкового сознания. - М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. – С. 7-22.
12. Язык. Сознание. Культура: Сб. ст./ Отв. ред. Н.В. Уфимцева, Т.Н. Ушакова. - М.; Калуга: Ин-т языкознания РАН, «Эйдос», 2005. – 400с.
13. Языковое сознание и образ мира: Сб. ст./ Отв. ред. Н.В. Уфимцева. - М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – 320 с.

УЧЕБНОЕ РЕФЕРИРОВАНИЕ И АННОТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Д. Горячева
Институт Архитектуры и Искусств Южного федерального университета, Россия
alma1982@yandex.ru

В научных и педагогических кругах в настоящее время все больше внимания уделяется методике обучения работе с иноязычными печатными источниками информации. Умение читать и обрабатывать специальный иностранный текст становится крайне необходимым в современных условиях, особенно когда речь идет об экономической литературе. Объем иноязычной профилированной информации растет очень быстро, и это ставит новые задачи в преподавании специального языка, особенно в тех вузах, где иностранный язык изучается в качестве прикладного. Совершенно очевидно, что уже недостаточно ограничивать процесс обучения изучением специальных терминов и полным переводом отдельных предложений или учебных текстов. Если эти виды работы со специальным текстом, не являясь единственными, все же доминируют в процессе обучения на первоначальном этапе, то на продвинутом этапе они, не теряя своей актуальности, уступают место более сложным видам аналитико-синтетической обработки текста: реферированию и аннотированию.

Цель данной статьи состоит в рассмотрении реферативной и аннотационной деятельности как на языке оригинала, так и на языке перевода с точки зрения ее высокого обучающего и контролирующего потенциала, а также в попытке проанализировать основные принципы и сформулировать некоторые методические рекомендации по обучению чтению и обработке специального иностранного текста на продвинутом этапе.

Учебное реферирование и аннотирование, с одной стороны, активизирует навыки различных видов чтения и требует действий по смысловому свертыванию текста, что в свою очередь приводит к мотивированному усвоению иноязычного материала и возникающих при этом лексико-грамматических трудностей, к совершенствованию навыков перевода. С другой стороны, учебное реферирование и аннотирование является эффективным инструментом коррекции и контроля знаний в процессе обучения переводу. При учебном реферировании и аннотировании следует исходить из того, что, несмотря на существующую разницу между рефератом и аннотацией, техника их составления в основном едина, с той лишь разницей, что степень обобщения при аннотировании значительно выше.

На начальных этапах освоения переводческих навыков и умений реферирование и аннотирование предложенных к переводу специальных текстов может служить эффективным средством контроля понимания текста на эксплицитном и имплицитном уровнях. Это связано, прежде всего, с тем, что, будучи рецептивным видом речевой деятельности, реферирование и аннотирование предполагает обучение различным видам чтения. К сожалению, в учебниках по переводу специальных текстов подавляющее большинство типов заданий связано с операциями на уровне слова, словосочетания и отдельных предложений, и почти не содержат методического аппарата, направленного на развитие навыков целостного восприятия текста, ориентации в его структуре, извлечения главного содержания прочитанного. Отсутствие перечисленных навыков у студентов часто приводит к неточностям и даже смысловым ошибкам в переводе.

Понимание закономерностей процесса чтения крайне необходимо, если мы хотим сосредоточить усилия на обучении работе с целым специальным текстом, а также методах реферирования и аннотирования, которые строятся на семантической компрессии исходного материала. Цель чтения заключается в извлечении и переработке содержащейся в тексте информации. В результате этого возникает понимание текста, которое состоит из двух последовательных стадий языковое понимание и извлечение смысла. Декодирование смысла связано с целым комплексом сложных мыслительных операций, таких как сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстракция и конкретизация. При этом происходит семантическая компрессия текста, т.е. его восприятие путем смысловой группировки и выделения смысловых опорных пунктов. В памяти удерживается лишь «смысловой скелет» исходного текста [3, с. 156], его обобщенная речевая схема, т.е. все, что лежит в основе реферативной и аннотационной деятельности.

Существует несколько вариантов классификации видов чтения, но наиболее приемлемым для поставленных задач обучения работе со специальным текстом следует считать деление видов чтения на просмотровое, ознакомительное и изучающее [4, с.58 – 62]. При этом статус реферативного чтения логично рассматривать с точки зрения его результата,

которым является реферат, основанный на выявлении главных положений исходного текста. Следовательно, при обучении реферированию и аннотированию внимание сосредотачивается на просмотровом чтении и его подвидах (обзорное, ориентировочное и поисковое).

Важность обучения различным видам чтения заключается в необходимости выбора подхода к работе со специальным текстом. Существуют два подхода: индуктивный, преобладающий при изучающем и ознакомительном чтении, и дедуктивный, преобладающий при просмотровом чтении. К сожалению, дедуктивный подход мало разработан и недостаточно представлен в учебном процессе. В отличие от индуктивного (движение от частного к общему), принцип дедуктивного подхода к тексту заключается в переходе от общей лексико-семантической схемы текста к анализу его более мелких составляющих, вплоть до отдельных предложений. Дедуктивный подход нацелен на развитие умения выявлять главные смысловые вехи текста, что является важнейшей методической задачей.

При преподавании специальных аспектов иностранного языка в вузах неязыковых специальностей учебное реферирование и аннотирование в числе прочих видов работы предусматривает компрессированное изложение иноязычного текста на родном языке, то есть реферативный и аннотационный перевод. Аннотационный перевод выполняет лишь сигнальную функцию, то есть информирует о наличии публикации на определенную тему [2, с.125-128].

В учебных целях чаще обращаются к реферативному переводу. С одной стороны, реферативный перевод представляет собой компрессию главного содержания первичного документа (форма реферата), а с другой, он подходит под определение перевода как такового. Именно в неразрывном единстве этих двух компонентов и заключается обучающая и контролирующая ценность такого рода деятельности. При реферативном переводе специального текста основной языковой трансформацией является перекодировка смысла отрезков текста, превышающих предложение, на языке перевода. При этом элементы перекодирования, в отличие от полного перевода, коммуникативно неэквивалентны (т.е. нет обратимости), что главным образом связано с количественным различием (например, ряд предложений и абзацев исходного текста передаются одним предложением во вторичном тексте), но информация, содержащаяся в реферате по денотативному значению совпадает с исходным текстом, т.е. исходный и вторичный текст семантически эквивалентны.

Аннотационный перевод, используемый в учебных целях, по сложным интеллектуальным операциям во многом схож с реферативным переводом и требует аналогичных навыков и умений. Учебное аннотирование требует большей степени компрессии исходного материала и сосредотачивается на теме оригинала, т.е. отвечает на вопрос *о чем* говорится в первоисточнике. Аннотация имеет триединую коммуникативно-прагматическую направленность: информировать о тематике и содержании оригинального

текста; оценить его достоинства и побудить адресата к прочтению данного материала.

Исходя из основных задач обучения студентов работе с профессионально-ориентированным текстом и опираясь на исследование и опыт многих специалистов, можно предложить следующий порядок работы с учебным материалом. Условно эта работа разделяется на несколько этапов, причем поурочное распределение этих этапов, выбор заданий для аудиторной и самостоятельной работы, объем и тематика материала, предлагаемого для реферирования и перевода, должны быть индивидуализированы для каждой группы студентов в зависимости от конкретны, учебных задач и специализации.

I этап (pre-reading) - предварительное, т.е. еще до чтения текста, введение в тему. Несколько общих тематических вопросов, &. данных преподавателем, помогут лучшему пониманию проблематики специального текста, что часто помогает избегать смысловых ошибся при дальнейшем переводе или реферировании.

II этап (skimming; scanning) - беглый просмотр текста, т.е. просмотровое и ознакомительное чтение, для выявления основной идеи путем быстрого прочтения заглавия, первого и последнего абзацев учебного текста, а иногда и первых предложений абзацев, идущих после подзаголовков, а также для поиска конкретной специальной информации, выраженной в цифрах, датах, терминах и т.д. Это позволяет определить информационную ценность исходного текста *v* создать содержательную установку, активизирующую в дальнейшем процесс осмысления текста. Преподаватель проверяет точность найденных сведений, задавая вопросы по тексту.

III этап (reading) - внимательное изучающее чтение веса учебного текста. Данный этап необходим в случае последующего перевода текста, а также его реферирования и аннотирования. Преподаватель может дать установку на реферативное чтение, т.е. поиск основных смысловых положений текста.

IV этап (translation) - перевод всего учебного текста или отдельных его частей по усмотрению преподавателя. При этом, проверяя перевод, преподаватель первое время может просить студенте указать на ключевые фрагменты тех или иных абзацев, смысловых блоков или частей текста. Это своего рода подготовка к реферированию. Кроме того, на данном этапе совершенствуются навыки перевода и закрепляется изучаемая лексика. Безусловно, от этого этап; можно отказаться, если студенты свободно ориентируется в иноязычном тексте, и вполне овладели навыками перевода, а также реферирования и аннотирования на языке перевода.

V этап (precise writing) - написание учебных рефератов и аннотаций.

Остановимся на основных приемах, используемых при учебном реферировании и аннотировании: **1**. Учебное реферирование и аннотирование иноязычного материала неизбежно сопряжено с предварительным чтением, а иногда хотя бы с устным полным или

выборочным переводом текста; **2**. В процессе чтения и/или перевода текста выделяются ключевые фрагменты (слова, словосочетания, предложения). Ключевые фрагменты либо подчеркиваются, либо выписываются из текста оригинала (на языке оригинала или языке перевода). При учебном реферировании и аннотировании понимание имплицитного смысла требует развития целого ряда умений:1) умение отвлечься от словарного значения данного слова или словосочетания и опереться на более широкий контекст; 2) умение увидеть внутреннюю логическую связь между двумя высказываниями (Inflation would not surrender. Interest rates too low. Инфляция никак не снижается, поскольку уровень ссудного процента слишком низок.); 3) умение восстанавливать пропущенные логические звенья и реконструировать высказывания (with the potential to boost productivity and living standards *everywhere).* Слово *everywhere* в определенном контексте может реконструироваться и конкретизироваться, если это важно для сохранения семантической эквивалентности исходного и вторичного текстов. Например, в переводе: *во всех странах, как развитых, так и в развивающихся странах и т.д.* в зависимости контекста); 4) умение сделать обобщение на основе ряда фактов и аргументов, которые приводит автор, но не обобщает их. *(«Delivering», «tooling». «Focus on excellence». «Putting the client first».* When it corner to jargon, the World Bank's restructuring plan is indisputably world class При реферировании: Если взглянуть на программу структурной реорганизации Всемирного банка с точки зрения *формулировок, употребляемых в отношении совершенствования его деятельности,* то она первоклассна);5) умение пользоваться фоновыми знаниями для восполнения смысловых высказываний (To many, the global capital market is a truth wonderful thing. To firms, to investors and to those in the middle - dealers and brokers who make *trades* happen - the global market, the frenetic *trading* activity it generates, seems to promise a handsome living.

3. Выделенные ключевые фрагменты можно перегруппировывать и составлять логический план текста. При составлении и редактировании собственно текста реферата следует помнить, что реферат - это самостоятельный текст с собственной логикой изложения, Например, ключевые фрагменты, дублирующие друг друга, могут сливаться в один пункт, а ключевой фрагмент заключительного абзаца может быть перемещен в начало текста реферата. **4.** При составлении учебного реферата и аннотации необходимо уметь использовать и систематизировать обобщения содержания материала, которые имеются в готовом виде в самом первоисточнике Но для референта главное овладеть самому основными приемами обобщения, такими как замена частного общим, видового понятия родовым, т.е. наиболее распространенные и универсальные способы обобщения; нахождение общих признаков у ряда явлений и их объединение (особенно при наличии массы показателей и статистически* данных); сведение ряда явлений к их сущности или, как это иначе называют, «обобщение обобщений» (часто применяется при сводном аннотировании нескольких источников или очень дробного материала).

В заключение хотелось бы отметить, что обучающие и контролирующие возможности учебного реферирования и аннотирования, в полном объеме или с использованием отдельных элементов при обучении работе со специальным текстом, могут использоваться на разных этапах работы с этим текстом, а творческий подход, профессиональная интуиция и возможности конкретной группы студентов помогут преподавателю найти оптимальный путь для достижения поставленной цели обучения.

Литература

1. *Вейзе А.А.* Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. - М., 1985.
2. *Копылова О.В.* Аннотирование и реферирование. - М., 1992.
3. *Леонтьев А.А.* Ориентировочная деятельность при понимании иноязычного текста. - М., 1975.
4. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. - М., 1978.
5. *Wiedenborner S.* Writing Research Papers: A Guide to The Process. - New York, St. Martin's Press, 1994.
6. *Williams, Joseph M.* Style Toward Clarity and Grace. - Chicago, University of Chicago Press, 1990.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ РЕФЕРИРОВАНИЮ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

В.А. Гурова, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Россия

В условиях научно-технической революции, когда все мы подвергаемся постоянно возрастающему потоку информации, у потребителей информации возникает естественная необходимость в силу дефицита времени обращаться не к первоисточникам, а к компрессионным текстам. Если несколько десятилетий назад наиболее распространенными вторичными информационными изданиями были аналитические образы научной литературы по определенной теме, то в настоящее время из-за наплыва информации наряду с обзорами широко используются сборники рефератов по отдельным отраслям (направлениям) научной работы.

В этих условиях популярными и довольно эффективными в методическом плане становятся и такие разновидности компрессии текста, как учебное реферирование и аннотирование.

Под компрессионными текстом мы понимаем любой вторичный источник информации, содержащий в себе в кратком (сокращенном) виде содержание первичного источника. Компрессия текста есть преобразование исходного текста с целью придать ему более сжатую форму. Компрессия текста достигается путем опущения избыточных элементов высказывания,

элементов, восполняемых из контекста и внеязыковой ситуации, а также путем использования более компактных конструкций. К таким текстам могут быть отнесены обзоры, рефераты резюме, тезисы, аннотации, рецензии.

Аннотации – это максимально краткий компрессионный текст, задачей которого является указания на то, о какой области человеческой деятельности идет речь в первоисточнике, что является главным в его содержании и для кого он предназначается. С методической точки зрения такое определение аннотации наиболее приемлемо. Понимание же аннотации как предельно сжатой характеристики материала, заключающейся в информации о затронутых в источнике вопросах, настраивает учащегося на сжатие текста, но не дает рекомендаций, как подвергать компрессии текст, какую оставлять в аннотации, а какую нет.

В зависимости от целевого назначения и содержания аннотации могут иметь несколько оснований классификации. Так если речь идет о выражении / невыражении отношения автора аннотации к первоисточнику можно говорить об аннотациях рекомендательных и справочных [3].

Составление аннотаций, рассчитанных на различные круги потребителей, дает и соответствующую их классификацию: общие, рассчитанные на широкие слои читателей, и специализированные, предназначенные для определенного круга специалистов.

Наибольшее распространение получили аннотации справочные. Они, в свою очередь, подразделяются на краткие и развернутые (расширенные).

Кандидатский экзамен по иностранному языку ориентирован на проверку сформированности у аспирантов умения составлять реферат и аннотацию текстов по их специальности.

Поэтому основной задачей преподавателей на «кандидатском» семестре является научение учащихся этим видам речевой деятельности. Их внимание должно быть обращено как на особенности структуры, так и на сущностные и отличительные черты аннотации и реферата.

Так, в структуре аннотации выделяют следующие обязательные компоненты: предметная рубрика, тема, выходные данные источника, сжатая характеристика материала, критическая оценка первоисточника.

Под рефератом обычно понимается сжатое изложение главного содержания первичного документа. М.В. Ломоносов писал, что цель реферата заключается в том, чтобы уметь схватить новое и существенное в сочинениях. Однако следует отметить, что в методической литературе нет однозначного определения реферата. «Эффективность, действенность рефератов изучена очень плохо, а предъявляемые к ним требования часто противоречивы» [3].

Однако определенные параметры учебного реферата можно все-таки установить.

Во-первых, реферат выполняет в основном две функции: коммуникативную и когнитивную. В учебной ситуации главной является функция когнитивная, которую мы выдвигаем на первый план именно потому, что только в процессе реферирования текста студент извлекает

полезную для себя информацию. Восприятия же иностранного текста и содержащейся в ней информации только путем перевода (даже самого тщательного) остается на уровне эмоционального бытового восприятия. Способность же к трансформации материала, сопровождающейся компрессией текста, говорит о включении аналитических механизмов умственной деятельности учащегося [2, с. 38].

Вполне естественно, что реферат будет выполнять когнитивную функцию в полном объеме только в случае совпадения интересов познающего субъекта и тематики реферируемого текста. В условиях ВУЗа создание такой учебной ситуации не представляет особых затруднений, но не может, однако истолковываться слишком прямолинейно. Так, наш опыт работы показывает, что реферируемые тексты не должны иметь банальную для учащихся данного профиля тематику. К банальным учащиеся обычно относят тексты обобщенной тематики. На этом основании можно сделать вывод, что реферирование- это не только сжатое изложение исходного текста, сколько умение вычленить из текстов новую информацию и представить ее в конденсированном виде в форме реферата. Из этого следует, что предлагать учащимся писать рефераты на тривиальные темы с методической точки зрения не полезно и неперспективно.

Последовательность работы над реферируемым материалом достаточно полно освещена в научно-методической литературе, поэтому мы ограничимся перечислением этапов работы: а) просмотреть текст и ответить на вопрос: «о чем он?»; так определяется основная тема текста; б) внимательно прочитать текст, абзац за абзацем, анализируя смысловые связи между группами тематически связанных предложений, абзацами и связками абзацев; в) выбрать в каждом абзаце ключевые фрагменты и выписать их в форме лексических тематических цепочек в той же последовательности, в которой они встречались в оригинале; г) проанализировать тематическую соотнесенность таких цепочек и на этой основе выделить коммуникативные блоки; д) сформировать пункты логического плана текста. В случае отсутствия обобщения содержания некоторых блоков в тексте дать свои собственные варианты и записать все формулировки в виде пунктов плана; е) перегруппировать материал и распределить ключевые фрагменты в качестве тезисов по пунктам составленного логического плана; ж) на материале логического плана и развивающих его тезисов (ключевых фрагментов) составить текст реферата. При этом следует использовать весь арсенал средств, необходимых для сокращения и трансформации текста: обобщение, умозаключения, абстрагирование, а также ввести переходные элементы и связанные средства, которых потребует логика изложения в новом тексте.

Работая с аспирантами над рефератами на основе текстов по их специальности, преподаватель постоянно должен помнить, что реферат – это не самоцель на занятиях по иностранному языку, а эффективное средство контроля понимание прочитанного и один из приемов овладения иностранным языком. И поэтому основное внимание должно обращаться все-таки на лингвистические особенности иностранного текста, которые, как

известно, являются отражением стилистических черт научного изложения. Научных стиль порождается на основе применения десяти правил отбора средств языка, которые входят в коммуникативное задание автора научного текста. К которым среди прочих относятся и эмоциональная и субъективно-оценочная нейтральность [4].

Последняя в свете обобщенного изложения научной мысли выражается в безличной манере письменной речи, характеризующейся не использованием личных местоимений: Я, МЫ в поверхностной структуре предложения. Однако присутствие автора текста легко вычислить при внимательном прочтении текста. Поэтому мы предлагаем в этом случае использовать термин имплицитно-личная манера изложения [1, с. 87]. В канве текста существует целый пласт как лексических, так и грамматических средств выявления автора текста, и что самое главное, его позиции, его отношения к излагаемому материалу. К ним можно отнести союзные наречия (в нашей терминологии: коммуникативные соединители), эмоционально-экспресивные слова, выделительные средства (do) и эмфатические конструкции (it is ... that ...) и другие. Среди них можно выделить активизаторы внимания читающего (получателя информации), которые автор в рамках безличности изложения использует для мобилизации внимания читающего, возбуждения его интереса, привлечения на свою сторону и т.д.

При составлении реферата учащийся должен уметь находить эти лингвистические средства и правильно их декодировать. Например: здесь автор информирует, а здесь определяет или описывает, или обсуждает, или упоминает, или подчеркивает, или привлекает наше внимание.

Рассматриваемая проблема не нова, но в методике по составлению рефератов к научным текстам разработана недостаточно, поэтому мы в своей работе пытаемся путем различных упражнений выработать у учащегося навыки быстрой и правильной ориентации в лексико-грамматических и стилистических сложностях научного текста для адекватного выявления намерений имплицитно представленного автора текста.

Детальное освещение лингвометодических приемов, используемых нами на аудиторных занятиях, может стать предметом другой статьи.

Литература

1. *Гурова В.А.* Особенности конструкций с имплицитной номинацией в современном английском языке. Диссертация кандидата филологических наук, Киев: 1984, с.87.
2. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М., 1958, с.38.
3. *Лихтенштейн Е.С., Михайлов А.И.* Редактирование научной, технической литературы и информацию М., 1974, с.270.

ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В.А. Грубов
Ставропольский государственный университет, Россия
v.grubov@gmail.com

Растущие международные контакты, проявляющиеся в кооперации как на культурном, политическом, так и, в первую очередь, на экономическом уровнях, предъявляют качественно новые требования к уровню иноязычной подготовки специалистов разного профиля, вынужденных постоянно перерабатывать полученную специальную информацию на иностранном языке, принимая участие в профессиональных межкультурных коммуникативных процессах. Стремление России к интеграции в Европейский союз актуализирует в то же время обращение к опыту европейских ученых и практиков и их учет в отечественной образовательной школе.

Достижения немецкой школы профессиональной лингводидактики, наиболее яркими представителями которой являются Л. Гофман, К.-Д. Бауман, Х.-Р. Флюк, Г. Ольденбург, Г. Шрёдер, Ю. Болтен, Г. Кальверкэмпфер, Р. Бульманн, А. Фернс, Р. Байер, Г. Функ, К. Кёлер и др., вот уже на протяжении десятилетий по праву считаются основополагающими при создании практических основ обучения языкам профессионального общения. Эволюция методико-дидактических подходов к профессионально-ориентированному обучению экономическому языку в Германии идёт параллельно с общим развитием лингвистических исследований профессиональных языков. В середине 80х годов, в результате широкого применения в исследовании профессиональных языков функционально-языкового и функционально-стилистического подходов, из которых впоследствии образовался один функционально-коммуникативный подход, в методико-дидактической системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам происходит смена парадигм — большинство исследователей данного периода стали придерживаться мнения о том, что все языки профессионального общения представлены исключительно в различных *видах профессиональных текстов* и обучить этим языкам можно соответственно только на основе данных текстов. В результате работы с профессиональными текстами учащиеся экономических специальностей развивают свои коммуникативно-языковые способности, которые затем могут применять за пределами образовательного процесса — в профессиональных ситуациях.

Таким образом, язык профессионального общения в экономике можно рассматривать как комплексное коммуникативно-языковое действие, основу которого составляют различные виды экономических текстов. Данные тексты, являющиеся, источником языкового материала для профессионально-ориентированного занятия [2, с. 98], включают в себя типичные для конкретной профессионально-ограниченной коммуникативной области элементы и

особенности, играющие впоследствии решающую роль при создании упражнений. Нам представляется возможным разделить эти элементы на четыре основных группы, а именно:

1. Профессионально-содержательные — тематическое построение конкретных видов экономических текстов.
2. Формально-структурные — формальная структура конкретных видов экономических текстов.
3. Формально-языковые — лексико-грамматическая реализация экономических текстов.
4. Коммуникативно-функциональные — коммуникативно-функциональная направленность экономических текстов и их частей.

Мнение о том, что экономическую коммуникацию можно подвергнуть профессионально-языковой дифференциации [3, с. 74], а также тот факт, что экономический язык представляет собой гетерогенное целое различных профессиональных языков [3, с. 72], сделало возможным создание различных моделей профессионально-языкового членения экономического немецкого языка, каждая из которых рассматривает определенные аспекты общего сектора профессиональной экономической коммуникации и строится на основе различных языковых критериев. Проведя краткий анализ данных моделей [1] можно постановить, что профессиональные тексты каждой частной области экономики могут принадлежать, согласно степени их языковой специализации, научно-теоретическому, профессионально-практическому или профессионально-разговорному слоям (Рис. 1).

Рис. 1

На основании данной модели профессионально-языкового членения экономического языка, созданной нами на основе уже существующих моделей

дифференциаций, можно говорить о том, что профессиональная экономическая коммуникация представляет собой комплексное явление и характеризуется наличием широкого спектра профессионально-языковых подобластей, обсуживающихся различными видами экономических текстов. Каждый из этих текстов обладает указанными выше элементами и особенностями, которые нами и будут рассмотрены далее на примере вида экономического текста «запрос» (Рис. 2).

Рис. 2

1. Fröbel Consult
Sandstr.12 57076 Siegen
Tel. u. Fax (02 71) 5 60 91

2.EXPERT GmbH
Herr Max Mustermann
Industriestr. 12

34123 Kassel

3. Kassel, 27. Juli 2004

4. **Anfrage wegen PKW-Anhänger**

5. Sehr geehrter Herr Mustermann (**а**),

für unseren Betrieb benötigen wir einen PKW-Anhänger mit mindestens 500kg Nutzlast. (**б**).
Bitte bieten Sie uns dazu mehrere Anhänger inklusive eines Preis-/Leistungsvergleichs an (**в**).
Des Weiteren wären wir für die Zusendung eines Prospektes und die Angabe der uns nächstgelegenen Vertragswerkstatt dankbar (**г**).
Vielen Dank für die schnelle Bearbeitung unserer Anfrage (**д**)!

Mit freundlichen Grüßen (**е**)

6.Klaus Fröbel
Geschäftsführer

1. **Формальная структура вида экономического текста «запрос»**

Вид экономического текста «запрос», согласно его формальной структуре, включает в себя следующие основные элементы: контактные данные отправителя (1) и получателя (2) — верхний левый угол письма; дата (3) — под контактными данными получателя, справа; с новой строки — тема письма (4) (выделяется жирным шрифтом), текст письма (5) и подпись (6).

2. **Коммуникативно-функциональные элементы вида экономического текста «запрос»**

Письмо начинается с вида речевого действия «обращение» (а), с типичной для текстов профессионально-практического слоя языковой формулой „*Sehr geehrter Herr*..“. Информирующее действие «сообщение» (б,г) и активирующее

действие «просьба» (в,г), являющееся следующими видами речевых действий, раскрывают суть самого запроса и определяют, таким образом, доминирующую функцию данного вида экономических текстов. Завершают письмо виды речевых действий «изъявление благодарности» (*Vielen Dank für ...*) и «прощание» (*Mit freundlichen Grüßen*), с характерными для профессионально-практического слоя стандартизированными формулировочными элементами. Каждое речевое действие часто имеет несколько вариантов языковой формулировки, являющиеся стилистически-адекватными для конкретного вида текста. Так в качестве альтернативы речевое действие «изъявление благодарности» может выглядеть в нашем случае следующим образом: *Wir danken Ihnen für ..., Wir bedanken uns bei Ihnen für ...* .

Таким образом, можно увидеть, что с коммуникативно-функциональной точки зрения, вид экономического текста «запрос» должен включать в себя такие коммуникативные действия, как «обращение», «сообщение», «просьба», «изъявление благодарности» и «прощание», с языковой реализацией, характерной для данного вида профессионального текста. Использование же в тексте других видов речевых действий может быть стилистически-неадекватным.

3. Тематическое построение вида экономического текста «запрос»

Тематическая структура письма соответствует его речевой действенной структуре: после приветствия (а), сообщается необходимая информация, касательно требуемого товара (прицеп для легкового автомобиля с минимальной рабочей нагрузкой 500 кг.) (б). Далее запрашивается информация о ценах и технических показателях желаемого товара, а также о распространяющейся на него гарантии (в,г). В заключение автор письма выражает благодарность за быструю обработку его запроса и прощается (д, е).

4. Лексико-грамматическая реализация вида экономического текста «запрос»

Основными грамматическими элементами и особенностями, характерными как для данного вида экономического текста, являются:

- Номинализация на *-ung* – die Zusendung, die Bearbeitung (номинальный стиль является главной особенностью данного слоя);
- Словосложение – der Leistungsvergleich, die Vertragswerkstatt (служит экономичности речи);
- Распространенные определения – die Zusendung eines Prospektes, der uns nächstgelegenen Vertragswerkstatt (служат экономичности и плотности речи);
- Доминирование 1 л. мн. числа и “Sie“ (является характерной особенностью торговой переписки);

Так же можно выделить следующие грамматические конструкции, как наиболее типичные для данного вида экономических текстов: устойчивые глагольные словосочетания, пассивные конструкции, модальные глаголы.

Обращаясь к лексической стороне данного письма, следует указать на отсутствие экспрессивно-эмоциональной лексики или каких-либо метафорических выражений, которые бы являлись стилистически-

неадекватными как для профессионально-практического слоя в целом, так и для данного вида текста в частности. В качестве лексических единиц, характерных для данного вида текста, могут быть выделены следующие: *der Betrieb, benötigen, inklusive, der Preisvergleich, der Leistungsvergleich, des Weiteren, die Vertragswerkstatt*. Как грамматические, так и лексические элементы и особенности способствуют «деловому», «формальному», «экономичному» и «конкретному» восприятию рассматриваемого экономического текста.

К сожалению, рамки данной статьи не позволяют проанализировать каждый профессиональный текст, находящий свое применение в экономической коммуникации. С дидактической же точки зрения любой аутентичный экономический текст необходимо рассматривать как образец и рабочую базу для процесса обучения. Работа с подобным профессиональным тестом на занятии должна включать в себя анализ всех его элементов и особенностей, действие по образцу и последующее продуцирование нового текста.

Литература

1. *Московская Н.Л. Грубов В.А.* Сущность понятия «экономический немецкий язык» в исследованиях немецких ученых // Конференция "Лингвистика и лингводидактика на рубеже веков: теоретические и прикладные аспекты" – Ставрополь, СГУ, 2009.
2. *Beier, R./Möhn, D.* Fachtexte in fachsprachlichen Lehr- und Lernmaterialien für den fremdsprachlichen Unterricht – Überlegungen zu einer Beschreibung und Bewertung // Fachsprache 6. 3-4, 1984, C. 89-115.
3. *Bolten J.* Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven // Müller B.-D.: Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. – München: Iudicium, 1991, C. 71-91.

РОЛЬ И МЕСТО ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

О.В. Дидиченко

Ставропольский государственный университет, Россия

flints@inbox.ru

Глобальной целью любой образовательной системы является эффективная подготовка будущих специалистов, которая должна быть направлена на профессиональное развитие педагога, его самодетерминацию и самоиндивидуализацию, чтобы он теоретически и практически был способен проанализировать свои профессиональные возможности и на этой основе выстраивал программу дальнейшего профессионального роста. Система образования должна обеспечить потребность общества в критически мыслящих грамотных специалистах, способных эффективно использовать свою сферу деятельности для решения разного рода профессиональных, общественных и личных задач.

В методике обучения иностранному языку особенно подчеркивается необходимость развития познавательной активности и самостоятельности обучаемых путем формирования у них учебной компетенции, то есть определенного набора рациональных способов и приемов познания (И.Л. Бим, Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов, С.К. Фоломкина, С.Ф. Шатилов, А.А. Леонтьев, П.И. Пидкасистый). В связи с этим актуальным становится вопрос о выборе адекватных дидактических средств, которые бы способствовали росту эффективности учебного процесса. В категорию данных средств, на наш взгляд, необходимо отнести учебные словари, представляющие собой промежуточный этап между управляемым обучением и самостоятельным усвоением иностранного языка.

Учебные словари традиционно принято считать предметом изучения учебной лексикографии, так как они играют большую роль в современном языкознании и именно словари остаются основой для лексикологической, морфологической и другой научной работы.

Практическая лексикография – древнейшая из деятельностей человека. Если мы обратимся к Шумерской культуре, (а это 25 в. до н. э.), то увидим, что уже в это время люди пытались объяснить малопонятные слова и составляли словники, которые называли глоссариями или вокабуляриями. Появление словарей в том виде, в котором мы привыкли их видеть, то есть так называемый «ранний словарный период», относят к 16 веку. С тех пор составлено огромное количество самых разных словарей.

Появление теоретической лексикографии сопровождается появлением теоретических обобщающих работ таких как: Х. Касарес «Введение в современную лексикографию» (Касарес Х., 1958), Л.В. Щерба «Опыт общей теории лексикографии» (Щерба Л.В., 1974), В.В. Виноградов «Лексикология и лексикография» (Виноградов В.В., 1977), Л.П. Ступин «Лексикография английского языка» (Ступин Л.П., 1985), F.W. Householder and Sol Saporta «Problems in Lexicography» (Householder F.W. and Saporta S., 1967), L. Zgusta «Manual of Lexicography» (Zgusta L., 1971).

В целом, лексикография может быть определена как прикладная дисциплина, в центре внимания которой стоят методы создания (составления) словарей. В отличие от лексикологии – теоретической дисциплины, являющейся частью теоретической семантики и занятой разработкой методов описания плана содержания лексем (в том числе методов толкования), проблематика лексикографических работ лежит именно в словарной сфере. Центр ее интереса – типы словарей и способы организации словарной статьи. Разумеется, тип словаря определяется структурой словарной статьи и наоборот.

К XX веку практическая лексикография накопила богатый опыт лексикографического описания языка. С середины нашего столетия этот опыт начал описываться и обобщаться, и эти обобщения привели к появлению теории лексикографии, которая определяется сегодня как «целесообразно организованное знание, дающее целостное представление обо всей серии

вопросов, связанных с созданием словарей и других произведений словарного типа» [3, 44].

Очень важно лексикографически зарегистрировать социально-номинативную деятельность человека в современном быстро развивающемся и изменяющемся мире и представления ее в форме толковых монолингвальных лексических словарей с целью сохранения, объяснения и передачи этнонациональной и социокультурной информации, заложенной в лексике и фразеологии английского и русского языков как результатах этой лингвокреативной деятельности.

Исследования современных лингводидактов выявили, что при создании учебного лексикографического произведения необходимо обеспечить взаимосвязанное решение двух основных проблем:

1) традиционных лексикографических проблем (отбор лексики, способ ее презентации, система помет и др.);

2) проблем методического характера (учет этапа обучения, вида речевой деятельности, стиля речи, родного языка учащихся, уровня общей культуры учащихся и т.п.).

В связи с этим, прослеживается тесная взаимосвязь учебной лексикографии с методикой преподавания изучаемого языка.

Некоторые авторы диссертационных исследований по проблемам учебной лексикографии Л.А. Балобанова [1], Л.К. Муллагалиева [4] считают, что учебный словарь как учебное средство, призван сформировать у учащихся лексикографическую компетенцию, состоящую из следующих умений: умение выбрать нужное лексикографическое издание с учетом его жанра, умение воспринимать текст словаря и извлекать из него необходимую информацию о слове, умение сопоставлять различные словари [6, 146].

В целом под *лексикографической компетентностью* понимается высокий уровень общих и специальных теоретических знаний, умение использовать в практической деятельности лексикографические издания любых типов, а также сформированные навыки самостоятельной научно-исследовательской работы в области лексикографии [3, 38]. Лексикографическая компетентность характеризует высокую степень профессиональной филологической подготовки студента.

Цели лексикографической компетентности:

- формирование определенного уровня навыков самостоятельной работы, критического мышления, самоорганизации и самоконтроля, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи, находить, формулировать и решать проблемы, добывать новые знания. Важными целями являются также пробуждение подлинного интереса к родному языку, его истории, развитие лингвистического чутья и формирование уважительного и бережного отношения к слову;

- формирование навыков самостоятельной лексикографической работы, умения анализировать и лингвистически описывать живые факты языка, в том числе и те, которые не нашли отражения ни в словарях, ни в научных

сочинениях, находить конкретное практическое применение теоретических сведений, полученных при освоении общих лингвистических курсов [3, 51].

Формирование лексикографической компетентности предполагает специальную работу по трем основным направлениям: 1) сбор и систематизация языкового материала из письменных источников и устной речи, отражающих реальное использование языковой единицы; 2) анализ данных словарей о языковой единице; 3) лексикографическая разработка языковой единицы. Эти направления отражают и разный уровень лингвистической и лексикографической компетентности обучаемых.

Умение эффективно пользоваться словарями это одна из основных составляющих профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя. Исходя из этого утверждения, студент должен знать:

- объект и предмет лексикографии, её отличия от лексикологии;
- базовые параметры типологизации словарей по характеру отражаемой в них информации;
- основные виды английских и американских энциклопедий и возможности их использования в учебном процессе;
- основные общие толковые словари английского языка;
- основные частные толковые словари английского языка;
- другие типы традиционных и нетрадиционных лингвистических словарей и их лингводидактический потенциал;
- компоненты словаря и зоны словарной статьи;
- основы компьютерной лексикографии;
- базовые концепты учебной лексикографии и их роль подготовке лингвиста-преподавателя;
- основные этапы истории лексикографии в Великобритании и США.

Студент должен уметь:

- определять тип словаря и мотивировать свой выбор;
- строить модель словарной статьи и характеризовать типы топографематического выделения её зон;
- проводить комплексное описания словаря и его компонентов;
- проецировать лингводидактические возможности изучаемых словарей на различные виды процесса изучения иностранных языков;
- применять компьютерные словари в преподавании иностранных языков [5, 3].

Несформированность лексикографической компетенции, приводит к тому, что учащиеся не умеют полноценно использовать словарь, получать интеллектуальное удовлетворение от чтения словаря, а десятки переизданных словарей часто остаются невостребованными [6, 147]. Методист М.А. Скопина, в частности, связывает решение данной проблемы с введением в корпус словаря специальных упражнений, обучающих пользоваться словарем [7, 60]. Данная точка зрения на учебную направленность частично соответствует современным исследованиям в области теории обучения иностранному языку, так как в ней прослеживается направленность на активизацию познавательной деятельности учащихся путем формирования

лексикографической компетенции (умений пользоваться справочной литературой), которая является одной из разновидностей общеучебных умений, подлежащих формированию в процессе обучения языку.

Литература

1. *Балобанова Л.А.* Семантико-прагматический потенциал синтаксических фразеологизмов и их лексикографическое представление в словаре учебного типа: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 2004. - 318 с.
2. *Бархударов С.Г., Новиков Л.А.* Каким должен быть учебный словарь? // Русский язык за рубежом. - 1971. - № 3. - С. 46-51.
3. *Берков В.П.* Двуязычная лексикография. – С-Петербург: СПУ, 1996. – 248 с.
4. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. - М: Просвещение, 1988. - 255 с.
5. *Красса С. И.* Лексикографическая подготовка преподавателя лингвиста. - Ставрополь, 2004. - 17 с.
6. *Муллагалиева Л.К.* Учебный словарь «Реалии русской культуры» как основа формирования этнолингвокультурологической компетенции учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. - Уфа, 2002. - 201 с
7. *Скопина М.А.* Об одном существенном типологическом признаке учебного словаря. // Теоретические основы разработки словарей учебного типа: Сб. научных трудов. / Под ред. Н.М. Шанского, Е.А. Быстровой. - М: НИИОП АПН СССР, 1981. - С. 58-70.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Л.П. Михеева, кандидат социологических наук, доцент,
Н.Б. Автономова, профессор
Новочеркасская государственная мелиоративная академия, Россия
ngma_english@mail.ru

Реформы в российском образовании принесли много нового как в среднюю, так и в высшую школу. Но самым значимым для общих школ было введение ЕГЭ.

ЕГЭ – это завершающий этап средней школы (выпускной экзамен) и одновременно начальная ступень высшей школы (вступительный экзамен). Известно, что абитуриентам 2010 года поступающим на экономические и гуманитарные специальности вузов, предоставляется возможность выбора сдачи ЕГЭ по иностранному языку другой дисциплине. Конечно, в крупных и средних городах, где обучение иностранному языку начинается, в основном, в начальной школе, у ребят есть возможность подготовиться к экзамену. В сельской местности, особенно в малонаселенных пунктах, где,

как правило, одна школа и один – два учителя по иностранному языку, таких возможностей мало.

Новочеркасская государственная мелиоративная академия (НГМА) – технический вуз сельскохозяйственного профиля. Его студенты – выходцы из небольших городов, поселков, станиц и деревень Ростовской области, Краснодарского и Ставропольских краев. В последнее время они не радуют преподавателей вуза высоким уровнем школьных знаний по иностранному языку. С целью выявления уровня знаний по английскому языку студентов академии в сентябре 2009 года было проведено диагностическое тестирование студентов-первокурсников по английскому языку. Наряду с тестированием было проведено анкетирование его участников. Анкета включала 20 вопросов, касающихся проблем изучения иностранных языков в школе и возможностей сдачи ЕГЭ по этой дисциплине.

Лексико-грамматический материал, страноведческий материал, речевые ситуации, включенные в тест, соответствовали программе средней школы. Однако целью изучения ИЯ является не запоминание списка слов и набора грамматических правил, а приобретение умений и навыков иноязычной устной и письменной речи. Исходя из этого, разработчики тестов должны были решить проблему опосредованного измерения сформированности видов речевой деятельности (чтение, говорение, слушание и письмо) и выбора адекватных единиц измерения.

В рамках предложенной компьютерной программы по тестированию разработчики тестов могли использовать только тестовые задания на множественный выбор с установкой, которая не превышает объема одного развернутого предложения. Компьютерная программа отдела ТСО НГМА исключала возможность использования текста для чтения.

В плане общих требований к тестовым заданиям разработчики тестов руководствовались тем, что:

- тестовые задания должны быть четко и по возможности кратко сформулированы;
- каждое тестовое задание измеряет только одно умение;
- содержание тестового задания требует от студента однозначного ответа;
- при наличии вариантов множественного выбора, они должны содержать только один правильный и три неправильных ответа;
- задание формулируется так, чтобы студент мог выполнить его только после чтения на иностранном языке, а, не исходя из своего предыдущего опыта;
- предпочтение отдается заданиям, которые контролируют частные умения, входящие в несколько видов речевой деятельности;
- формат заданий должен быть знаком студентам и учитывать их прошлый опыт обучения иностранному языку.

Исходя из всего вышеизложенного, следующие тестовые задания были включены в компьютерное тестирование:

-заполните пропуск -20;
-завершите предложение -5;
-найдите правильный перевод фразы с АЯ -10;
-найдите правильный перевод фразы с РЯ -5;
-выберите правильный ответ -5;
-найдите общий /специальный вопрос к фразе -2/3;
-подберите реплику к следующей ситуации -3;
-найдите запись числительного – 5.

Тест состоял из 58 заданий, на выполнение которых отводилось 45 минут. В тестировании приняли участие 132 студента (56,2 % девушки и 43,8% юноши) изучавших английский язык, что составило 42,0 % от общего количества изучавших этот язык (314 человек) или 30, 4% от общего количества первокурсников (434 человека).

Вступительное (диагностическое) тестирование первокурсников, показало, что они очень слабо подготовлены по английскому языку. Отличники не подтвердили своих знаний. Процент хорошистов очень низкий (3,0%). Тех, кто знает предмет на «удовлетворительно» тоже немного (24,2%). Основная масса получила неудовлетворительные оценки (72,8%). Но низкие показатели вступительного тестирования не расстроили студентов. 45,4% остались довольны своими результатами. Самый высокий процент «удовлетворительных» оценок оказался у студентов института менеджмента и экономики – 37,5% и факультета механизации – 37,0%, самый низкий у студентов факультета землеустройства – 13% и социальной работы – 20%.

Тестирование проходило в компьютерном классе, рассчитанном на 18 человек, и можно было проследить реакцию студентов на те или иные контрольные задания. Следует отметить, что не все студенты имели опыт компьютерного тестирования. Некоторые из них были растеряны, другие напуганы, третьи озадачены. Почти все тестируемые закончили выполнение работы раньше отведенного для этого времени (60 минут). Большая часть студентов объяснила это невозможностью выполнения некоторых заданий. Послетестовое собеседование показало, что причиной большого количества ошибок стало недостаточное владение школьной лексикой, что затруднило понимание языкового материала в контрольных заданиях.

На наш взгляд, низкий уровень школьной подготовки по иностранному языку, объясняется многими объективными и субъективными факторами. Среди них:

1. Неправильная структурная организация обучения иностранному языку, а именно резкое уменьшение часов в старших классах; отсутствие приемственности при переходе с одних учебных средств (учебники) на другие.

2. Разница в возможностях улучшения иностранного языка в городских и сельских школах. Прежде всего, это касается времени начала изучения иностранного языка (1-5 классы в городских школах,

5-9 классы в сельских). Данные анкетирования показывают, что основная масса опрошенных (76,2%) приступила к изучению английского языка в 5 классе, а 13,1% в 6-9 классах. Иногда изучение языка прерывается на некоторое время (год-два) в виду отсутствия учителя, на это указывают 4,7% студентов. Часто происходит смена не только учителей, но и самой дисциплины – немецкий язык сменяется на английский и наоборот.

3. Недостаточные усилия при изучения языка со стороны обучаемых. Это подтверждают 72,3% респондентов.

4. Низкая мотивация к изучению языка. Только 13,8% обучаемых серьезно занимались языком, а 6,9% из них связывали со знанием языка свою будущую профессию.

На вопрос анкеты «Можно ли в школе подготовиться к ЕГЭ по иностранному языку?» 54,6% ответили отрицательно, 30,0% затруднились с ответом, и только 15,4% ответили удовлетворительно 95,4% респондентов указали на необходимость помощи при подготовке к ЕГЭ. При этом полагаться на школьных учителей не могут 26,9% опрошенных из-за их частой смены и 14,6% - в связи с низкой профессиональной квалификацией последних. Почти половина студентов (46,2%) считают, что отсутствие достаточного количества часов на изучение иностранного языка в старших классах является причиной слабой школьной подготовки, не позволяющей сдать ЕГЭ.

Студенты, сдававшие ЕГЭ по английскому языку, отмечают его плохую организацию, некомпетентность лиц, проводящих тестирование, наличие заданий, не заявленных на этапе предварительной подготовки. По их мнению, одной из причин низкого балла, полученного на этом экзамене, является неправильное оформление по сути верных ответов.

Большую роль в подготовке к экзамену играет материально-техническая база школы. Сельские школы, как известно, хуже оснащены техническими средствами, не всегда обеспечены современными учебными материалами. На их отсутствие указывают 24,6% и11,5% опрошенных, соответственно.

Анализ диагностического тестирования первокурсников показал, что в школах, которые закончили студенты нашего вуза (прежде всего в сельской местности), нет условий для подготовки к сдаче ЕГЭ по иностранному языку. Поскольку такой экзамен требует серьезной длительной подготовки, то можно предположить, что выпускники школ 2010 года вряд ли сделают выбор в пользу иностранного языка, а значит, и вряд ли повысят свой уровень знаний. Таким образом, преподавателям кафедры придется строить учебный процесс с учетом полученных данных.

СПОСОБЫ СТИМУЛЯЦИИ ИНТЕРЕСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ю.М. Зюзин, доцент
Ростовская государственная академия сельскохозяйственного машиностроения, Россия
ucheb@rgashm.ru

Интерес у студентов к занятиям является одним из условий хорошей успеваемости. Занятия по английскому языку должны быть интересными. Этому способствуют разнообразные приемы работы преподавателя и активное участие учащихся в осуществлении методов проведения занятий. Полезно занятие, в котором мы видим совместный труд преподавателя и студентов.

В статье «Возбуждение и поддержание интереса на уроке» А.А. Нусенбаум и С.Я Мажарова пишут: «Слово интерес происходит от латинских слов *inter* и *esse*, что значит «быть внутри, быть вовлеченным во что-нибудь». Под интересом (применительно к учению и воспитанию) понимается эмоционально окрашенное положительное отношение личности к тому или иному предмету или виду деятельности. … интерес к изучению иностранного языка может вызываться либо склонностью данного лица к лингвистическим занятиям вообще, либо осознанием того факта, что овладение языком является необходимым условием достижения какой-нибудь цели (чтение литературы по специальности, поездка за границу и т.д.)» [3].

Основываясь на опыте работы в неязыковом вузе, мы расскажем о некоторых способах стимуляции интереса на занятиях по английскому языку.

Каждое занятие начинается с вопросов и ответов. Вопросы могут быть самыми разнообразными. Главное – настроить студентов на работу.

Во время работы над текстом можно студентам давать задания быстро найти в тексте ту или иную информацию.

Большой интерес вызывает следующая игра: два студента стоят спиной к доске. Студенты должны догадаться по описанию товарищей (на английском языке, без жестов), что написано на доске. Кто догадался, тот победил.

Чтобы занятия прошли интересно, надо проводить игры в виде соревнований.

Группа разделяется на две команды. Побеждает команда, которая завоевала большее количество очков.

Примеры. На доске написано «an apple». Это слово можно объяснить так: «a round fruit. We like it very much»; «management» - control of a business, Factory, etc.

«football» – ball game with two teams of eleven players. [5]

Для проведения интересных и полезных игр мы используем сюжеты телевизионных программ. Это «Великолепная семерка», «Кто хочет стать миллионером», «Счастливый случай» и т.п.

I. Определите, о ком идет речь.

1. He was born and died on the same day.
2. He lived in England.
3. The theatre where he worked was called «The Globe».
4. He is known as a great playwright.
5. He produced thirty seven plays.
6. The most famous of his plays are «Hamlet», «King Lear», «Othello».

Ответ: W. Shakespeare.

Если студент угадал с первого предложения, он получает 5 баллов. Если со второго предложения – 4 балла и т.д.

II. 1. Определите: слово «шпаргалка» (школьный сленг):

a) potato b) carrot c) cabbage d) onion.

Ответ: Cabbage.

2. «Заяц», (безбилетный пассажир):

a) dead-head b) clever head c) silly head d) clear head.

Ответ: Dead-head.

III. Какая команда студентов лучше знает слова?

Кто, за одну минутку ответит правильно на большее число вопросов, тот победил.

Нельзя не упомянуть игру, которая является наиболее полезной и привлекательной для студентов всех курсов, специальностей и всех уровней знаний. Это «Своя игра», в которой учащиеся приобретают и закрепляют знания в области грамматики, лексики, фразеологии, культурологии, перевода текстов по специальности.

Играют две команды. Учащийся, быстрее всех ответивший на вопрос преподавателя, выбирает тему, его команда отвечает на вопрос по теме. Команда, которая отвечает на вопрос правильно, получает очко.

Пример:

Тема	Количество баллов				
	10	20	30	40	50
I. Переведите					
II.Найдите ошибку					
III. Англоязычные страны					
IV. Слова					
V. Догадайтесь					

I. Переведите:

1. He stopped smoking, he stopped to smoke.
2. We eat what we can, but what we can’t eat we can.
3. A computer can be used to process many different types of data.
4. He could not help laughing.
5. J remember having seen him before.

II. Найдите ошибку:

1. Have you been to England? Yes, I have.

When have you been to England?

Правильно: When, were you in England?

(После «when?» употребляется Past Simple Tense)

2. She don't live in Moscow.

(Правильно: She doesn't live in Moscow)

3. He works now.

(Правильно: He is working now) и т.д.

III. Англоязычные страны:

1. The United Kingdom is made up of England, Scotland, Wales and...

Ответ: Northern Ireland.

2. Who is the head of the UK?

Ответ: the Queen.

3. What does the word «Australia» mean?

Ответ: a southern land и т.д.

IV. Слова: 1. государство — ответ: state

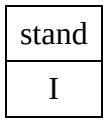
2. правительство — ответ: government и т.д.

V. Догадайтесь:

1. What two letters spell a number?

Ответ: AT (eighty)

2. Find the English word or phrase the picture represents:



Ответ: I understand

3. Find the animals hiding in the sentence: That will be a real help.

Ответ: bear и т.п. [8]

Преподаватель может использовать учебные пособия или придумывать задания. Разгадывая ребусы, отвечая на разнообразные вопросы, студенты узнают много нового, развивают мышление, углубляют знание иностранного языка. «Своя игра» делает занятия интересными и полезными.

Для подготовки к проведению интересных занятий необходим интересный учебный материал. Преподаватель предлагает студентам тексты по страноведению, тексты, в которых имеются фразеологизмы.

Преподаватель рассказывает о происхождении фразеологических единиц, об их применении в современном английском языке.

Так, например, red tape - волокита, бюрократизм. Красной тесьмой прошивают документы в английских государственных учреждениях. [4]

to keep one's firgers crossed for smb. - мысленно желать удачи кому-либо.

Скрещенные средний и указательный пальцы, по существующему среди англичан суеверию, спасают от неприятностей. [1]

Слово «book» произошло от названия дерева (бук), служившего материалом для досок, на которых гравировались книги до изобретения книгопечатания. [3]

Большой интерес вызывают идиомы, слэнг, спортивный жаргон: It`s all Greek to me – я не чего не могу понять; That`s just not cricket – это нечестно. Крикет — воплощение честной игры по-британски.

Футбольный жаргон: you've moved the goal posts – Вы изменили условия договора [2]

Слушатели любят шутки на иностранном языке. Анекдоты, остроты, афоризмы доставляют слушателям большое удовлетворение и делают процесс обучения интересным и занимательным. Средством создания комического эффекта являются юмористические дефиниции. Например: School year: That very long period between vacations. Advice: That which wise men don't need and fools won't take.

Вызывает интерес у студентов грамматические упражнения, построенные на юмористическом материале. Например: Supply an article where necessary: 1. Every dog is...lion at home. 2. … man who knows he is … fool is not … great fool. [6]

Развлекательным средством развития устной речи является следующий вид работы: преподаватель предлагает студентам выбрать пять — шесть английских слов и записывает их на доске. Студентам дается задание в течение 10 — 15 минут на английском языке составить рассказ, в котором были бы использованы эти слова, и изобразить этот рассказ на доске. Кто из двух команд лучше и забавнее справился с этим заданием, тот победил.

Применение разнообразных методов обучения, мастерство преподавателя, отсутствие шаблона, оживленное ведение урока способствует поддержанию интереса. И.О. Онал пишет: «Известно, что интерес направляет все психические процессы — восприятие, память, мышление и побуждает к деятельности». [7]

Интерес является важным условием успешного обучения.

Литература

1. *Арбекова Г.И.* Лексикология английского языка.- М., 1977. - С.111.
2. Иностранец, 2001, №41 — С.16.
3. Как подготовить интресный урок иностранного языка/ Сборник под редакцией Т.А. Дегтяревой. / М., 1963, С.31, С.41.
4. *Кунин А.В.* Англо-русский фразеологический словарь – М., 1956. С.1058
5. Популярный англо-иврит-русский словарь, 1994, С.20, 131, 205.
6. *Судзиловский Г.А.* Сборник юмористических рассказов на английском языке. М., «Высшая школа», 1984, С.27, С.48, С.51.
7. Труды международной научно-практической конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». РГУПС. Ростов-на-Дону, 2008, С.126.
8. The Lighter side of TEFL / A Teacher`s Resource Book of Fun Activities for students of English as a Foreign language – Edited by Thomas Kral. 1994 – С.6, С.30, С.36.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ТЕЛЕФОННОМУ РАЗГОВОРУ КАК ВИДУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ КУРСА «РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ»

Е.А. Белоусова, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г.Туапсе, Россия
napsont@mail.ru

Совершенствование речевой культуры, формирование и развитие навыков коммуникативной компетенции – основные цели преподавания такой дисциплины как «Речевая коммуникация» в вузе.

Студент, чья будущая специальность напрямую связана с общением с людьми, организацией и управлением их деятельностью, просто обязан владеть навыками, позволяющими эффективно вести процесс коммуникации в любой ситуации. В этой связи большое внимание уделяется изучению различных видов и форм делового общения: переговоров, дискуссий, деловых бесед, совещаний и т. п.

Особое место в этом ряду занимают телефонные переговоры. Организация и проведение этого вида делового общения представляет для студентов особую сложность, поскольку исключает, в отличие от других видов делового общения, визуальный контакт. Во время телефонного разговора человек лишен возможности воспринимать и анализировать такие невербальные сигналы, как мимика и жесты, очень важные при разработке тактики и стратегии ведения переговоров, а также при прогнозировании их развития. Участники телефонных переговоров разделены пространственно, они очень часто незнакомы друг с другом. Все эти факторы являются причиной того, что молодые специалисты, вчерашние студенты, боятся телефонных переговоров и стремятся избегать этого вида деловых контактов.

От того, как пройдет такой первый контакт с деловым партнером или потенциальным клиентом, и на это нужно обратить внимание студентов, напрямую зависит дальнейший успех профессиональной, коммерческой деятельности.

В процессе обучения ведению телефонных переговоров можно выделить следующие этапы:

1. Усвоение основных теоретических сведений, касающихся места этого вида коммуникации в системе видов делового общения, преимущества этой формы контакта, его структуры, продолжительности, метода подготовки к нему. На этом этапе очень важно объяснить студентам, что без четкой формулировки целей и задач предполагаемого разговора невозможно добиться его результативности. В ходе подготовки должен быть поставлен вопрос: Чего я хочу добиться в результате разговора? Можно ли обойтись без этого разговора?

Учитывая, что продолжительность деловой беседы по телефону составляет 3-5 минут, необходимо заранее сформулировать вопросы к

собеседнику и записать их в бланк подготовки, на котором в ходе переговоров делаются отметки. Обязательный пункт бланка – анализ результатов переговоров. Можно предложить студентам составить бланк подготовки к деловому телефонному разговору, а затем заполнить этот бланк, исходя из конкретных заданий, например, таких:

«Вы агент туристической фирмы. Ваша цель - продать несколько путевок сотрудникам предприятия. Подготовьтесь к разговору с представителем предприятия, с потенциальным клиентом. В ходе разговора необходимо заинтересовать предложением клиента и добиться назначения встречи». Или: «Вы представитель комитета по делам молодежи. Ваша задача пригласить на встречу со студентами ветерана ВОВ».

При подготовке к разговору студенты должны продумать не только собственные вопросы, но и вопросы, которые может задать собеседник, ответы на эти вопросы и возможные изменения в тактике ведения переговоров.

2. Изучение этикета деловых телефонных переговоров. В целом этикетные требования к телефонным разговорам совпадают с требованиями, предъявляемыми к другим видам делового общения. Но обратить внимание студентов при этом следует на особые этикетные формулы приветствия, начала разговора и его завершения. В начале разговора необходимо представиться, назвать фирму и ее структурное подразделение, осведомиться, может ли собеседник продолжить разговор именно сейчас.

Одним из видов работы по усвоению материала может стать составление и заполнение таблицы «Как следует и как не следует вести себя во время телефонных переговоров». Например, во время разговора

– **следует** доброжелательно улыбаться и говорить в обычном темпе при средней громкости голоса;

– **не следует** повышать тон и тембр и увеличивать темп речи, громкость голоса;

– **следует** извиниться, если вы не можете продолжить разговор, пообещать перезвонить или выслать почтой (факсом) всю необходимую информацию;

– **не следует** заставлять собеседника ждать у телефона, решая другие проблемы «на месте»… и т. д.

Для проверки готовности студентов перейти к следующему, тренинговому этапу обучения предлагается составить и записать по 5-10 этикетных формул на каждую из предложенных ситуаций: представление, приветствие, начало разговора, просьба, запрос информации, основной момент разговора (суть предложения), завершение разговора, отказ…

В качестве формы контроля усвоения теоретических сведений студентам предлагаются тестовые задания, например, такие:

«Следует ли отвечать на телефонный звонок, если в этот момент вы беседуете с клиентом (посетителем):

а) да, обязательно;

б) нет, не нужно;

в) следует ответить, только если клиент не очень важная персона;

г) предложите свой вариант действий».

3. Этап тренинга. На этой стадии обучения студенты «проигрывают» в парах различные модели телефонных разговоров по заданному преподавателем сценарию. Задание может быть оформлено следующим образом:

Ситуация 1

Первый собеседник	Второй собеседник
Фирма «Старт». Доброе утро. Чем я могу вам помочь?	Могу я поговорить с вашим директором?
Не могли бы вы назвать себя и объяснить, по какому вопросу вы хотите побеседовать с директором?	Не буду я вам ничего рассказывать. Я буду говорить только с директором, и ему все скажу.

***Указания первому собеседнику**: попытайтесь убедить звонящего, что представиться и рассказать о теме беседы необходимо, поскольку это поможет эффективно решить вопрос или проблему, с которой обращается звонящий.*

***Указания второму собеседнику**: настаивайте на том, что секретарю не обязательно знать, кто собирается поговорить с начальством.*

Ситуация 2

Первый собеседник	Второй собеседник
Слушаю. Деканат.	Добрый день. Вас беспокоит заместитель директора спортивно-оздоровительного комплекса «Геракл». Соедините меня, пожалуйста, с Петром Ивановичем.
А что вы хотите?	Мы хотим предложить сотрудникам вашего университета посещать наш комплекс на очень выгодных условиях.
Не думаю, что нас это заинтересует. И вообще, директора нет на месте.	

***Указания первому собеседнику**: попытайтесь вежливо прекратить разговор.*

***Указания второму собеседнику**: настаивайте на разговоре с руководителем или его заместителем. Вы твердо уверены: решать такие вопросы должен не секретарь. Кроме того, сотрудничество выгодно не только вам, но и работникам университета.*

При подведении итогов тренинга оценивается доброжелательность, корректность, вежливость, самообладание, дипломатичность и грамотность участников диалога. Обязательно проводится анализ результатов переговоров – решается, удалось ли, соблюдая указания преподавателя, привести переговоры к желаемому исходу.

Успешное прохождение этих этапов обучения позволяет студентам уверенно чувствовать себя во время телефонных переговоров и эффективно управлять контактом.

Литература

1. Деловое общение: Учебное пособие/ Авт.-сост. *И. Н. Кузнецов*. 2-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 528 с.
2. Русский язык и культура речи: Учебное пособие/ Под ред. проф. *И. Н. Максимова.* – М.: Гардарики, 2002. – 413 с.
3. *Рыбкин И. В.* Эффективный телефонный контакт – М.: Изд-во «Институт общегуманитарных исследований», 2006 – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕРВИСА И ТУРИЗМА В ТРАНСПОРТНОМ ВУЗЕ

А.Н. Рубаник, кандидат исторических наук, профессор
Д.С. Ушаков, кандидат экономических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Туризм – одна из уникальных отраслей современной экономики, нацеленная на удовлетворение потребностей людей, повышение уровня жизни населения, защиту окружающей среды и культурного наследия. Современная туристская индустрия, предоставляя услуги, удовлетворяет широкий спектр потребностей человека – в лечении, развлечении, активном и стационарном отдыхе, а также в удовлетворении познавательных, профессиональных, культурных интересов.

Развитие туризма на железнодорожном транспорте характеризуется следующими факторами:

- железнодорожный транспорт – один из наиболее массовых видов передвижения, которым стабильно пользуется население, и сегодня задача состоит в обеспечении более высокого уровня сервиса, соответствующего международным стандартам;

- отрасли транспорта обладают устойчивыми, стабильно работающими пассажирскими службами, поэтому перспективным, на наш взгляд, является ориентация на активное развитие железнодорожного туризма в отрасли;

- можно выделить ряд причин, вызывающих необходимость более эффективного функционирования железнодорожной отрасли особенно Северо-Кавказского региона, связанных с близостью к центру России,

прохождением магистралей по территориям, характеризующимся уникальными природными ландшафтами;

- железнодорожный транспорт – важнейшая составляющая в туризме в виду доступности тарифов, надежности маршрутов, приемлемости расписания, возможности использования подвижного состава как средства размещения туристов;

- в современной социально-экономической ситуации поиски возможных путей создания в отрасли модели туристического сектора обслуживания является одной из первоочередных задач, и для этого имеются все основные ресурсы.

Развитие социального туризма, особенно на Северном Кавказе, имеет достаточно богатый и разнообразный опыт. В советский период, вплоть до 1992 года, наиболее популярными в регионе были специализированные железнодорожные туры — маршруты выходного дня, вагоны-клубы, различные познавательные маршруты для студентов, людей старшего возраста и других групп населения. Наша задача сегодня — восстановить эту практику, наполнив её новым содержанием на новой организационно-экономической основе.

Ростовский государственный университет путей сообщения – один из старейших ведущих учебных заведений России – начал осуществлять подготовку специалистов серии и туризма с 1998 г. Сегодня на пяти курсах обучается более 1000 студентов. Подготовка в университете ведётся по очной и заочной формам обучения,

Содержание подготовки, уровень образования и квалификации выпускников независимо от формы получения образования определяет государственный образовательный стандарт профессионального высшего образования, профессиональные стандарты для туризма и мировая образовательная практика.

Учебный процесс ориентирован на усиление самостоятельной работы студентов, развитие традиционных и внедрение новых форм и методов обучения. Применяемые методы обучения направлены на углубление и совершенствование знаний, формирование профессиональных навыков и умений. Наряду с традиционными формами кафедра «Социальные технологии» успешно внедряет новые методы обучения: экскурсии, моделирование и имитация ситуаций, презентации, конференции, деловые игры и т.д. Применение в учебном процессе этих методов призвано обеспечить решение таких важных проблем как ориентация студентов на творческий отбор и систематизацию прорабатываемого материала, развитию у них навыков обоснования реальных производственно-организационных, творчески-познавательных мероприятий.

Совершенствованию подготовки специалистов способствует работа (стажировки) как студентов, так и профессорско-преподавательского состава в сервисных центрах, туристских агентствах, участие в качестве разработчиков в программах регионального развития туризма,

зарубежные стажировки. С самого начала подготовки специалистов по сервису и туризму кафедра «Социальные технологии» четко ориентируется на практику, чему способствуют тесные контакты с ведущими туроператорами города, областным краеведческим музеем, управлением пассажирских перевозок РЖД, гостиничными комплексами «Дон плаза», «Амакс-Конгресс Отель», «Ростов», областным департаментом по туризму, Ростовским отделением Национальной Академии туризма.

Разрабатываются и реализуются дополнительные образовательные программы объемом 72, 150 часов: «Искусство гостеприимства», «Организация религиозного туризма», «Санаторно-курортное дело». С целью совершенствования практических навыков к преподаванию активно привлекаются ученые и ведущие специалисты турбизнеса.

Ведётся работа по созданию на базе РГУПС единого городского туристического центра (совместно с региональным отделением национальной академии туризма), существуют проекты опытной туристической фирмы, интерактивной лаборатории «Технологии в сервисе и туризме», гостиничного полигона на базе студенческого общежития.

Профессорско-преподавательский состав кафедры участвует в выполнении госбюджетных и хоздоговорных научно-исследовательских тем, связанных с проблемами совершенствования подготовки кадров для сферы сервиса и туризма, освоением туристских ресурсов региона, разработкой программ совершенствования сервисного обслуживания пассажиров на железнодорожном транспорте.

К научной работе привлекаются и студенты - они достаточно эффективно принимают участие в вузовских и всероссийских олимпиадах, ежегодной конференции. Студентами разработаны и реализованы туристические маршруты по Нижнему и Среднему Дону.

Практическая подготовка студентов формируется в процессе проведения учебной, технологической, производственной и преддипломной практик. Организация практики на всех этапах направлена на обеспечение непрерывности и последовательности овладения студентами профессиональной деятельностью в соответствии требованиями, предъявляемыми к подготовке специалистов. Объемы и содержание всех этапов практики студентов определяются единой программой.

Нам представляется, что подготовка специалистов сервисных направлений в отрасли транспорта будет способствовать повышению уровня сервиса, его соответствию международным стандартам, стимулировать взаимоинтеграцию железнодорожной и туристической индустрий страны, повышая тем самым как эффективность осуществления пассажирских железнодорожных перевозок, так и конкурентоспособность национального туристического производства.

РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Е.В. Бурова
Белгородский государственный университет, Россия
burova@bsu.edu.ru

Формирование качеств сильной и успешной личности является одним из обязательных условий работы над собой студентов-менеджеров – будущих управленцев. Можно быть сильной личностью и при этом не быть сильным руководителем, хотя сильные руководители, как правило, являются сильными личностями. Проблема заключается в том, что для успеха в управлении другими людьми менеджер, специалист по работе с персоналом, будущий руководитель не должен забывать о том, что работа над собой включает в себя развитие чисто управленческих качеств.

Формирование управленческих способностей начинается с осознания будущими управленцами своих сильных и слабых сторон, с преодоления стереотипов сознания, мешающих устанавливать контакты с людьми и блокирующих развитие и творческое отношение к профессии и к жизни.

Управленческих способности подразделяются на **две подгруппы:** общеуправленческие способности и локальные. Остановимся на их рассмотрении более подробно.

I. ***Общеуправленческие*** способности. Их необходимость обусловлена содержанием управленческой деятельности как типа профессиональной деятельности: ее специфическими условиями и требованиями, системой ее основных – административных функций, «субъект-субъектным» принципом ее организации. В эту группу входят следующие качества:

1) Психологическая избирательность проявляется в нескольких основных личностных и поведенческих индикаторах. Ими являются:

- повторяющиеся факты быстрого и точного, а часто – невербализованного, неосознанного отражения психологических особенностей состояния других людей;
- понимание человеком того, что переживают и чувствуют другие, своего рода эмоциональная синхронность, эмпатия;
- высокая чувствительность и восприимчивость к описанию психологических качеств других людей;
- возможность быстро и адекватно оценивать психологические особенности людей;
- преимущественный выбор психологических объектов из многих других, одновременно действующих на человека, избирательность общительности;

- избирательно-психологическая память и наблюдательность, ярко проявляющиеся и проверяющиеся в наблюдении, беседах, в решении организаторских задач;
- склонность к психологическому анализу, объяснению поведения других людей и своего собственного, рефлексивные способности;
- способность мысленно поставить себя в психологическую ситуацию другого человека, интеллектуальная идентификация.

2) Практический психологический ум имеет следующие проявления:

- адекватное распределение обязанностей коллективной деятельности с учетом индивидуальных особенностей людей;
- быстрая ориентация в ситуациях, требующих практического применения знаний людей;
- умение правильно адаптировать психологическое состояние и настроения людей к конкретным условиям жизни и деятельности;
- способность мотивировать и стимулировать людей к деятельности, найти пути и способы заинтересовать людей делом;
- учет взаимоотношений, личных симпатий и антипатий, психологических различий людей при их объединении для выполнения коллективной деятельности;
- высокая степень обучаемости при формировании организаторских знаний, умений и навыков;
- умение решать практические вопросы, учитывая имеющиеся возможностей индивидов.

3) Психологический такт проявляется в:

- чувстве меры во взаимоотношениях и взаимодействии с людьми;
- адаптации к разным людям, отсутствии «речевых штампов» и приспособленчества;
- индивидуализации общения с людьми в зависимости от их устойчивых индивидуально-психологических особенностей;
- адекватной оценке ситуации;
- учете внешних обстоятельств, влияющих на взаимоотношения индивидов друг с другом;
- чуткости, внимательности, участливости в отношениях к людям;
- естественности в общении, способности оставаться самим собой в отношениях с людьми, отсутствии наигранности в поведении;
- чувстве справедливости, объективности подхода к подчиненным, способности показать и доказать эту объективность.

4) Общественная энергичность имеет следующие показатели:

- эмоциональное речевое воздействие проявляется в различных эмоциональных формах речи – в расстановке фразовых акцентов, интонации, ударениях, паузах;
- волевое побуждение проявляется в вербальной и невербальной (жестикуляция, мимика и пантомимика) формах;

- способность воздействовать на других своим отношением к людям, делам, событиям; способность передать это отношение;
- логическая убедительность воздействия словом и делом, способность показать причинную связь явлений, доказать логическую последовательность в речевой и практически-деятельной формах;
- практически-деятельная форма воздействия проявляется в том, что организатор сам показывает, как выполнить дело, которое он поручает другим;
- уверенность в своих силах, большая вера в дело, в возможность его осуществления, оптимизм, бодрость духа;
- способность правильно и быстро выбрать момент решающего воздействия, готовность пойти на риск.

5) Требовательность выражается в следующем:

- постоянство предъявления требований и гибкость в зависимости от конкретной обстановки;
- смелость, самостоятельность и категоричность требований;
- разнообразие форм выражения требований и их индивидуализация в зависимости от психологических особенностей людей.

6) Критичность имеет следующие индикаторы:

- критическая наблюдательность, т.е. умение увидеть и выделить недостатки; постоянство;
- объективность и самостоятельность критики;
- логичность и аргументированность критических высказываний;
- прямота и смелость критики;
- глубина и существенность критических замечаний.

7) Склонность к организаторской деятельности находит выражение в:

- спонтанном естественном самостоятельном включении в организаторскую деятельность;
- принятии на себя роли организатора и ответственности за работу других людей;
- потребности в осуществлении организаторской деятельности;
- неутомимости в организаторской работе;
- эмоционально-положительном самочувствии при ее выполнении, способности увидеть необходимость в организаторской деятельности в обстоятельствах, зримо ее не требующих.

II. Способности более локального характера, которые обусловливают эффективное выполнение *отдельных управленческих функций.* Соответственно их состав определяется на основе системы базовых функций управления.

1) Способность к целеполаганию включает два основных аспекта.

- во-первых, это способность к формулировке, генерированию целей управляемой системы как таковых; определению приоритетов целей; выделению наиболее существенных из них;

- во-вторых, это способность к формулировке целей перед подчиненными, которая обеспечивала бы принятие ими этих целей.

2) Способность к прогнозированию состоит в умении руководителя «заглянуть в будущее», предугадать развитие событий, т.е. использовать антиципирующие способности, и в результате такого прогноза строить все управление не по типу реактивной (пассивной) стратегии, а на основе активно-прогностической («упреждающей») стратегии.

3) Способность к планированию как своих действий, так и действий подчиненных, а также организации в целом, имеет синтетическое строение и должна быть понята как эффект конвергенции многих иных способностей – как когнитивных, так и личностных.

4) Способность к принятию управленческих решений. Отличительной ее особенностью является то, что она практически некомпенсируема со стороны других способностей. Иными словами, недостаточный уровень ее развития не может быть восполнен (или восполнен лишь частично) за счет других управленческих способностей.

5) Коммуникативные способности обеспечивают эффективную реализацию аналогичной управленческой функции, а в психологическом плане базируются на таких личностных качествах, как социабельность, общительность, развитая эмпатия и рефлексия, а также на сформированности умений межличностного взаимодействия и организации «коммуникативного пространства» в управляемой системе.

6) Мотивирующие способности подобно способности к планированию представляют собой интегративные образования, включающие широкий спектр более частных способностей – от простого, часто неосознаваемого «заражения» своими замыслами до способности к развернутому, аргументированному убеждению в их перспективности. Сюда же относится и степень овладения руководителем всем арсеналом мотивационных средств воздействия на подчиненных и знание им особенностей мотивационной сферы.

7) Способности контроля. С психологической точки зрения их содержание не исчерпывается адекватной оценкой результатов деятельности подчиненных и следующими за ней поощрительными или «карательными» санкциями. Главное в них – это умение сопоставить результат с индивидуальными возможностями исполнителя; определить меру реализации им в деятельности своего истинного потенциала, а также выбрать наиболее приемлемый именно для него индивидуальный способ контроля и поощрения. Это – способность использовать контроль не как самоцель, а как средство для повышения эффективности индивидуальной деятельности подчиненных, а в итоге – всего организационного функционирования.

8) Интегративные способности лежат в основе реализации кадровых функций управления и обычно метафорически обозначаются как «способность разбираться в людях», способность подбирать кадры.

9) Профессиональная компетентность руководителя обеспечивает эффективную реализацию системы производственно-технологических функций управления.

Можно увидеть, что в этом перечне синтезирован широкий спектр особенностей руководителя. Все они объединены, однако, общим критерием – они способствуют достижению высокой эффективности управленческой деятельности. Поэтому часто личностные и развитые управленческие качества, отвечающие данному критерию, принято определять понятием ***факторов эффективности управленческой деятельности***. Один из возможных вариантов совокупности таких факторов включает следующие *основные требования*:

- умение создавать результаты; желание много работать для их достижения;
- желание и способность нести ответственность за порученное дело и принимать рискованные решения;
- готовность начинать процессы изменений, управлять ими и использовать их в интересах организации;
- готовность использовать открытый способ управления, приветствующий сотрудничество;
- искусство быстро принимать правильные решения;
- способность сосредоточиваться на настоящем и будущем;
- способность видеть изменения, происходящие как внутри организации, так и за ее пределами, и использовать их;
- готовность к социальным взаимоотношениям;
- творческий подход к своей работе;
- хорошая общая психическая и физическая форма;
- умение правильно использовать свое время;
- готовность к мотивированию себя и персонала;
- готовность к общему руководству; готовность работать во главе хорошо подготовленного высокопрофессионального персонала;
- готовность к политическому руководству; международный кругозор.
- самоактуализация, т.е. полное использование своих способностей и творческого потенциала, постоянное самосовершенствование и саморазвитие.

Как видно из всего вышесказанного, современный управленец – это человек, который не просто реагирует на некоторые внешние события, воздействующие на него, а активно влияет на эти события, применяя способность управлять собой и другими людьми в любой ситуации. Трудно представить себе руководителя, в равной степени обладающего всеми вышеперечисленными качествами. Речь скорее идет об идеале, к которому надо стремиться. В реальности же каждый управленец ищет и находит свой стиль работы, свое сочетание личностных качеств, управленческих способностей и специальных умений, способствующих эффективному осуществлению профессиональной деятельности.

РУССКИЙ ЯЗЫК В РОССИИ – МОЖНО И ДОЛЖНО ЗНАТЬ КАЖДОМУ
(Русский алфавит в обиходе: о страдалице - букве Ё ё)

Л.В. Уманцева, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Все знают, что русский алфавит состоит из 33 букв. Есть среди них и буквы **Е е** и **Ё ё**, их звуковые соответствия: е – [йэ], ё – [йо]. Например: ель – [йэл’]; ёлка – [йолка] и т. д. Так учат нас в школе. А за пределами школы мы сталкиваемся с другим написанием буквы **Ё ё:** она даётся как буква **Е е**. В объявлениях, в рекламных текстах, во многих газетах, журналах и книгах – учебных, научных, художественных - нет буквы **Ё ё**, а есть только буква **Е е.**

Вот примеры небрежного отношения к русскому языку: *с днем рождения; ученый-педагог; шепот; шерстка; шофер; чертеж; черт; черемуха; съем квартиры; прием стеклотары; заем денег; продается дом; приведем примеры; сосредоточиваемся на серьезном вопросе; остается вне поля зрения их эстетическая значимость; воспитание культуры речи ребенка; учет использования слов, имеющих эмоционально-оценочные оттенки; еще несколько дней; он пил этот запах, утопал в нем; у него легкая рука; новорóжденные; возбýжденное уголовное дело; привéденные факты* и др.

Приведённые здесь примеры говорят о том, что пишущие объявления, плакаты, издающие учебную, научную, публицистическую и художественную литературу, газеты не задумываются над тем, что язык, которым они пользуются, есть государственный язык РФ, титульный язык русского народа, язык межнационального общения, язык мирового содружества. Это современный русский литературный язык. И его необходимо знать, соблюдать нормы языка. Его нужно уважать и любить. Небрежность в использовании языковых норм может сыграть роковую роль в судьбе граждан РФ, лишить даже их российского гражданства.

Вот некоторые факты. В газете «Комсомольская правда» (19.07.2008) в статье под названием «Буква «Ё» оставила женщину без гражданства» и в газете «Гудок» (19.10.2009) в статье «Фамильные споры» речь идёт о грубых нарушениях при записи фамилий с буквой **ё** в паспортных столах и трудовых книжках. Сами люди, носящие фамилии, где есть буква **ё**, порой не придают этому значение. «В паспорте написано Хохлачев, но я Хохлачёв, меня все так называют», – изумляется студент. Он пока не столкнулся с трудностями, а они возникнут у него при оформлении пенсии, как у героя из газетной статьи «Фамильные споры» или при оформлении свидетельства о рождении ребёнка (см. ситуацию, данную в газете «Комсомольская правда»).

Для лингвистов игнорирование буквы **Ё ё** является грубым нарушением. История создала эту букву, почему же на её автономность

посягают. Историю нельзя стереть. И не правы законодатели, принявшие решение, что буква **Ё ё** не является смыслообразующей, поэтому люди, носящие фамилию с буквой **ё,** не должны быть ущемлены в своих правах.

Буква **Ё ё** – самостоятельная буква русского алфавита. Изымать её не следует. Если она не является смыслообразующей (как утверждают законодатели), тогда нужно и произносить слова так, как мы их пишем. Пусть законодатели произнесут следующие слова и словосочетания без ё и ужаснутся: *никчемный человек, одноименная пьеса, задымленный город, поэт Гете, идет экзамен, прием документов, зеленая елка, усыновленные дети, трехэтажный дом, сложносочиненное предложение, темно-вишневая шаль, мой тезка, то-се, плес, пощечина, пшенка, поочередно. ружье, розовощекий, самолет, сбоку припека, свинья-свиней* и многие другие. Трудно прочитать их без ё, неудобно как-то. *Здесь уместно вспомнить слова немецкого поэта Гёте: «Не мы овладеваем языком, а язык овладевает нами».*

Настала пора не только законодателям пересмотреть свои пояснения, но и издателям внимательно отнестись к своим профессиональным обязанностям. Если не соблюдать правила правописания, то можно столкнуться с парадоксом: обучая, мы ненароком наносим вред ученикам. Например, в учебнике «Русский язык и культура речи» **написано:** «*Дискурс – это речь, погруженная в жизнь».* Студент читает так, как написано – погруженная с е, а надо читать с ё – погружённая. Здесь нарушены не только нормы правописания, но и нормы произношения и ударения. И таких примеров неправильного употребления слов можно привести очень много. Речевые ошибки, связанные с немотивированным употреблением буквы е вместо ё, квалифицируются как просторечие. Оно встречается в речи не только малообразованных людей, но и в речи журналистов, юристов, политиков, работников социальной сферы, артистов, общественных деятелей и даже учёных: шóфер (правильно – шофёр); новорóжденный (правильно – новорождённый); усынóвленный (правильно – усыновлённый); обожéствленный (правильно – обожествлённый); изнемóженный (правильно – изнеможённый); возбýжденный (правильно – возбуждённый); можжевéловый (правильно –можжевёловый); платéжеспособный (правильно – платёжеспособный); свеклá (правильно – свёкла); чет-нéчет (правильно – чёт-нéчет) и др.

Всем носителям русского языка и можно и должно соблюдать нормы современного русского литературного языка – правила ударения, произношения, правописания, словоупотребления. Ведь соблюдение правил составляет неотъемлемую часть нашей жизни – нравственной, моральной и духовной. Это нас дисциплинирует, делает свободными гражданами, живущими в гармонии друг с другом. Не навреди! Эта божья заповедь касается не только людей как живых организмов, но и языка. Язык также живой организм, чутко реагирующий на все изменения в

обществе. Язык – социальное явление, связующее звено между поколениями. Это наша культура, это наша память, матрица, код. Всегда надо помнить о том, что мы оставляем потомкам, какое наследство их ждёт. Использовать языковые средства по назначению, не нарушать правил, быть всегда начеку, бережно относиться к тому, что создано русским народом, отшлифовано писателями, учёными в течение многих веков – вот постулаты заповеди: «Не навреди!», «Будь осторожен со словом, не навреди ближнему своему!».

Следует сказать ещё и о том, что многие используют в устной и письменной речи неправомерно ё вместо е в таких словах, как афёра (правильно – афе́ра), опёка (правильно – опе́ка), бытиё (правильно – бытие́), комбайнёр (правильно – комба́йнер), современный (правильно – совреме́нный) и т. д.

Считаем высоконравственными, глубоко чувствующими свой родной русский язык всех тех, кто скрупулёзно соблюдает правила написания, произношения и словоупотребления. Конечно, в первую очередь это относится к создателям словарей, справочников и энциклопедий. Но почти во всех словарях нет заглавной буквы Ё. Все слова, начинающиеся с Ё, даются в разделе буквы Е. В четырёх словарях, орфографических и толковых, [1] нами обнаружено слов с заглавной Ё от 11 до 24 (см. слов с заглавной Й – 23, и даны они отдельно от И).

Вот список слов, разных по стилистической окраске, с начальной буквой **Ё**: ***ёж, ёжик, ёжить, ёжиться, ёжистый, ёжиком, ёж-рыба, ёканье, ёкать, ёкнуть, ёлка, ёлочка, ёлочный, ёмкий, ёмкость, ёмкостный, ёмче, ёра, ёрзать, ёрник, ёрничать, ёрнический, ёрш, ёршик***. Все данные слова представляют особый интерес как с точки зрения их происхождения, так и сферы их употребления. Они заслуживают внимания и изучения, а буква **ё** - реабилитации как самостоятельная буква русского алфавита. Это предмет отдельного исследования.

Слова благодарности адресуем редакторам, корректорам, наборщикам газет и журналов, которые с уважением относятся к русскому языку, почитают его и стараются писать и говорить по-русски. Не забывают употреблять букву **ё** в газетах «Литературная газета», «Гудок», «Аргументы и факты», «Ростов официальный», «Правда» и др. Отсутствует буква **ё** в «Комсомольской правде», «Российской газете», «Вечернем Ростове» и др.

Радостно становится на душе, когда видишь правильно написанное русское слово в СМИ: в заголовках газетных статей – *«Защитим армию – спасём Россию!»; «Деньги должны быть надёжными»; «И мёртвая вода становится живой»; «В чём спасение?»; «Всё предопределено и распределено?»; «О модернизации России и способах её интеграции в мировое сообщество»*; в авторских текстах – *«Необходима реализация межнационального инвестиционного проекта по строительству скоростной автомобильной дороги и скоростной железнодорожной*

магистрали Восток – Запад. Это должен быть высокотехнологичный «Шёлковый путь» XX1 века.»; *«В России существуют огромные площади чернозёмов, на которых можно выращивать экологически чистую продукцию в соответствии с международными стандартами.» и т. д.*

Вне всякого сомнения, именно в таких СМИ прививается хороший вкус, любовь к русскому языку, уважение к существующим, сложившимся в течение многих веков традициям написания и употребления слов и словосочетаний с буквой **Ё ё.**

Литература

1. См.: *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М.: Русский язык, 1983;
2. Орфографический словарь русского языка / под ред. С.П. Обнорского. – М.: Просвещение, 1965;
3. Толковый словарь русского языка. В 4 томах. Т.1 / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Терра, 1996;
4. Словарь русского языка. В 4 томах. Т.1 / Гл. ред. А.П.Евгеньева. – М.: Русский язык, 1981.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

М.А. Кравченко, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

В современной гуманитарной науке преобладает взгляд на язык как на инструмент человеческого общения. Коммуникативная функция рассматривается как важнейшая функция естественного языка. В лингвистической литературе широко распространены определения языка как средства коммуникации, средства общения людей, апеллирующие к его фундаментальной функции. Однако подобные определения «сужают диапазон языковых возможностей, направляя внимание исследователей только в одном, хотя и очень важном, направлении. В этом плане можно даже сказать, что данное определение, взятое само по себе, является в какой-то мере искажающим правильную картину» [3, с. 244].

Действительно, сведение потенций языка исключительно к его коммуникативной функции делает невозможным объяснение той огромной роли, которую язык играет в жизни общества. Такого рода редукционизм нежелателен как для языкознания, в задачи которого входит установление и описание имманентных законов функционирования и развития языковой системы, так и для лингводидактики, которая призвана эффективно решать прикладные проблемы обучения языку (прежде всего, иностранным языкам).

Сказать, что язык выполняет коммуникативную функцию, значит не сказать почти ничего. В частности, такое определение не проливает света ни на то, за счет чего становится возможен сам акт коммуникации, что служит связующим звеном между материальными знаками и мыслительными операциями, ни на то, как фиксируются, сохраняются и передаются результаты познавательной деятельности людей, ни на то, как от поколения к поколению транслируются национально-культурные смыслы, ни на то, с помощью каких средств осуществляется процесс обучения иностранному языку и др.

Позволим себе утверждать, что роль языка в жизни человека и общества в целом определяется не наличием одной (даже очень важной) функции и не номенклатурой функций, а их системой, которая обеспечивает успешность процессов социализации, познания и общения личности.

Автором наиболее известной системной и непротиворечивой классификации функций языка является Р. Якобсон. Классификация, предложенная Р. Якобсоном, получила широкое признание и распространение в силу своей цельности, логичности и последовательности. Она сообразуется со структурой речевого акта, компонентами которого являются «автор», «сообщение», «адресат», «код», «контекст», «контакт». Акцент на том или ином компоненте речевого акта соответствует определенной функции языка. Так, акцент на авторе сообщения присущ эмоциональной функции, на сообщении – описательной, на адресате – экспрессивной, на коде – металингвистической, на контексте – поэтической, на контакте – контактоустанавливающей (фатической) [4].

В настоящей статье мы остановимся на изучении роли металингвистических ресурсов языка в решении прикладных задач лингводидактики.

Язык принимает непосредственное участие не только в познании и описании мира, лежащего вовне (точнее сказать, за пределами человеческого сознания, с которым язык тесно связан), при этом, создавая как бы слепок последнего, удваивая его, но способен прибегнуть к изучению и объяснению собственной структуры, семантики и правил функционирования. Естественный язык представляет собой артикулирующую систему. По словам Э. Бенвениста, «никакая другая система не располагает соответствующим «языком», с помощью которого она могла бы сама создавать свои категории (самокатегоризоваться) и самоинтерпретироваться в соответствии со своими семиотическими отличиями, тогда как язык в принципе может категоризировать и интерпретировать все, включая и самого себя» [1, с. 85].

В лингвистике существует узкое и широкое понятие метаязыка. Метаязык в узком смысле слова сводится к лингвистической терминологии, т.е. к корпусу лексем, описывающих и объясняющих строение и функционирование системы естественного языка. Под метаязыком в широком смысле, согласно определению Н.К. Рябцевой, понимаются «все языковые средства, референт которых способен присутствовать в языке и

речи; его главная ценность в способности эксплицировать все связанные с языком и его использованием явления, давать им метаимена и метаквалификацию» [2, с. 439].

Следует заметить, что практика преподавания иностранных языков представляет собой яркий пример металингвистической деятельности обучающего и обучаемых. Причем в процессе обучения иностранному языку широко используются ресурсы метаязыка, понимаемого как в узком, так и в широком значении термина. Объяснение грамматических правил, работа с двуязычными переводными и одноязычными толковыми словарями, учебные лексико-грамматические трансформации, переформулирование фраз, аннотирование, реферирование и компрессия текстов являются проявлениями металингвистической деятельности участников процесса обучения.

Практика преподавания иностранных языков доказывает, что системы упражнений, основанные на металингвистических трансформациях, помимо работы над иноязычными грамматическими категориями и текстами, эффективны при решении задач, связанных с организацией усвоения студентами различных пластов лексики. Так упражнения, основанные на металингвистических трансформациях, способствуют глубокому пониманию и адекватному восприятию лексической семантики. Такого рода упражнения позволяют работать как со значением лексемы в целом, так и раскрывают отдельные компоненты содержательной структуры слова (его интенсионал, экстенсионал и импликационал), охватывая практически все смысловое пространство слова.

С целью иллюстрации высказанных положений приведем примеры металингвистических конструкций, используемых в дидактических целях усвоения (контроля усвоения) студентами лексики французского языка. Задание представляет собой дескрипцию, служащую интерпретантой значения закодированного слова. Дескрипция и закодированное слово образуют единую металингвистическую ячейку. Металингвистическая деятельность обучающегося должна привести к успешному декодированию слова.

Как было сказано выше, дескрипции могут апеллировать к разным структурам (компонентам, слоям) лексического значения закодированного слова: к его интенсионалу, экстенсионалу или импликационалу. Иными словами дескрипции способны описывать интенсионал, экстенсионал и импликационал лексического значения. Варьирование дескрипциями создает возможность для освоения различных пластов лексического значения.

Наиболее распространенный способ построения металингвистических конструкций состоит в апеллировании к интенсионалу значения слова. Это объясняется тем, что именно интенсионал составляет ядро лексического значения слова. Он соответствует так называемому «наивному понятию», вокруг которого формируется значение. Интенсионал конституируется совокупностью общих, существенных, значимых для выделения определенного класса предметов, признаков. Именно актуализация такого

рода признаков характеризует интенсиональные дескрипции. Типичной формой интенсиональной дескрипции, содержащей в себе задание для металингвистических трансформаций, выполняемых студентами, можно считать интерпретанты, построенные на основе перифраз, синонимических и гиперо-гипонимических рядов (в случае кодирования слова от гиперонима к гипониму): *alliance des états → <union>; mal de l'âme → <angoisse>; moyen de transport → <avion>; faute → <ereur>; torride → <chaud>; châtiment → <peine>; liquide → <eau>; monarque → <roi>; vaissaille → <verre>.*

Экстенсиональные дескрипции используются, как правило, при кодировании лексем с конкретным значением, так как у последних экстенсиональный аспект значения особенно развит. Экстенсионал, как известно, представляет собой компонент лексического значения слова, находящийся в тесном взаимодействии с интенсионалом и им определяемый. Если интенсионал заполняется наиболее существенными, типичными признаками предметов, выделяемыми на основании абстрагирующей силы мышления и осмысленными практически всеми членами языкового коллектива, то в экстенсионале сосредоточены представления о классе предметов, которые подпадают под признаки, заключенные в интенсионале. Типичной формой экстенсиональных дескрипций являются интерпретанты, построенные на основе гиперо-гипонимических рядов (в случае кодирования слова от гипонима к гипериониму): *fer, soufre, argent → <métal>; sabre, épée, fusil → <arme>; brochet, perche, saumon → <poisson>.*

Импликациональные дескрипции в учебном процессе можно использовать для организации усвоения студентами отдельных коннотаций слов, оттенков смысла. К импликационалу лексического значения относится периферия семантических признаков. Несмотря на то, что коннотации находятся на периферии семантических признаков, они обладают высокой степенью информативности. В этой связи отсутствие знаний у студентов об импликациональном компоненте значения слов негативно сказывается на их коммуникативной компетенции и может привести к разного рода коммуникативным недоразумениям. Импликациональные дескрипции, принимающие форму перифраз, апеллируют к различным коннотациям и стереотипным ассоциациям, связанным с определенными классами референтов: *animal rusé → <singe>; coopérer avec ennemi → <collaborer>; animal – symbol de la France → <coq>.*

Литература

1. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
2. *Рябцева Н.К.* Язык и естественный интеллект / РАН Ин-т языкознания. – М.: Academia, 2005. – 640 с.
3. *Соломоник А.* Философия знаковых систем и язык. – Мн.: МЕТ, 2002. – 408 с.
4. *Jakobson R.* Linguistics and Poetics // Selected Writings, vol. III. – Hague, 1981.

АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА И ЯВЛЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОМОНИМИИ

М.Ю. Масалова, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Интерес лингвистов к проблемам перевода во многом обусловлен активным развитием международных контактов во всех сферах человеческой деятельности, растущим стремлением к обмену духовными ценностями в общемировом масштабе. Перевод является одним из важнейших проявлений межнационального и межлитературного существования, поэтому его основной функцией является посредническая. Язык – это система подвижных знаков, которые в какой-то мере могут быть заменяемы. Одно слово может заменяться другим, любое предложение может быть переведено другим предложением.

Существуют многочисленные теории перевода, которые в той или иной степени затрагивают проблему его адекватности. Так, Джексон Мэтьюз пишет о высококачественном художественном переводе: «Перевод в целом должен точно следовать содержанию и по форме он должен точно следовать оригиналу; кроме того, в нем должно появиться нечто свое, а именно – голос переводчика» [1].

Существуют четыре основных требования к переводу, который должен:

1. передавать смысл;
2. передавать дух и стиль оригинала;
3. обладать легкостью и естественностью изложения;
4. вызывать равнозначное впечатление [2].

Если конфликт между содержанием и формой все-таки возникает, то переводчики придерживаются единого мнения: когда успешный компромисс невозможен, следует отдавать предпочтение содержанию, которое призвано снимать неоднозначность.

Особенности перевода синтаксических конструкций на русский язык представляют несомненный интерес в связи с явлением синтаксической омонимии. При исследовании этой проблемы необходимо учитывать, что в произведениях художественной литературы:

1. Единство предложения как целого, соответствующего известному образному целому, может сыграть организующую роль при построении образа. Единое условие верности перевода – соответствие норме языка, на который делается перевод.

2. При переводе авторов, для стиля которых характерно применение длинных и сложных фраз, играющее роль организующего принципа, необходимо соблюдать синтаксическое единство внутри этих фраз.

3. При переводе на русский язык с других языков часто характерны синтаксические построения, требующие изменений в их синтаксической структуре, разбивки предложения как целого на части.

Достаточную опасность для качественного перевода представляет явление синтаксической омонимии прежде всего потому, что переводчик часто сам не всегда улавливает двойственный смысл, появившийся в тексте. Синтаксически омонимичным можно считать всякое предложение, которому можно дать более чем одну интерпретацию (без учета языкового контекста и ситуации, которые могут ослаблять, а иногда и разрушать системно обусловленную многозначность).

Флективный строй русского языка и связанный с ним свободный порядок слов дают переводчику разнообразие средств при переводе с языков разного типа. Эти средства находят свое применение:

1) когда грамматической особенности исходного языка нет формального соответствия в русском языке и отсутствие того или иного грамматического элемента (например, артикля) компенсируется смысловыми оттенками, вносимыми порядком слов;

2) когда возможность формально точного воспроизведения элементов исходного языка и их последовательности существует, но приводит или к известным отклонениям от смысла, или – что чаще – к нарушению языковой нормы.

Условия появления синтаксической омонимии достаточно разнообразны. Особенно часто при переводе неоднозначность возникает вследствие использования иноязычных неизменяемых имен и фамилий. Так, при переводе с английского языка часто бывает неясно, какое из неизменяемых имен занимает позицию субъекта (т.е. соответствует именительному падежу), а какое – объекту. Например: *Летти снова зовет Фрэнси* (Д.Кэри. Удачное помещение капитала, пер. В.Хинкиса). *Пилар пригласила Нэнси* (Д.Стил. Благословение, пер. с англ. Е.Ивановой).

В простых предложениях неоднозначность может возникнуть вследствие омонимии разных падежных форм и разнонаправленности их синтаксических отношений, неразличения их субъектно-объектного значения: *Постоянная критика других приводит к ревматизму* (Л.Хей. Исцели свою жизнь, пер.Т.Гейл).

Другой пример омонимии родительного и дательного падежей: *Ответ матери прозвучал как пощечина* (Д.Стил.Благословение, пер.с англ. Е.Ивановой) – Здесь омонимия падежных форм имеет место внутри словосочетания «ответ матери».

При переводе простых предложений может встречаться и неоднозначность, вызванная использованием двучленной парадигматической омонимии: *Чувство вины вызывает комплекс неполноценности* (Л.Хей. Сила внутри нас, пер. Т.Гейл) – Деомонимизация такого предложения происходит только в контексте и требует дополнительного контекста.

Часто неоднозначность в предложении появляется вследствие использования включаемых слов, которые характеризуются амбивалентностью: *Это и поддерживало его, когда он ровными шажками шел через холл, очень маленький, прямо на массивную фигуру хозяйки дома* (Г.Грин. Конец праздника, пер.М.Лорие) – Включаемое амбивалентное

обособленное определение придает предложению неоднозначность, которая не снимается даже авторским контекстом (амбивалентно слово *маленький*).

При переводе художественных произведений часто встречается неоднозначность, вызванная амбивалентностью придаточного определительного предложения при наличии в главной части приложения: *Анджело из всех сил жал на педали детского автомобиля, уменьшенной копии «бугатти», который дедушка специально заказал для него в Италии* (Г.Роббинс. Мустанг, пер.В.А.Вебера).

Особое внимание следует уделять использованию местоимений, так как часто их позиция в предложении влияет на неоднозначное интерпретирование смысла. Например: *Если человек посмотрит на тигра, он убежит* (Р.Киплинг. Маугли, пер. Н.Дарузес) – Деомонимизация может быть произведена при помощи замены местоимения на существительное, уточнив тем самым смысл предложения: *Если человек посмотрит на тигра, то тигр (тот) убежит.*

Другой пример неудачного употребления местоимения при переводе с английского языка: *Отец постоянно говорил своему ребенку, что он дурак* (Л.Хей. Исцели свою жизнь, пер. Т.Гейл) – Деомонимизация данного предложения происходит в контексте, кроме того, деомонимизировать данное предложение можно, заменив личное местоимение на указательное *что тот дурак*.

Еще пример: *«Пан Американ Юнион» располагался в величественном здании с огромным садом. Его часто использовали для различных дипломатических приемов* (С.Шелдон. Мельницы богов, пер. И.С.Коноплевой, С.А.Коноплева). – Для того, чтобы снять возникшую неоднозначность, необходимо преобразовать два предложения в одно – сложноподчиненное предложение, в котором придаточная часть будет присоединена союзным словом «который». Оба же существительных требуют разного согласования, которое и поможет избежать неоднозначности: *...в здании с огромным садом, которое…; в здании с огромным садом, который…*

Особое место занимает перевод усложненных сложных предложений как конструкций, характеризующихся объемностью и многогранностью: *Выясните, что вы с собой сделали, что привело к появлению внутри вас страха, препятствующего обретению внутреннего покоя* (Л.Хей. Сила внутри нас, пер.Т,Гейл) – В данном предложении возможно смешение однородного соподчинения и последовательного подчинения в силу контактного расположения придаточных. Аналогично: *Мне нужно найти хорошего человека, чтобы ухаживать за ней, перед тем, как я уеду* (Л.Хей. История моей жизни, пер.Т.Гейл).

Таким образом, видно, что при переводе художественных произведений неоднозначность может быть вызвана теми же языковыми условиями, что и в непереводной художественной литературе. Она не способствует пониманию переведенного текста и, как правило, крайне нежелательна. Чтобы выяснить, какие особенности перевода ведут к

появлению неоднозначности, необходимо сопоставить текст перевода с текстом оригинала.

Учитывая сложность синтаксических систем русского и испанского языков, при переводе необходимо иметь в виду, что средством деомонимизации в русском языке могут служить такие факторы, как расчлененность структуры предложения, изменение порядка слов, изменение порядка предикативных частей, употребление дополнительных соотносительных слов и т.д. Также важно отметить, что в каждом конкретном случае автор стремится реализовать только одно из значений, а читатель часто этого не понимает и оказывается в затруднении в связи с неоднозначностью сложных конструкций. Поэтому задача автора художественного перевода - максимальный учет названных выше условий с целью создания оптимально четкого построения, необходимого для однозначного понимания смысла.

В целом проведенный анализ показал, что при переводе усложненных сложных предложений с испанского языка на русский адекватность перевода возможна и при отсутствии идентичности структуры предложений за счет общих типологических черт, лежащих в основе синтаксической синонимики как в русском, так и в испанском языках. Идентичность же структур при переводе встречается крайне редко, что, видимо, объясняется стремлением адекватно, ясно, точно передать в первую очередь содержание, информативную сторону семантики. Изменения в структуре перевода могут быть вызваны тем, что стиль подлинника, насыщенный, полный образных выражений, различных оборотов и конструкций может быть труден для восприятия.

При переводе в некоторых случаях также может изменяться и сама структура предложения. Так, например, замена придаточного предложения самостоятельной придаточной предикативной единицей чаще всего необходима тогда, когда налицо сложноподчиненные определительные повествовательно-распространительные придаточные, которые могут быть отнесены к любому из рядом стоящих существительных в главной части. Замена происходит для того, чтобы избежать синтаксической омонимии таких придаточных и нечетко выраженной направленности синтаксической зависимости. В целом предложения такого типа можно понять и как сложносочиненные и как предложения с последовательным подчинением определительного придаточного, которому, в свою очередь, подчиняются два однородных придаточных предложения времени, соединенных союзом «а».

Например: *Lo único que logró desenterrar fue una armadura del siglo XV con todas sus partes soldadas por un cascote de óxido cuyo interior tenía la resonancia hueca de un enorme calabazo lleno de piedras* (G.G.Márquez. Cien años de soledad).

Дословно: *То единственное, что он смог откопать, были доспехи XV века, со всеми солдатскими принадлежностями, в слое ржавчины, чья внутренность имела глубокий резонанс огромной тыквы, набитой камнями.*

Налицо амбивалентность второго придаточного, т.к. неясно, относится ли оно к слову *доспехи* или *ржавчина* (хотя вряд ли ржавчина имеет внутренность) Ср.: *entrar en una casa con las flores - войти в дом с цветами*, амбивалентно дополнение *con las flores - с цветами*, т.к. неясно, были ли цветы уже в доме, или же входящий в дом несет цветы.

В тексте художественного перевода читаем: *Но единственное, что ему удалось извлечь на белый свет, были покрытые ржавчиной доспехи XV века – при ударе они издавали гулкий звук, как большая тыква, набитая камнями* (Г.Г.Маркес. Сто лет одиночества, пер. Н.Бутыриной и В.Столбова).

Теперь видно, что омонимия исчезла, но на месте придаточного предложения появилась новая предикативная единица, которой нет в тексте Г.Г.Маркеса – *при ударе они издавали гулкий звук*. Это позволяет избежать омонимии, несмотря на различия грамматических средств испанского и русского языков, достигнуть смысловой насыщенности и прозрачности текста, хотя и нанося некоторый ущерб образности (исчезли метафорические сравнения).

Таким образом, переводчик должен вникнуть не только в дух содержания, идеи и темы произведения, но и учитывать специфику языка автора и своего родного языка, а также типологические свойства обоих языков.

Задача переводчика – избежать неоднозначности синтаксических конструкций, нечеткости направления зависимости придаточных предложений, также важно не допустить такой неоднозначности в тексте перевода, если ее нет в оригинале, и, напротив, необходимо стремиться избежать семантической нечеткости конструкций, которая может встретиться в оригинальном тексте; стараться максимально сохранить идентичность структур. Это позволяет создать при переводе целостное по своей системе произведение, что очень важно. Знание всех способов деомонимизации сложных синтаксических конструкций является необходимым условием адекватности и грамотности перевода иноязычных авторов.

Литература

1. Mathews J. Third thought on translating poetry // In: Brower, ed. “On Translation”, 1959. – pp.67-77
2. *Найда, Юджин А.К.* Наука переводить // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. – с.114-137.

ОБУЧАЮЩИЙ ТЕКСТ КАК ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

С.В. Первухина, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

В настоящее время многие науки приобретают междисциплинарный характер, исследования гуманитарного цикла часто пересекаются в области

изучения личности человека и вопросов понимания. Эти аспекты имеют большое значение для герменевтики, которая представляет собой скорее метод, чем науку. Основатель тверской герменевтической школы Г.И. Богин трактовал герменевтику как «деятельность человека или коллектива при понимании или интерпретации текста или того, что может трактоваться как текст» [1, с. 9]. Для интерпретации текста в таком случае необходим самый широкий контекст: это не только понимание языковых средств, использованных в этом тексте, но и понимание культуры, исторической эпохи, стиля, жанра, эмотивных смыслов в тексте и многое другое. Текст видится не как система, заключенная в себе (внутренняя лингвистика в теории Ф. Соссюра), но как продукт, полученный в ситуации общения, находящийся в зависимости от ее структуры и многих экстралингвистических факторов.

Современные тенденции филологии заключаются в учете человеческого фактора в языке, а значит, текст рассматривают в контексте ситуации общения, т.е. с позиции дискурса. Такой подход позволяет исследователям глубже изучить вопросы коммуникации, понимания текста, особенностей речи коммуникантов. Дискурсу свойственна институциональность, различают такие типы дискурса как религиозный, научный, политический, военный, спортивный и т.д.

Под дискурсом в филологии понимают текст, погруженный в ситуацию реального общения, для дискурса свойственна определенная структура, в которой есть участники общения, запрограммированы способы и условия общения, заложена организация общения [4]. Термин «педагогический дискурс» используется как в филологии, так и в педагогике. В сфере педагогики педагогический дискурс трактуется как «объективно существующая динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующая в образовательной среде вуза, включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую, обеспечивающая приобретение студентами опережающего опыта в проектировании и оценке любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности» [2]. В педагогике, как правило, разрабатывается структура педагогического дискурса и эффективные методики преподавания, тогда как филология обращает внимание на лингвистические аспекты речи в процессе обучения, на характеристики обучающего текста, который участвует в этой схеме.

Рассмотрим подробнее структуру педагогического дискурса с филологических позиций и отметим роль герменевтики в этой структуре. «Цель педагогического дискурса - социализация нового члена общества (объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов)» [5, с. 5]. Участники педагогического дискурса – учитель и обучающиеся. Они могут быть разного возраста (при

обучении взрослых возможна ситуация, в которой учитель моложе своих учеников), но их отношения иерархичны, так как учитель должен обладать большей компетенцией в рамках преподаваемого предмета, он является организатором деятельности учащихся, его знания и умения в области предмета обучения считаются эталонными. Такие качества личности учителя определяют условия педагогического общения: мотивацию учеников для изучения предмета, познавательную деятельность учащихся, присутствие содержательной стороны обучения (информации, которую необходимо усвоить, умений, которым следует научиться, компетенции, которыми нужно овладеть).

Организация педагогического дискурса состоит из нескольких этапов деятельности. Со стороны учителя – это предъявление объекта для изучения или освоения, контроль усвоения и сообщение ученикам результатов контроля. Со стороны учеников – это знакомство с объектом изучения, усвоение информации или овладение компетенциями или умениями и прохождение стадии контроля. Многие этапы обучения связаны с вербальной коммуникацией.

На наш взгляд, рассмотрение обучающего текста в рамках педагогического дискурса и герменевтики позволяет раскрыть ряд характеристик этого текста. Во-первых, обучающий текст может присутствовать в форме объяснения учителя, выполняя роль средства обучения. Во-вторых, обучающий текст может быть предметом рассмотрения и той информацией, которой нужно овладеть в процессе обучения.

Характеристики обучающего текста соотносятся с элементами педагогического дискурса. Относительно учета личности обучающихся, мы можем выделить такую черту как понятность текста. Эта категория определяет соотношение новой и знакомой информации для учеников. Учитель как организатор процесса обучения должен выбирать тексты для обучения, руководствуясь некоторыми принципами, при этом основной из них – передача информации для усвоения, которая должна быть понятна для учеников, и вместе с тем содержать новую информацию. Психологи называют «зоной ближайшего развития» те задачи, которые можно решить только с помощью постороннего направляющего человека. (Термин впервые введен Л.С. Выготским).

С точки зрения анализа текста с учетом личности педагога, важна такая черта текста, как герменевтичность. Под герменевтичностью текста мы понимаем свойство текста содержать скрытые смыслы по замыслу автора, а также способность текста продуцировать новые смыслы. Герменевтичностью обладает качественная художественная литература, публицистика, научная и научно-познавательная литература. О герменевтичности художественной литературы написано много, и мы не будем подробно останавливаться на этом вопросе. Отметим только, что способностью содержать смыслы по замыслу автора обладают не все тексты, а только качественная литература. Чем больше таких смыслов в тексте, тем он интереснее для читателя и значимее для культуры.

Герменевтичность научной или научно-познавательной литературы обусловливается разработанностью научной темы, представленной в этом тексте, актуальностью этой темы. Герменевтика научного текста направлена на вдумчивое чтение, которое ставит своей целью не только овладение информацией, но и рефлексию над этой информацией, в этой ситуации важна оценка прочитанного с позиций состояния науки в этой области и знания читателя о состоянии науки в этой сфере. Таким образом, прочитанный научный текст становится основой нового научного знания.

Мы полагаем, что необходимо выбирать для обучения тексты, содержащие герменевтическую ситуацию, т.е. тексты, где есть скрытый смысл, кроме того, что лежит на поверхности. Работа с такими текстами развивает мышление и способность к более глубокому пониманию не только прочитанного текста, но и ситуации, в которой он был написан. Сформированные механизмы понимания и анализа информации можно потом перенести на другие сферы жизни. Конечно, в первую очередь, этот принцип важен для филологии, но он используется и для преподавания истории, юриспруденции и ряда других дисциплин гуманитарного и естественнонаучного цикла.

С точки зрения такого элемента структуры педагогического дискурса как ученик, важно учитывать мотивацию обучающихся. Выбранный текст должен соответствовать его интересам. Мотивация для обучения зависит от мотивации вне процесса обучения, т.е. ученик понимает, для чего ему это надо изучать (*extrinsic motivation*), а также от интереса к самому процессу обучения и тому, что происходит в классе (*intrinsic motivation*) [6, с.20]. Выбор текстов, содержащих герменевтическую ситуацию, задействует внешнюю мотивацию учеников, так как затрагивает знание широкого контекста, а также стимулирует их внутреннюю мотивацию, поскольку порождает интерес к изучаемому тексту.

Подводя итоги, отметим, что исследование обучающего текста является герменевтической проблемой. Дальнейшая разработка термина «обучающий текст» актуальна для развития теории филологической герменевтики и применима в методике преподавания гуманитарных и технических дисциплин в плане определения содержания обучения и выбора методов работы с текстами.

Литература

1. *Богин Г.И.* Обретение способности понимать. 2001.
2. *Ежова Т.В.* Педагогический дискурс и его проектирование. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 30 сентября. http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm.
3. *Залевская А.А.* Текст и его понимание. Тверь: Тверской государственный университет, 2001
4. *Карасик В.И.* О категориях дискурса. 2006. - http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html
5. *Карасик В.И.* Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999. – С.2-18.
6. *Harmer J.* How to teach English. Pearson Education Limited, 2007.

III. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ

В.С. Шилова, доктор педагогических наук, профессор
Белгородский государственный университет, Россия
shilova_vs@belnet.ru

Одной из важнейших проблем социальной экологии и социально-экологического образования учащейся молодежи выступает социально-экологическая деятельность. Исследованию выделенной проблемы способствует наличие целого ряда существенных предпосылок: общепринятое определение категории деятельности, социально-экологической науки, выступающих основой соответствующего вида образования учащейся молодежи; накопленный историко-педагогический опыт образования в области взаимодействия общества с природой; заинтересованность общества и государства в подготовке экологически грамотных граждан; постепенное осознание каждой личностью необходимости перестройки социально-экологических отношений в сторону оптимальности и гармонии; достижения педагогической и психологической наук, рассматривающих образование в любой сфере жизни как особый вид социально значимой деятельности.

Изучение выявленных предпосылок привело к следующим результатам. Так, достижения философской науки позволили определить сущность исходных категорий: взаимодействие, деятельность, труд, природопользование (И.Т. Фролов, М.С. Каган, Э.В. Гирусов, Н.Ф. Реймерс и др.). Раскроем эти категории. *Во-первых, взаимодействие* философы определяют как процесс взаимного влияния тел друг на друга путем переноса материи и движения; универсальная форма изменения состояния тел. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию любой материальной системы, ее свойство и объединение в систему более высокого порядка. Ученые особо подчеркивают, что без взаимодействия материя не могла бы существовать. В этом смысле в свое время Ф.Энгельс определил взаимодействие как конечную причину всего существующего, за которой нет более фундаментальных свойств. Взаимодействие существует в определенных формах: всеобщей связи явлений, движении, изменении, функциональной зависимости [8].

Исходя из этого, *взаимодействие природы и общества* предполагает влияние природы на общество, и общества на природу

Во-вторых, деятельность определяется как способ отношения к миру - «предметная деятельность» (Маркс); это процесс, в ходе которого человечество творчески преобразует природу, делая себя субъектом деятельности, а явления природы – объектом своей деятельности. Именно

материально-преобразующей деятельности человек обязан своим первоначальным становлением, сохранением и развитием в ходе исторического процесса всех человеческих качеств. При этом человек не просто взаимодействует с природой, а постепенно включает ее саму в состав своей материальной и духовной культуры. Изменение внешнего мира есть только предпосылка и условие для самоизменения человека [8]. Влияние общества на природу осуществляется в деятельности, которая как раз и составляет, с одной стороны, сущность воздействия, с другой – процесс обмена веществом, энергией, информацией. Отсюда в общем виде деятельность, составляя сущность и содержание воздействия общества на природу – социально-экологического воздействия – называется социально-экологической деятельностью. Таким образом, в общем виде деятельность в науке определяется через процесс.

В третьих, труд философы определяют как целесообразную деятельность человека, направленную на создание материальных и духовных благ, необходимых для существования индивида и общества; всеобщее условие обмена веществ с природой; главную предпосылку человеческого существования, обобщающую все формы общественной жизни. Труд – это процесс, который включает две стороны отношений: отношение к природе и отношение людей друг к другу по поводу условий, процесса и результата трудового отношения к природе. Первая сторона - изменение внешней природы – это приспособление предметов природы к потребностям человека. Она включает: целесообразную деятельность, т.е., труд; предмет труда; средства труда; результаты труда. Учеными выделено и такое понятие как зрелый труд, который предполагает труд в основном ради потребности в труде, где поддержание физического существования – лишь предпосылка для труда [8]. Отсюда труд – процесс, форма, способ, целенаправленная деятельность.

В-четвертых, природопользование Н.Ф. Реймерс [7], например, понимает как: совокупность всех форм эксплуатации природоресурсного потенциала и мер по его сохранению; природопользование включает: извлечение и переработку природных ресурсов, их возобновление и воспроизводство; использование и охрану природных условий среды жизни; сохранение (поддержание), воспроизводство (восстановление) и рациональное изменение экологического баланса природных систем, что служит основой сохранения природно-ресурсного потенциала развития общества; совокупность производительных сил, производственных отношений и соответствующих организационно-экономических форм и учреждений, связанных с первичным присвоением, использованием и воспроизведением человеком объектов окружающей его природной среды для удовлетворения своих потребностей; использование природных ресурсов в процессе общественного производства для целей удовлетворения материальных и культурных потребностей общества; совокупность воздействия человечества на географическую оболочку Земли; комплексная научная дисциплина, исследующая общие принципы

рационального (для данного исторического момента) использования природных ресурсов человеческим обществом. В общем плане, природопользование – процесс, совокупность взаимодействий.

Очевидно, что все эти процессы отражают различные аспекты отношений природы и общества, или в соответствии с современной терминологией – социально-экологические отношения, отношения взаимного влияния при активной роли социального элемента. В связи с чем, мы полагаем, что **социально-экологическая деятельность** представляет собой процесс взаимодействия общества с природной средой, направленного на использование природных условий и ресурсов с целью удовлетворения различных общественных потребностей (биологических, материальных, духовных) с учетом исторически и пространственно обусловленных меры, норм и правил; процесс, сущность которого составляет природопользование, т.е., сознательно регулируемый обмен веществом, энергией и информацией между обществом и природой с целью поддержания их равновесного состояния; это процесс природотворчества, включающий в себя охрану, восстановление и возобновление природно-ресурсного потенциала; процесс, в котором главным способом воздействия выступает труд.

В силу того, что активную часть системы «общество-природа» составляет общество, которое в свою очередь состоит из людей - активно действующих и познающих индивидов - в настоящем исследовании возникла необходимость рассмотрения социально-экологической деятельности личности, как ее субъекта. Иначе говоря, возникла необходимость раскрытия сущности понятия «социально-экологическая деятельность личности», особенностей ее проявления. При этом учитывалась сущность понятий: личность, деятельность, структура деятельности, личность – часть общества, что обусловлено спецификой решаемой нами задачи. В результате в общем плане **социально-экологическая деятельность личности** представляет собой, прежде всего процесс сознательного воздействия личности на окружающую ее природную среду; процесс, обусловленный ее мотивами и целями, проявляющийся в конкретных действиях и операциях, результатах. При этом опора осуществляется на имеющийся у личности опыт взаимодействия с природой, требования к взаимодействию, сформулированные в обществе в соответствии с хоро-хронологическими факторами, перспективами развития общества и самой личности. Каждая личность, так или иначе, включена в процесс природопользования, отдельные его виды (землепользование, водопользование и т.п.), причем как непосредственно, так и опосредованно.

Как любая другая деятельность, социально-экологическая деятельность личности осуществляется через два взаимодополняющих процесса: активное преобразование мира (в нашем случае окружающей природной среды) субъектом (опредмечивание) и изменение самого субъекта за счет усвоения им все более расширяющейся части предметного

мира (распредмечивание) [8; 5 и др.]. Главным каналом развития субъекта деятельности, по мнению психологов (П.Я. Гальперин и др.), выступает интериоризация – перевод форм внешней материально чувственной деятельности во внутренний план. Логично предположить, что процесс использования личностью природных условий и ресурсов для удовлетворения своих потребностей протекает именно по этому каналу, отличаясь от других видов деятельности своим специфическим содержанием. Включаясь в процесс природопользования, личность путем интериоризации усваивает общественно-историческую сущность опыта социально-экологических взаимодействий, формирует основы становления собственных, необходимых в этом случае новообразований: социально-экологических знаний, социально-экологических умений, способностей, мотивов, установок, готовности к оптимальному взаимодействию с природой, социально-экологической культуры. Основной способ воздействия личности на природу – труд.

Иначе говоря, **социально-экологическая деятельность личности** предполагает процесс взаимодействия личности с природной средой, определяемый экоцентрическим типом сознания и проявляющийся в конкретных действиях и поступках по изучению, охране, восстановлению и возобновлению природно-ресурсного потенциала, развитию среды жизни для будущих поколений. Резюмируя, отметим, что социально-экологическая деятельность общества и личности представляет собой единый, целостный, сознательный, познавательно-практический процесс взаимодействия с природной средой, преломляющийся через специфические историко-географические, социально-экономические, социально-экологические и другие условия каждого общественного организма и составляющих его личностей, направленный в конечном счете на гармонию в отношениях, на создание сбалансированной среды жизни для настоящих и будущих поколений.

Дальнейшее исследование проблемы социально-экологической деятельности на теоретическом уровне привело к необходимости выделения и ее видового состава. Было установлено, что социально-экологическая деятельность отличается своим разнообразием и многообразием. Известно, что видовой состав определяется каким-либо признаком. Исходя из того, что сущностью социально-экологической деятельности является процесс природопользования, выделяются и соответствующие этому процессу отдельные виды: природопользование нерациональное, рациональное, рекреационное и др. В свою очередь природопользование в зависимости от используемого ресурса подразделяется на землепользование, лесопользование и т.п. [7].

Другая классификация может разрабатываться в соответствии с общей систематикой деятельности, разработанной М.С. Каганом. Выделенные им виды определяются различными формами, которые принимают три основные элемента деятельности: субъект, объект и активность субъекта. По объекту М.С. Каган [4] выделяет

преобразовательную, познавательную и ценностно-ориентировочную деятельность; по субъекту – индивидуальную, групповую, социальную. Каждый из видов в свою очередь структурирован. В целом видовой состав деятельности зависит от многообразия потребностей человека и общества, причем, каждый из этих видов включает в себя элементы и внешней и внутренней практической и теоретической деятельности [8].

Отдельным видом деятельности субъекта в природной среде выступает эстетический. В связи с излагаемым нельзя не назвать трудовую деятельность каждого человека в природной среде, направленную не только на ее изучение и использование, но и на охрану, восстановление и возобновление (Гирусов Э.В. [1], Реймерс Н.Ф. [7] и др.) В последнее время особое значение для обеспечения существования среды жизни приобретает не менее важная сторона человеческой истории – ответственность за мир, борьба против войны, воспитание культуры мира. Это специфические виды деятельности, ведущие в конечном счете к сохранению всего живого на планете [2].

Очевидно, что видов социально-экологической деятельности общества и личности выделяется множество, причем, и разнообразие их также велико. В любом случае тот или иной ее вид, содержание определяются соответствующими потребностями.

Подытоживая рассмотрение некоторых аспектов, отметим, что проблема социально-экологической деятельности в целом, видового состава в частности, требует дальнейшего научного поиска, определения комплекса средств исследования, учета накопленного теоретического и практического опыта.

Литература

1. *Гирусов Э.В.* Основы социальной экологии.- М.,1998.
2. *Глазачев С.Н.* Экологическая культура учителя.- М., 1999.
3. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология.- Ростов н/Д, 1996.
4. *Каган М.С.* Человеческая деятельность.- М.,1974.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. - М., 1975.
6. *Мамедов Н.М.* Культура, экология, образование.- М.,1996
7. *Реймерс Н.Ф.* Природопользование.- М., 1990
8. *Фролов И.Т.* Философский словарь.- М., 1991.
9. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека.- М., 1996.
10. *Шилова В.С.* Социально-экологическое образование школьников: теория и практика.- М.- Белгород, 1999.
11. Экологическое образование школьников/Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.,1983.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННЫХ ХИМИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Ю.Ю. Гавронская, доктор педагогических наук, доцент
М.С. Пак, доктор педагогических наук, профессор
Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
gavronskaya@yandex.ru

Новые характеристики образования, сложившиеся в современных условиях, предполагают разработку и применение сообразных методолого-теоретических основ проектирования и обоснования его систем разного уровня. Научные исследования в области теории и методики обучения химии базируются на системе методологических знаний, представляющих собой иерархическую уровневую систему [7, с. 133].

Философский уровень методологии является высшим, его компоненты определяют общие регулятивы исследования, воплощаясь в методах более низких уровней — общенаучного, конкретно-научного (психолого-педагогического) и уровня конкретного исследования. Так, диалектический метод обеспечивает объективное рассмотрение объекта исследования — процесса обучения химии в школе или химическим дисциплинам в вузе — в развитии и многообразии связей. Привлечение категорий бытия (наиболее общего, имеющегося у природы, общества и человеческого мышления), объективной и субъективной реальности, материального и идеального позволяет рассматривать процесс обучения химическим дисциплинам как проявление социальной формы движения материи. По мнению Г.М. Чернобельской, «всеобщий диалектический метод проявляется в идеях развития понятий, во взаимосвязи разных сторон процесса обучения, в выявлении внутренних противоречий… Этот метод лежит в основе совершенствования методики» [8, с. 4].

Общенаучный уровень методологии представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных исследований. Сегодня одним из важнейших методологических подходов общенаучного уровня, использующихся для решения теоретических и прикладных задач, в том числе и в области педагогики и методики обучения химисистемный подход является системный подход Системный подход к профессиональному обучению (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, В.В. Гузеев, Н.Е. Кузьмина, В.Н. Садовский, В.В. Сериков, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) основан на положениях общей теории систем. Применительно к методике обучения химии системный подход рассматривался в работах О.С. Зайцева, Н.Е. Кузнецовой, А.А. Макарени, В.Л. Обухова, А.А. Тыльдсепа. Системный подход используется для проектирования, моделирования и исследования обучения химии как сложноорганизованного объекта обладающего всеми наиболее общими характеристиками системы: целостностью, структурностью, взаимосвязью со

средой, иерархичностью, множественностью описания.

На конкретно-научном (психолого-педагогическом) уровне для создания концепций и методических систем обучения химии наиболее актуальными являются интегративный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Идея интегративности является одной из ведущих тенденцией современного химического образования и рассматривается многими исследователями (И.Ю. Алексашина, Е.Я. Аршанский, А.П. Беляева, Н.Е. Кузнецова, М.С. Пак и др.) как ведущий методологический принцип. Личностно-деятельностный подход к обучению основан на приоритете интенсивной деятельности как условии проявления субъектности личности. Личностный компонент этого подхода соотносится с концепцией личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), согласно которой обучение направляется на развитие личности, строится с учетом прошлого опыта, личностных особенностей, преломляется через личность студента, его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы. Деятельностная составляющая (Ю.К. Бабанский, А.П. Беляева, В.А. Давыдов, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.) утверждает значение продуктивной деятельности для формирования и проявления личности. Обучение химии на основе деятельностной теории детально рассматривалось О.С. Зайцевым, В.В. Сорокиным, а также в работах Л.И. Божович, В.С. Ильиной, Н.Е. Кузнецовой, А.К. Марковой, Н.Г. Морозовой, М.С. Пак, Н.Н. Суртаевой, И.М. Титовой и др.

Под компетентностным подходом понимают совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов в терминах компетенций и результатов образования. Различные аспекты компетентностного подхода рассмотрены в трудах О.В. Акуловой, В.И. Байденко, Ю.Н. Емельянова, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеер, О.М. Карпенко, В.А. Козырева, А.К Марковой, С.Е. Шишова, Н.Ф. Радионовой, А.В. Хуторского, Ю. Г. Татура, А.П. Тряпицыной, В. Д. Шадрикова и др. и продолжают широко обсуждаться в педагогической литературе и средствах массовой информации. Компетентностный подход в российской высшей школе является современным витком развития системно-деятельностного подхода, внося в теорию и практику образования новое понимание цели профессиональной подготовки.

Средовый подход сложился через развитие отношение к процессу образования через организацию образовательной среды.. Методология средового подхода в образовании разрабатывалась в трудах А.И. Артюхиной, Л.Н. Бережновой, В.С. Библера, Б.М. Бим-Бада, В.Г. Воронцовой, В.А. Козырева, Ю.С. Мануйлова, Т.В. Менг, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, Т.Н. Носковой, О.Г. Роговой, В.Д. Семенова, М.М. Скаткина, В.И. Слободчикова, Н.В. Ходяковой, А.В. Хуторского, С.Т. Шацкого, В.А. Ясвина и др.

На уровне конкретного исследования разрабатываемые методологии обучения химии преимущественно базируются на подходах более высоких

уровней. В качестве универсальной методологии моделирования, проектирования и реализации разных систем вузовской профессиональной подготовки специалистов-естественников рассматриваются интегративно- и системно-акмеологический (Н. Е. Кузнецова), синергетический (П.Д. Васильева), интегративно-компетентностный и интегративно-контекстный (М.С. Пак), проблемно-интегративный подходы (М.А. Шаталов), способные дать мощный импульс для его дальнейшего развития. Перспективным направлением, оказывающем позитивное влияние на качество обучения специальным химическим дисциплинам представляется применение модульного, блочно-модульного и интегративно-модульного подхода (М. Василевски, Т.Н. Литвинова, Г.Н. Фадеев). Представляют существенный интерес исследования контекстного обучения химии студентов педагогических вузов (В.М. Шаборшин), оказывающие возможность формировать на занятиях по химическим дисциплинам не только знания и умения чисто химического толка, но и знания и умения методического, профессионально-педагогического характера. Ж.И. Шоровой разрабатывается конструктивистский подход к построению современной системы химической подготовки учителя химии. В последние годы многие исследователи (И.Ю. Алексашина, Е.Я. Аршанский, С.А. Герус, Э.Г. Злотников, Н.Е. Кузнецова, М.С. Пак, Е.И. Тупикин, М.М. Шалашова, М.А. Шаталов и др.) одним из наиболее перспективных направлений развития химического и естественнонаучного педагогического образования видят использование методологии компетентностного подхода.

Нами разработана концепция и методическая система интерактивного обучения химическим дисциплинам как средства формирования профессионально компетентности студентов педагогического вуза [2]. В основу концепции взят исходный постулат, что в условиях реформирования и модернизации высшего химико-педагогического и естественнонаучного образования, его построения на основе компетентностного подхода, обучение химическим дисциплинам должно стать качественно иным, отвечающим требованию формирования профессиональной компетентности. Сущность концепции отражается в представлениях о том, что именно интерактивное обучение, построенное на целенаправленном интенсивном рефлексивном продуктивном взаимодействии субъекта с образовательной средой обучения химическим дисциплинам, способно обеспечить содействие становлению профессиональной компетентности студентов химических и естественнонаучных специальностей и направлений педагогического вуза посредством формирования специальных профессиональных компетенций.

В качестве основных методологических подходов к разработке концепции и методической системы интерактивного обучения химическим дисциплинам студентов педагогического вуза мы использовали средовый, интегративно-контекстный, интегративно-модульный и компетентностный подходы.

Средовый подход к интерактивному обучению химическим дисциплинам [4] позволил рассматривать взаимодействие субъекта с

образовательной средой и включенными в нее объектами, а также отразить в обобщенной форме исследуемые категории сред (образовательная среда, образовательная среда химического педагогического образования и образовательная среда обучения химическим дисциплинам) и связи между ними посредством фиксации общих и специфических свойств и отношений. Предложена модель и проведен структурно-компонентный анализ образовательной среды обучения химическим дисциплинам.. Ранее этот подход не применялся в приложении к химико-методическим исследованиям, хотя в педагогической науке получил достаточно широкое распространение, особенно в связи с развитием методологии компетентностного подхода.

Интегративно-контекстный подход [5] реализован в исследовании разноуровневой интеграцией компонентов (целей, содержания, процесса, результатов, а также деятельности субъектов интерактивного обучения в образовательной среде обучения химическим дисциплинам) в контексте идеи формирования специальных профессиональных компетенций студентов химических и естественнонаучных специальностей и направлений педагогического вуза. Последнее сближает методологию исследования с интегративно-компетентностным подходом, ориентирующим на объединение ранее разобщенных компонентов (целей, задач, содержания, методики, технологий) в единое целое для формирования компетентности субъекта образования [6].

Интегративно-модульный подход (О.В. Балачевская, Л.В. Ведмич, Н.Е Кузнецова, Т.Н Литвинова, М.С. Пак, П.А. Юцявичене и др.) позволил осуществить интеграцию всех компонентов процесса обучения химическим дисциплинам в дидактической целостности, интегрировать и сконцентрировать содержание дисциплины в нескольких модулях, определить ведущие стадии динамического процесса обучения на основе выделенных модулей содержания. Интегративно-модульный подход использован для структурирования содержания обучения химическим дисциплинам, анализа структурно-логических связей содержания, для выделения и конкретизации компетенций, формируемых в модуле, создания системы их контроля и оценивания.

Интерпретация компетентностного подхода в контексте исследования интерактивного обучения химическим дисциплинам [3] изменила представления о модели подготовки по химии в педагогическом вузе, способствуя конкретизации понятий «профессиональная компетентность», «специальные профессиональные компетенции» к ситуации обучения студентов химических и естественнонаучных специальностей и направлений педагогического вуза. Это позволило описать проектирование долгосрочных и краткосрочных целей и ожидаемых результатов обучения в терминах компетенций, определить состав и структура, описать процесс формирования специальных компетенций при интерактивном обучении химическим дисциплинам.

Обоснование методологии и выбор методов химико-педагогических

исследований находится в прямой зависимости от специфики изучаемого объекта, конкретных задач исследования, закономерностей развития наук. Процесс обучения химии представляет собой сложный объект, интегрирующий в себе педагогическую, психологическую, социальную, научно-химическую и химико-методическую составляющие. Интегративный характер объектов химико-педагогических исследований требует соответствующей интегративной методологии их изучения [1].

Литература

1. *Беляева, А.П.* Интегративная методология и теория — сущность развития фундаментальной науки и образовательной практики [Текст] / А.П. Беляева // Роль академической науки в развитии современного образования. — Вып. 1. — СПб.: СПбГУП, 2001. — С. 12–16.
2. *Гавронская* Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов. [Текст].– Дисс. …докт. пед. наук: спец. 13. 00. 02 [Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена] / Ю.Ю. Гавронская. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. — 434 с.
3. *Гавронская, Ю.Ю.* Компетентностный подход к проектированию интерактивного обучения химическим дисциплинам студентов в педагогическом вузе [Текст] / Ю.Ю. Гавронская // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — №8. — С. 47–57
4. *Гавронская, Ю.Ю.* Средовый подход к построению интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам студентов педагогического вуза [Текст] / Ю.Ю. Гавронская // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.: Сер.: Естественные и точные науки (физика, математика, химия, современная техника и технология, естествознание, экономика, методика преподавания точных и естественных наук). — 2007. — №8 (38). — С. 171–185
5. *Пак, М.С.* Концепции интегративно-контекстного образования в средней и высшей школе [Текст] / М.С. Пак. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — 36 с.
6. *Пак, М.С.* Непрерывное химическое образование: методологические ориентиры [Текст] / М.С. Пак, И.С. Иванова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Сер.: Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). — 2007. №8(30). — С. 129-136.
7. *Скаткин,М.Н.* Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. — М.: Педагогика, 1991.—152 с.
8. *Чернобельская Г.М.* Методика обучения химии в средней школе [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Чернобельская — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. — 336 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТАХ ПО МАТЕМАТИКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СКВОЗНОЙ ЛИНИИ ГРАФИКИ ФУНКЦИЙ И ИХ СВОЙСТВА

И.В. Чернушенко, преподаватель первой квалификационной категории
Батайский техникум железнодорожного транспорта, филиал «Ростовский университет путей сообщения, Россия
btgt@mail.ru

Проблема организации самостоятельной работы и заинтересованности в ней самих студентов актуальна в образовательном процессе уже длительное время. Российское образование готовится сегодня к реализации стандартов нового поколения, где будут фигурировать не знания и навыки студента, а его компетенции.

Для этого необходимо повысить роль самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усилить ответственность преподавателя за развитие навыков самостоятельной работы, стимулировать профессиональный рост, формировать их творческую активность и инициативу.

В образовательном процессе самостоятельная работа студентов является одним из видов учебных занятий, который учащийся ведёт сам, без прямой посторонней помощи, и здесь важны личные качества студента: убеждения, жизненный опыт, мировоззрение, творческое начало, видение конечной цели и т.д.

Студент, занимающийся самостоятельно, должен знать конечные цели этой работы:

- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений;
- углубление и расширение знаний;
- формирование умений использовать справочную и учебную литературу;
- развитие познавательных способностей и активности, творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию и самореализации.

Задача преподавателя своим личным примером, толкованием основных целей и задач, конечным результатом самостоятельной работы заинтересовать студента в необходимости совершенствовать свои знания и умения посредством самостоятельного освоения вопросов программы.

Формирование и развитие самостоятельной деятельности студентов тесно связано с объёмом и уровнем самостоятельной аудиторной работы. Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Основой самостоятельной работы служит научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

Существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы: подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным, зачетам, экзаменам; выполнение рефератов, курсовых работ и проектов.

Самостоятельная работа должна носить деятельностный характер, и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительное звено, контроль.

«К условиям, обеспечивающим успешное выполнение самостоятельной работы, относятся

- Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует);
- Четкая постановка познавательных задач;
- Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения;
- Определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления, определение видов консультационной помощи (консультации установочные, тематические, проблемные);
- Критерии оценки и отчетности;
- Виды и формы контроля (практика, контрольные работы, тесты, семинары).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие творческие процессы в деятельности студента; в зависимости от этого различают три уровня самостоятельной деятельности.

Репродуктивный (тренировочный) уровень.

Реконструктивный уровень.

Творческий, поисковый уровень» [2, с. 26].

Наиболее типичными видами самостоятельных работ, которые я провожу, является составление алгоритмов, таблиц, решение ситуационных задач, составление тестов, кроссвордов, рефератов по проблемным темам. При этом реализуется личностно-ориентированный подход при обучении. Он позволяет снять стресс, определить степень усвоения изученного материала, прослеживает уровень подготовки к занятию каждого студента, даёт возможность выделять студентов, наиболее способных к исследовательской работе.

В данной работе я хочу показать самостоятельную деятельность учащихся при изучении функционально-графической линии в курсе математики. Функция является первичной математической моделью, поэтому для понимания учащимися курса математики важно, чтобы они усвоили первичные модели. Поэтому деятельность учащихся по изучению той или иной функции организована мною так, чтобы рассмотреть конкретную математическую функцию системно, с разных сторон, в

различных ситуациях. В то же время эта система не должна носить характер набора случайных сюжетов.

В системе упражнений по изучению того или иного класса функций видны четыре последовательных направления:

1. Построение графика основной функции.
2. Чтение графика.
3. Преобразование графиков.
4. Графическое решение уравнений.

На занятиях по изучению графиков функций большая часть времени отводится самостоятельной работе студентов, целью которой является углубление знаний о функциях, развитие умений читать свойства функций по их графикам. Затем полученные знания применяют творчески при построении преобразований с графиками функций и решении уравнений.

При этом продолжается формирование у учащихся таких методов научного познания, как анализ, сравнение, обобщение, систематизация учебного материала; умения выявлять общие свойства, находить различие элементов, соотносить уже известные свойства частных случаев с более общими; рационально выполнять свою учебную работу; грамотно её оформлять, развивать чувство самокритичности.

Представляют интерес такие самостоятельные работы:

- Степенная функция.
- Показательная функция.
- Логарифмическая функция.
- Тригонометрические функции.
- Уравнение касательной к графику функции.
- Вычисление площадей плоских фигур с помощью определенного интеграла.

Самостоятельные работы выполняются с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество. Используется широкий арсенал учебных элементов: текстовый, табличный, иллюстративный, словесный, компьютерный

Как успех учебного процесса в целом, успех при выполнении самостоятельных работ существенно зависит от познавательной активности учащихся, от того, насколько они будут заинтересованы в своей деятельности. Ясное знание конкретных целей при условии их посильности, возможность выполнить требования преподавателя активизирует познавательные способности учащихся, причем на разных уровнях. Если цели известны и посильны, а их достижение поощряется, то для подростка нет ничего естественнее, как стремиться к их выполнению. Наблюдения и результаты работы показывают, что для учащихся главное то, что каждый работает самостоятельно, в своём темпе, при этом есть возможность получить консультацию преподавателя, использовать помощь товарищей, можно всё время себя контролировать. Учащиеся

значительно глубже осознают учебное содержание. Система оценивания самостоятельной работы «зачёт-незачёт».

Организация учебной деятельности на уроках с использованием компьютерных технологий заметно усиливает интерес к предмету. «Анализируя результаты использования компьютерных технологий при изучении математики, можно выделить следующее:

- Более деятельный подход к учебному процессу
- Стимулируется активность
- Ярче проявляется индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности
- Появляется возможность систематизировать контроль учебного процесса на всех этапах урока
- более осознанное отношение к учебному процессу, повышается интеллектуальный и логический уровень
- Слайды и использование готовых чертежей, готовых рисунков, трафаретов помогают сэкономить учебное время, появляется возможность увеличить объём учебной информации.

Использование компьютерных технологий на уроках математики позволяет выработать такие основные общеучебные навыки, как:

- Умение воспринимать и воспроизводить полученные знания
- Планирование и постановка целей
- Повторение и подготовка к проверочным и контрольным работам
- Ведение записей
- Самопознание и формирование мотива достижения цели
- Самооценка собственной работы» [1, с.25].

Кроме того, они позволяют моделировать разные ситуации и обеспечивают переход студента из пассивного потребителя знаний в исследователя различных процессов, поскольку у него есть возможность изменять параметры, проводя исследовательскую работу, и самостоятельно делать выводы. Такая форма работы очень похожа на практикоориентированные знания и формирует навыки самостоятельного анализа конкретных ситуаций. Для того, чтобы сформировать данные умения у обучающегося и успешного выполнения самостоятельных работ, необходимо, чтобы он мог свободно работать на ПК. Показанные самостоятельные работы проводятся в компьютерном классе. Используются скрытые слайды, на которых изображено выполненное задание. Эти слайды для студентов недоступны и только преподаватель с помощью гиперссылки может продемонстрировать решение на экране видеопроектора, где студенты могут сравнить свою работу с правильным решением. При создании слайдов используется программа Excel, Power Point, редактор формул.

В целях более эффективного использования времени студентов в процессе самостоятельной деятельности были созданы базы данных,

содержащие не только теоретический материал по вопросам, выносимым для самостоятельного решения, но и конкретные задания, иллюстрирующие изучение данного материала. Большинство заданий рассчитано на моделирование ситуаций. По результатам решения студентам требовалось сделать выводы и связать их с другим материалом.

Самостоятельная работа более эффективна, если она парная.

Известно, что групповая работа усиливает фактор мотивации и интеллектуальной взаимной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю. Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершенную, но такая оценка может быть ошибочной. При групповой работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы в целом. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент может выполнить свою часть работы и демонстрировать ее партнеру – сокурснику.

По мере интеллектуального развития, степень вмешательства и внешней помощи со стороны педагога должна сокращаться, а уровень самостоятельности возрастать. Самостоятельная работа обеспечивает организацию “обратной связи”, являющейся необходимым звеном в действующей системе образования. Ответы учащихся на вопросы, связанные с решением задач, учебно-исследовательские и творческие работы позволяют судить о том, соответствует или нет качество знаний и умений по предмету требованиям программы.

Для эффективности используются элементы модульной технологии. Действительно, при модульном обучении каждый ученик включается в активную и эффективную учебно-познавательную деятельность. Здесь идет индивидуализация контроля, самоконтроля, коррекции, консультирования, степени самостоятельности.

Внедрение компьютерных технологий и инновационных подходов к организации самостоятельной работы является позитивным шагом, способствующим к продвижению студентов к умениям и навыкам самообразования.

Литература

1. *Рамазанова, Г.М.* Компьютерные технологии в процессе обучения математике [Текст] / Г.М. Рамазанова // Сред. проф. образование. – 2007. - № 11. – С. 25-29.
2. *Трущенко, Е.Н.* Основные направления организации самостоятельной работы [Текст] / Е.Н. Трущенко // Сред. проф. образование. – 2007. - № 10. – С. 26-28.

МАТЕМАТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.Н. Мошнина, кандидат технических наук, доцент
Муромский институт (филиал)
Владимирского государственного университета, Россия
natalyperel@nm.ru

Н.Л. Перельмутер
Муромский филиал Московского государственного университета путей сообщения, Россия
natalyperel@nm.ru

Задачи модернизации современного общества не обошли стороной и систему образования. Для успешного их решения обществу необходима качественная подготовка высокообразованных и высококвалифицированных специалистов в профессиональной деятельности.

Современные требования работодателей к специалистам инженерно-экономического профиля диктуют необходимость поиска качественно новых подходов к процессу организации обучения, так как основы профессионального развития личности специалиста закладываются в вузе, начиная с первых лет обучения, в процессе усвоения специальных, общих профессиональных образовательных и естественнонаучных дисциплин.

Как раз математика с ее высокой степенью абстракции и есть фундамент для всего естествознания. Без нее не может самостоятельно существовать ни одна из наук, оперирующая какими-либо количественными данными и именно она определяет основу образования практически по любому направлению.

Высшая математика в высших учебных заведениях интенсивно изучается в течение первых двух лет обучения. Она определяет разностороннее развитие логического мышления, обеспечивает базовыми навыками для дальнейшей деятельности (планирование и обработка результатов экспериментов, повышение предельной точности расчетов, создание и исследование математических моделей, определение оптимальных условий существования систем и т.д.) и предопределяет профессиональные качества будущих специалистов.

Решающая роль математики в профессиональной подготовке современного специалиста многогранна и состоит в создании у студентов целостной системы взглядов на природу науки и её взаимосвязь с другими дисциплинами. Современная система преподавания прикладных и фундаментальных математических знаний должна обязательно обеспечивать возможность их конкурентоспособного конечного применения в профессии и покрывать потребности работодателей в решении задач модернизации.

В современной практике высшего образования присутствует прямое противоречие между настоятельной необходимостью получения прочных математических знаний и слабой самомотивацией студентов к изучению вузовского курса математики. Проблемы преподавания высшей математики актуальны и для технических, и для гуманитарных направлений образования и ярко выражаются в том, что студенты явно не видят будущей прикладной пользы дисциплины. Они отторгают нагрузку начального математического цикла, аргументируя тем, что имеют иные интересы и способности, которые делают невозможным усвоение математического материала. Студенты стараются убедить себя и окружающих в том, что знание предмета не будет востребовано в их будущей работе. У первокурсников не формируется правильное представление о взаимосвязи содержания математических дисциплин и дисциплин специализации и месте математики в интеграции интеллектуальных умений для профессиональной конкурентной деятельности. Это свидетельствует о противоречии принятой практики математического образования в вузах и высокими возможностями потенциальной подготовки профессиональных качеств современных специалистов.

Преподаватели математики вузов вынуждены не только давать вчерашним школьникам фундаментальную математическую подготовку, но и «ум в порядок привести», учить первокурсников учиться. В будущем студенты должны не только знать и уметь, но и владеть полученными знаниями в профессии как практическим инструментом для решения различных задач.

Целесообразно дифференцировать уровни строгости подготовки при изучении материала в зависимости от полученных первокурсниками знаний и дальнейших требований специальности. Необходимо показать, что сила математики в абстрактности и универсальности математических методов, показать области, в которых изучаемый теоретический материал имеет фактическое применение, обучить студентов математическим методам познания, в частности построению математических моделей; использованию межпредметных связей.

Модернизация методов мотивации и самомотивации студентов сопряжена с практическим пересмотром существующих методов контроля качества знаний по предметам и настоятельно необходима для получения прочных фундаментальных математических знаний.

Заметим, что учебная литература, по которой осуществляется учебный процесс на младших курсах, практически не отличается от той литературы, по которой обучались сами преподаватели, ведь математика - часть классического образования. Но наука не стоит на месте, она развивается, появляются новые методы и средства исследований, новые технические возможности. Современные студенты должны быть готовы эффективно применять полученные знания на практике, а если их недостаточно - самостоятельно разобраться в поставленной задаче.

Для этого необходимо, на наш взгляд, чтобы преподаватели математики специализировались по конкретному направлению подготовки инженерных, экономических и гуманитарных кадров. Необходимо подбирать задания и примеры применительно к конкретной специальности, к выполнению прикладных проектов, требующих точной математической подготовки. Необходимо создавать соответствующие материалы интегрированных междисциплинарных элективных курсов, чтобы студенты с самого начала обучения в вузе понимали важность математической подготовки для дальнейшего решения профессиональных задач.

Так же важна согласованность рабочей программы с требованиями выпускающей кафедры. На различных специальностях на изучение математики стандартами образования отводится различное количество часов аудиторной и самостоятельной работы. Увеличение количества часов на изучение именно тех разделов, которые в дальнейшем должны использоваться в специальных дисциплинах, позволяет значительно повысить эффективность обучения и мотивацию студентов к изучению математики.

Большое значение имеет повышение творческой активности студентов при изучении курса. Неоценимую роль играет привлечение студентов к научной работе, к работе на студенческих конференциях, написанию рефератов. Предлагаемая преподавателями тематика докладов должна содержать связь между математикой и будущей специальностью. При подготовке доклада или реферата студенты учатся работать с научной литературой и самостоятельно отбирать материал по заданной теме, развивают навыки исследования и решают реальные практические задачи, которые пригодятся им для подготовки к серьезной последующей работе. Именно на таких конференциях, студенты младших курсов приобретают опыт общения с аудиторией, они учатся планировать публичные выступления, использовать подготовленные презентации, отвечать на вопросы, отстаивать свою точку зрения. Подобный публичный опыт определенно обязан формировать интерес к изучаемым математическим дисциплинам и вырабатывать практическую потребность применять полученные навыки в дальнейшем.

Для решения задач модернизации в высшем образовании назрела необходимость внедрения в учебный процесс современного содержательного профессионально-направленного обучения. В процессе подготовки качественных и конкурентоспособных кадров необходима интеграция фундаментальных математических и прикладных знаний. Интенсивную интеграцию научных знаний в профессиональную подготовку специалистов целесообразно осуществлять на основе системообразующей и фундаментальной дисциплины – математики.

О ПРОБЛЕМАХ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К ИЗУЧЕНИЮ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

М.Г. Сальникова, кандидат физико-математических наук, доцент
Южно-Российский государственный технический университет (НПИ), Россия
yuliasalnikova@gmail.com

Одной из важнейших проблем в педагогике и педагогической психологии является проблема мотивации обучения [5]. В учебный процесс в высшем учебном заведении вовлечены молодые люди, у которых продолжается формирование личности, поэтому проблема состоит в том, чтобы найти методы и средства повышения мотивации обучения, способствующие максимальному развитию личностных качеств студентов, необходимых для их успешной профессиональной деятельности. Преподавателям нередко приходится сталкиваться с проблемой непонимания студентами необходимости изучения тех или иных дисциплин. У студентов-первокурсников часто возникает вопрос: «Зачем студенту технического вуза изучать высшую математику?».

Причины отсутствия у студентов интереса к занятиям высшей математикой различны. Способ выбора абитуриентом специальности значительно сказывается на мотивации обучения студента: если будущая профессия выбрана неосознанно, случайно, то у студента, как правило, слабая мотивация к обучению; при осознанном выборе для студента характерна сильная мотивация. Наличие профессиональной мотивации, активности студентов способствуют повышению качества полученных ими знаний, умений, навыков. По разработанной А.А. Реаном и В.А. Якуниным методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» [2], нами было предложено студентам младших курсов выбрать из списка шестнадцати мотивов учебной деятельности пять наиболее значимых для них. В результате доминирующими мотивами оказались такие, как «стать высококлассным специалистом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «получить диплом», «постоянно получать стипендию», «приобрести глубокие и прочные знания». Но даже у заинтересованных в своей будущей профессии студентов часто наблюдается непонимание необходимости изучения высшей математики и различных математических спецкурсов. Кроме того, студенты-первокурсники имеют различную базовую подготовку по элементарной математике. Студенты, слабо освоившие школьный курс математики, испытывают большие трудности по преодолению отставания. Это приводит к потере интереса к предмету, а в дальнейшем появляются трудности в усвоении специальных дисциплин по вопросам, связанным с высшей математикой. Немаловажным также является отсутствие или недостаточность у студентов навыков самостоятельной работы.

Для того чтобы процесс обучения был более эффективным, преподаватель высшей математики, а также различных математических специальных курсов в техническом университете должен учитывать аспекты, связанные со спецификой непрофилирующих дисциплин и психологией студентов в таком вузе. В природе человека заложено стремление учиться. Учение, овладение новыми навыками, знаниями является деятельностью с большим мотивационным потенциалом. Учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно, как эта деятельность осуществляется.

Основными условиями повышения мотивации студентов к изучению высшей математики в техническом университете, по мнению автора, являются следующие.

Ликвидация пробелов в знаниях элементарной математики. Для студентов 1-го курса, имеющих слабые знания по элементарной математике, организованы дополнительные факультативные занятия, на которых студенты углубляют свои знания по школьному курсу математики и осуществляют плавный переход от элементарной математики к высшей. Эффективность таких занятий доказана практикой.

Демонстрация необходимости математических знаний для будущей профессиональной деятельности. На первой же лекции по высшей математике преподаватель должен объяснить студентам необходимость, полезность и значимость роли высшей математики для современного инженера. Далее, в процессе изложения каждой темы, необходимо уделять внимание прикладным задачам, устанавливать межпредметные связи с общетехническими и специальными дисциплинами.

Организация учебного процесса. Как известно, учебный материал усваивается лучше, если студентов заинтересовать изучаемой темой и поддерживать этот познавательный интерес в течение всего занятия. Для активизации учебной деятельности студентов следует в начале семестра ознакомить студентов с темами занятий по высшей математике на текущий семестр, а также перечнем задач, аналоги которых будут включены в текущий контроль и в экзаменационные билеты. Возможности формирования у студентов познавательной мотивации создаются при использовании различных форм, методов и средств как традиционного, так и активного обучения, в котором реализован принцип проблемности. Целесообразно использовать структурно-логические схемы, укрупнённые алгоритмы, которые наглядно демонстрируют студентам внутрипредметные связи, развивают системный диалектический стиль мышления, т.е. способность охватывать все темы в целом и одновременно выделять элементы связи между ними [1,4]. Лекция не должна быть перегружена второстепенными сведениями, поэтому необходим строгий отбор материала. В то же время следует учитывать «гуманитарную составляющую учебного процесса по математике» [3]: вводить элементы истории математики, физики, технических наук, их взаимного проникновения и взаимодействия, сведения о поисках и решениях великих учёных. Это вызывает дополнительный

интерес к изучаемому предмету, расширяет кругозор, создает условия для лучшего запоминания материала. На практических занятиях следует отводить не менее половины времени на самостоятельную работу по заданию преподавателя с обязательным обсуждением её в аудитории. В таком случае преподаватель имеет больше возможностей для индивидуальной работы со студентами.

Самостоятельная работа студентов. Самостоятельная работа студентов над учебным материалом – это неотъемлемая составляющая образовательного процесса в высшем учебном заведении. Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьёзной и устойчивой мотивации. Цель самостоятельной работы – усвоение знаний, формирование умений, навыков, но главное, развитие личностных качеств студентов, необходимых для профессиональной деятельности. К организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов следует применять личностно-дифференцированный подход. Студентам с низким уровнем познавательной самостоятельности даются задания репродуктивного характера: выполнить указанные задания по образцу, сделать расчёты по заданному алгоритму, самостоятельно изучить какую-то тему. Для студентов с более высоким уровнем познавательной активности необходимо предусмотреть задания репродуктивно-творческого характера: решение задач повышенного уровня сложности, подготовка доклада по заданной теме и другие. Для стимулирования познавательных интересов в учебном процессе желательно, чтобы задания имели профессионально-ориентированный характер.

Контроль учебной деятельности. Формы контроля учебной деятельности студентов могут быть разными, но они должны отвечать таким требованиям, как индивидуализация, систематичность проведения, наличие понятных и доступных критериев оценки. Важно, чтобы в оценке давался качественный анализ учебной деятельности студента, содержалась информация об уровне его компетентности. В частности, при рейтинговой системе оценки повышается мотивация студентов к освоению учебного материала путём более высокой дифференциации оценки их учебной работы, стимулируется познавательная активность, возникает заинтересованность к выполнению заданий более высокого уровня сложности.

Олимпиады по высшей математике. Одним из мотивационных факторов самосовершенствования студентов является стремление к состязательности. В течение многих лет кафедра «Высшая математика» ЮРГТУ проводит вузовскую олимпиаду по высшей математике для студентов 1-2 курсов. Олимпиады проводятся для того, чтобы повысить мотивацию студентов к более глубокому изучению высшей математики. Студенты, принимающие участие в олимпиадах, как правило, являются самыми активными в учебной группе и в дальнейшем добиваются успехов в профессиональной деятельности.

Применение компьютерных технологий. Использование компьютерных технологий также позволяет активизировать учебную

деятельность студентов. Персональный компьютер способен сделать многие математические понятия более наглядными. Применение специализированных пакетов mathcad, maple и других, имеющих дружественный пользователю интерфейс, позволяет значительно повысить продуктивность обучения.

Стиль педагогической деятельности преподавателя. Известно, что часто отношение к преподавателю студент переносит на изучаемый предмет. Стиль и эффективность преподавательской деятельности во многом зависят от самой личности преподавателя. Преподавателю необходимо найти контакт со студентами, учитывая своеобразие их психического склада, стиля мышления, уровня развития и т.п. Важным фактором, влияющим на активность студента, является осознание им собственного успеха в учении. Поэтому преподавателю необходимо замечать и поощрять успехи студентов, помогая каждому раскрыть свой творческий потенциал.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207с.
2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512с.
3. *Розанова С.А.* Математическая культура студентов технических университетов. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 176с.
4. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 437с.
5. *Чирков В.И.* Мотивация учебной деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1991. – 52с.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

А.В. Баранов, кандидат физико-математических наук, доцент
Новосибирский государственный технический университет, Россия
baranovav@ngs.ru

Последнее десятилетие характеризуется исключительно интенсивным и масштабным внедрением компьютерных и мультимедийных технологий в сферу образования. Это во многом обусловлено как высокими темпами информатизации общества в целом, так и открывшимися новыми возможностями организации учебного процесса с использованием инновационных технологий. В области естественнонаучного образования последние находят наиболее широкий спектр своего применения, начиная от мультимедийных лекций, видеоконференций, компьютеризированных лабораторий и виртуальных экспериментов, заканчивая компьютерными способами тестирования и контроля результатов учебной деятельности студентов [9].

Научно обоснованная реализация компьютерных и мультимедийных технологий в учебном процессе с учётом дидактических, методологических и методических аспектов позволяет при прочих равных условиях сделать познавательный процесс более разнообразным и эмоционально привлекательным для обучаемых, порождая так необходимую в современных условиях мотивацию к учебной деятельности.

Как известно, перенос мотива с конечного результата обучения на саму учебную деятельность является исключительно важным фактором, во многом определяющим эффективность процесса обучения. Такой перенос возможен лишь при наличии достаточно высокого уровня интереса обучаемого как к изучаемому предмету, так и к предлагаемым при этом видам учебной деятельности.

Безусловно, наибольший эффект в обучении достигается при наличии непосредственной предметной мотивации, но и опосредованная может играть существенную роль, способствуя переносу мотива именно на организуемую учебную деятельность в предметной области. Одним из таких опосредованных мотивов, способных, на наш взгляд, перевести интерес обучаемых на изучение физики, связан с большой популярностью компьютеров и информационных технологий у современных студентов. Многие студенты младших курсов технических вузов на определённом уровне уже владеют языками программирования, включая иногда даже языки высокого уровня, например, C или C++.

Наличие такого знания, как правило, обусловлено хорошо поставленным обучением информатике в школе (примером является Новосибирский инженерно-технический лицей), применением новаторских методов обучения школьников физике с использованием информационных технологий [7,8], а также неподдельным интересом учащихся к компьютерным играм и мультимедийным возможностям представления информации.

Изначальная «продвинутость» студентов в области информатики позволяет при изучении физики организовать на младших курсах новый вид учебной деятельности, который, как показывает наш опыт, явно повышает познавательный интерес к предмету. Речь идёт о компьютерном моделировании физических систем, процессов и явлений.

Более десяти лет на кафедре общей физики Новосибирского государственного технического университета (НГТУ) ведется педагогический эксперимент по организации и анализу учебной деятельности, связанной с разработкой студентами виртуальных демонстраций, виртуальных лабораторных работ по физике («виртуальных проектов») и проведением виртуальных экспериментов.

Начало педагогического эксперимента по времени практически совпало с внедрением в НГТУ модульно-рейтинговой системы, тогда ещё не имеющей отношения к Болонскому процессу, но уже использующей принципы начисления зачётных баллов за выполняемую студентами учебную деятельность. Это позволило нам ввести дополнительное стимулирование студентов к работе по компьютерному моделированию.

Участниками проводимого педагогического эксперимента являются преимущественно студенты второго курса факультета прикладной математики и информатики НГТУ. В основу организации учебной деятельности, связанной с экспериментом, нами заложены принципы деятельностного подхода и проблемного обучения [4]. В качестве рабочей гипотезы предполагается, что уже существующий интерес к деятельности, связанной с компьютерными технологиями, в сочетании с поставленной физической проблемной ситуацией должны привести к появлению интереса у обучаемых как к объективному содержанию изучаемого предмета (физики), так и к современным численным методам решения физических задач.

В соответствии с основными положениями дидактики, на начальном этапе у обучаемых формируется первичная мотивация к организации деятельности и схема ориентировочной основы действий (ООД по П.Я.Гальперину [6]). В качестве последней используется ООД третьего типа, считающаяся в обучении наиболее продуктивной и характеризующаяся следующими существенными признаками [7,10]:

• обучаемый получает полную систему основных ориентиров для своей деятельности в обобщённом виде (обобщённая ООД),

• для анализа конкретного явления и решения поставленной задачи обучаемый самостоятельно составляет частную ООД, опираясь на обобщенную.

В соответствии со сказанным, учебная деятельность, связанная с проводимым педагогическим экспериментом, представляет собой организованную самостоятельную работу студентов по разработке виртуального проекта и проведению виртуального эксперимента. Работа выполняется под руководством преподавателя, играющего в этом случае роль консультанта.

Первая консультация по проектам проводится в начале семестра и носит организующий характер. В начале консультации участникам педагогического эксперимента демонстрируются наиболее интересные виртуальные проекты (лабораторные работы и демонстрации), разработанные студентами предыдущих потоков. Обсуждаются моделируемые физические процессы и особенности реализации виртуальных проектов. Заслушиваются мнения студентов о представленных проектах. В итоге закладываются основы мотивации к предстоящей деятельности.

Студенты, выразившие желание принять участие в разработке проектов, разбиваются на группы по 2-3 человека. Каждой группе даётся определённая тема и ставится задача для компьютерного моделирования. Для всех групп формулируются общие требования к выполняемым проектам, касающиеся организации интерфейса, необходимых визуальных окон и элементов управления, принципов визуализации информации и т.п. Студентам рекомендуется литература по компьютерному моделированию, например [1-3,5], и даются ссылки на доступные ресурсы Интернета. Всё это способствует формированию схемы обобщённой ООД, которая будет трансформироваться в частную ООД в процессе выполнения задания обучаемыми.

Одной из особенностей организации данного вида учебной деятельности является то, что студентам предлагаются темы и задачи из разделов физики, освоение которых предполагается в текущем семестре.

В процессе работы над проектами студенты самостоятельно знакомятся с необходимыми темами раздела, выбирают и формируют соответствующие поставленной задаче физическую и математическую модели, выбирают метод решения модельных уравнений. Продумывается алгоритм и особенности программной реализации виртуального проекта, делается эскиз окон интерфейса (используются стандарты Windows) с учётом необходимого ввода данных и вывода графической информации. Особенно тщательно при этом должны быть продуманы изобразительные элементы, связанные с иллюстрацией работы виртуальной модели, а также содержание текстовых или HTML файлов, связанных с программой и предоставляющих информацию о проекте по запросу пользователей.

Регулярные консультации для участников педагогического эксперимента посвящаются обсуждению текущей деятельности студентов по реализации виртуальных проектов и оказанию необходимой помощи.

Готовый виртуальный проект должен представлять собой исполняемый файл с включёнными при компиляции необходимыми функциями библиотек. Разработанный проект подвергается тестовым испытаниям. В частности, сравниваются результаты численного моделирования и аналитических вычислений для доступных в последнем случае вариантов. Если тестирование оказывается успешным, то всё завершается проведением виртуального эксперимента, целью которого является установление физических закономерностей, предсказываемых используемой моделью.

Многолетний педагогический эксперимент, проводимый в НГТУ, детальный анализ его реализации и результатов позволяют нам сделать целый ряд выводов, касающихся компьютерного моделирования как средства мотивации при изучении физики в техническом вузе.

Безусловно, один из мотивов, первоначально ориентирующих студентов на конечный результат, определяется начисляемыми за выполнение задания баллами (которые в настоящее время уже определяются в соответствии с принятой международной системой зачётных единиц (ECTS)). Но в процессе реализации виртуального проекта у обучаемых происходит естественное смещение интереса на саму деятельность, предполагающую изучение соответствующего раздела физики, выбор адекватной модели и алгоритма, разработку программы и проведение компьютерного эксперимента. И, как показывает наш опыт, одним из самых значимых для студентов результатов эксперимента является «продукт», в качестве которого выступают виртуальная демонстрация или виртуальная лабораторная работа, проведённое исследование в форме компьютерного эксперимента и полученные в процессе деятельности знания, умения и навыки (и не только в области физики), способствующие формированию целого ряда компетенций будущих специалистов.

Анализ и сравнение учебных достижений студентов экспериментальной группы с результатами остальных групп приводят к следующим, усреднённым по годам показателям:

- в экспериментальной группе неудовлетворительные оценки отсутствуют, в обычных группах их доля составляет около 10 процентов;
- качественная успеваемость экспериментальной группы превышает такой показатель для обычной на 15-20 процентов;
- средняя рейтинговая оценка экспериментальной группы по шкале ECTS находится в пределах 85-100 баллов, обычной группы 65-75 баллов;
- экзаменационный средний балл экспериментальной группы составляет около 4.5, обычной - 3.5.

Таким образом, количественные показатели результатов обучения явно свидетельствуют о результативности используемой методики организации данного вида учебной деятельности и косвенно подтверждают рост мотивации к изучению физики. Явным подтверждением этого роста являются данные проводимого анкетирования студентов, принимавших участие в педагогическом эксперименте. Подавляющее большинство участников эксперимента высказываются в пользу предложенного нового вида учебной деятельности и отмечают заметный рост их интереса к изучаемому предмету.

Литература

1. *Бурсиан Э.В.* Задачи по физике для компьютера. - М.: Просвещение, 1991. - 256 с.
2. *Гулд Х., Тобочник Я.* Компьютерное моделирование в физике: В 2 т. Пер. с англ. - М: Мир, 1990. - 349 с.
3. *Кунин С.* Вычислительная физика: Пер. с англ. - М: Мир, 1992. - 518 с.
4. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 367 с.
5. *Поттер Д.* Вычислительные методы в физике: Пер. с англ. - М: Мир, 1975. - 392 с.
6. Психологический словарь/ под ред. *В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова*. - М.: Педагогика-Пресс, 1997. - 440 с.
7. *Старовиков М.И.* Формирование учебной исследовательской деятельности школьников в условиях информатизации процесса обучения (на материале курса физики): дис. …докт. пед. наук: 13.00.02. - Бийск, 2007. - 398 с.
8. *Старовиков М.И.* Компьютерный эксперимент как средство развития экспериментально-исследовательских умений// Наука и школа. - 2001. - №2. - С.40-45.
9. *Стародубцев В.А.* Компьютерные и мультимедийные технологии в естественнонаучном образовании. - Томск: Дельтоплан, - 2002. - 224 с.
10. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1975. - 342 с.

МАТЕМАТИКА И ЭРГОНОМИКА. ВОПРОСЫ И ПРОБЛЕМЫ

В.А. Дорофеев
Северо-Кавказская железная дорога,
Ростовский государственный университет путей сообщения
krp@rgups

Математика ─ одна из разновидностей человеческой деятельности, поэтому логично поставить вопрос об эргономизации математики.

Актуальность этой проблемы определяется следующим. Современная наука и система образования немыслимы без математики, но, к сожалению, математика чрезвычайно трудна и продолжает усложняться. Изучение математики требует колоссальных трудозатрат. Однако речь не только об учащихся. Появляющееся новое математическое знание стало столь разветвлённым, что охватить его одному человеку или даже коллективу единомышленников (например, известной группе Николас Бурбаки) физически невозможно. Недаром говорят, что «в условиях современной математики математик не знает, как это не парадоксально, математики» [1]. Что же тогда можно сказать о математических знаниях нематематиков и многочисленных армиях студентов?

Проблема в том, что для большинства нематематических специальностей требования к математической подготовке постоянно возрастают, поскольку возрастает роль математики в современной науке и технике, теории и практике. В итоге получается, что люди не обладают знаниями, которые необходимы им для эффективного выполнения профессиональных обязанностей. Отпугивающая многих трудность изучения математики и вызванный ею недобор математических знаний неизбежно приводит к снижению интеллектуального потенциала общества, ещё более усугубляя интеллектуальный кризис цивилизации.

Сегодня эргономика и математика почти не имеет точек соприкосновения (применение математических методов в эргономике не в счёт). Их разделяет пропасть взаимного непонимания. Другой удивительный факт состоит в том, что математики на протяжении всей истории применяли и применяют эргономические методы. Однако этот процесс носил и носит неосознанный, стихийный и кустарный характер, ощутимо снижая когнитивное качество математических текстов, ухудшая понимание и взаимопонимание в математическом сообществе.

Грубо говоря, эргономическая беспечность, а если отбросить деликатность ─ эргономическая неграмотность, традиционных математических методов представляет собой одну из причин неоправданно высокого интеллектуального барьера, окружающего величественный дворец математической науки. Для обозначения этого барьера появился даже специальный термин ─ «математический терроризм» [2]. В наш междисциплинарный век пренебрежение к эргономическим методам следует

признать устаревшим. К тому же оно вступает в противоречие с уроками истории.

Прежде, чем продолжить рассуждения, проведем небольшой экскурс в историю математической науки. В эволюции математики различают три ступени: **риторическую, синкопирующую и символическую.**

Риторическая (словесная) математика не пользуется символами. На этой ступени находилась греческая математика до Диофанта (III в.н.э.), арабская математика и европейская математика почти целиком до XIV в. Однако у вавилонян и египтян имеются особые знаки для некоторых математических понятий: у вавилонян это иероглифы мёртвого для них древнешумерского языка, у египтян иероглифы: скарабей ─ для понятия "составляет" ("будет", "равно"), ноги, идущие против направления чтения,─ для понятия "больше", уходящие ноги ─ для понятия "меньше" и др. Неизвестное, или искомое ─ "куча"─ обозначается иероглифом совы.

Синкопирующая математика употребляет для обозначения частот встречающихся понятий отдельные буквы или сокращения соответствующих слов. Так, Диофант употребляет для обозначения искомого числа букву сигма со штрихом (по мнению других, это сокращение $\alpha\rho$ первых букв слова $\alpha\rho\iota\theta\mu o\varsigma$─ "число"), он обозначает отвлечённую единицу через μ^{δ}**.** Если перед неизвестным стоит числовой коэффициент, то Диофант пишет двойную букву сигма со штрихом. Для степеней неизвестного и обратных им величин Диофант также вводит сокращённые обозначения. Для сложения не имеется особого знака, так как, подобно древним народам, числа, написанные рядом, считались слагаемыми, как это мы продолжаем делать до сих пор в написании смешанных дробей, когда пишем $3\frac{1}{2}$ вместо $3+\frac{1}{2}$. Для обозначения вычитания Диофант употребляет перевёрнутую букву ψ (пси), однако этот же знак применяется Героном еще в I веке нашей эры. Знака умножения у Диофанта нет, так как он употребляет только числовые коэффициенты; деление обозначалось словесно.

Индийские математики обозначают математические понятия первыми буквами соответствующих слов; это ещё стадия синкопирующей математики.

Символическая математика начинается в XV в. Лука Пачиоли (1494 г.) употребляет ещё *p* и *m* для обозначения знаков "плюс" и "минус", но в конце века в печати появляются знаки "-" и "+".

Введение в математику настоящей буквенной символики ─ заслуга француза Франсуа Виета (1540-1603 гг.), хотя и Леонардо Пизанский (1228 г.) пишет уже: "***a*** лошадей в ***f*** дней съедают ***e*** мер овса" [3] и т.д. Так же и ещё в большей мере поступает его современник Иордан Неморарий.

Искомое число, или неизвестное, в иероглифическом письме египтян имело особое обозначение (сова). В иератическом (жреческом) письме египтян, на котором написаны все дошедшие до нас египетские математические памятники, для неизвестного имеется особый знак, который обычно расшифровывается словом "куча". Появляется и термин "другая куча" для второго неизвестного, чего нет у Диофанта. Индийцы обозначали

разные неизвестные сокращениями от названий разных цветов. Арабы называли первую неизвестную "вещь", вторую ― "часть", "мера", "количество". По арабскому образцу возникли названия для неизвестного в европейской математике: ***res*** ― вещь у Леонардо Пизанского, ***cosa*** ― вещь у Луки Пачиоли, которую он обозначает буквами ***co***. Отсюда возникло первоначальное название алгебры в Европе ― "коссическое искусство", или "косс", упоминаемое также Л.Ф. Магницким, автором первого русского печатного руководства по математике "Арифметика, сиречь наука числительная".

Ф. Виет обозначает неизвестные большими гласными буквами, известные ― согласными, искомое ― буквой ***N*** (*Numerus*), квадрат его ― буквой ***Q*** (*Quadratus*), куб ― буквой ***C*** (*Cubus*). Так, он пишет

NC - 3*Naequator* 1 (x^3-3x=1),

затем англичанин Харриот (1631 г.) заменяет большие буквы малыми. Наконец Рене Декарт (1596-1650 гг.) предлагает известные числа обозначать первыми буквами алфавита (***a, b, c***,...), неизвестные ― последними (***x, y, z***,...). Вопрос о том, почему из этих букв ***x*** получил преимущественное употребление для обозначения неизвестного, нельзя считать достаточно ясным.

Первые авторы книг по алгебре обозначали неизвестное курсивным символом, который напоминает латинскую букву ***r*** (от ***res*** или ***radix*** ― корень), однако с крючковидным придатком, сближающим этот символ с ***x***. Р. Декарт в ранних работах чаще всего употреблял для обозначения неизвестного букву ***y***, но в дальнейшем ― букву ***x***; так, ось абсцисс он обозначал буквой ***x***. Голландский математик Худде (1628-1704 гг.) заявляет, что он "неизвестное всегда будет обозначать буквой ***x***, хотя некоторые авторы предпочтительно употребляют ***z***".[3]

История математики показывает, что многие разделы этой науки стали успешно разрабатываться только после того, как были введены удобные (эргономичные) знаки, способствующие развитию соответствующих рассуждений и построений. Так, Джузеппе Пеано настаивал на важном значении символического обозначения во всяком математическом предложении, его полезности в трудных и тонких вопросах. Стефен Клини совершенно правильно замечает, что открытие простых символических обозначений, которые сами приводят к манипуляциям по формальным правилам, явилось одним из путей, на которых развивалась мощь современной математики. «По сравнению со словесным выражением символ не только отличается краткостью и ясностью, но и обладает ещё одним важным преимуществом, имеющим первостепенное значение для математики: сам по себе он ничего не обозначает. Лишь заглянув в список определений, можно узнать, что означает тот или иной символ» [3].

Отсюда вытекает, что длительный исторический процесс изобретения, изменения, улучшения и реконструкции математической символики нельзя рассматривать как нечто второстепенное для математических исканий. Данный процесс (эргономический по своей природе) в немалой степени

отражает волнующий путь зарождения и развития новых математических идей и понятий, он теснейшим образом связан с сокровенными тайнами математического творчества. Изучение названного эргономического процесса должно стать одним из важных направлений истории математики, если она хочет претендовать на статус научной дисциплины, удовлетворяющей современным междисциплинарным требованиям.

Таким образом, можно прийти к заключению, что развитие математики и логики привело к созданию богатого набора формальных правил, использование которых позволяет решать обширный класс математических и логических задач. При разработке этих правил преследовались две цели. Первая цель была основной и явно выраженной: обогатить математическое знание. Вторая состояла в том, чтобы сделать знаковые системы и математические преобразования по возможности удобными и обозримыми. Эта вторая (эргономическая) цель была скорее интуитивной, чем осознанной и научно обоснованной.

В настоящее время, когда сложность математических знаний превысила "критический порог", настало время коренным образом изменить подход к проблеме. В современной математике следует выделить два набора правил:

- традиционную математическую и логико-математическую формализацию, обеспечивающую достижение математической эффективности;
- набор эргономических формальных правил, цель которых — добиться эргономической эффективности математических методов.

Необходимо "уравнять в правах" и объединить оба набора. В итоге получится единый набор формальных правил, для обозначения которого вполне можно применить термин "когнитивная формализация знаний". Совместное применение правил позволит получить удвоенный выигрыш.

Суть вопроса в том, что повышение производительности математического труда, понимаемое как повышение продуктивности человеческого мозга (мозга математиков), — не столько математическая, сколько эргономическая проблема. Человеческий ум и методы улучшения его работы — предмет изучения не математики, а когнитивной эргономики. Таким образом, эргономический выигрыш в математике есть не что иное как повышение производительности математического труда.

Подводя итог изложенного выше, можно выделить следующие моменты:

- Традиционные формы и методы развития и фиксации математических идей, игнорирующие эргономические аспекты математических проблем и тем самым создающие питательную среду для математического терроризма, следует признать устаревшими.
- Для успешного продвижения вперед необходимо осуществить синтез идей математики и эргономики в рамках нового междисциплинарного направления — эргоматематики.

- В настоящее время имеются все необходимые предпосылки для практического создания нового поколения учебников математики, построенных с учетом когнитивно-эргономических принципов.
- Цель создания нового поколения математических учебников и книг состоит в том, чтобы сократить интеллектуальные трудозатраты на восприятие, понимание и глубокое усвоение математических знаний в несколько раз, возможно на порядок.

Литература

1. *Барабашев А.Г.* Будущее математики. Методологические аспекты прогнозирования. М.:МГУ, 1991.
2. *Клайн М.* Математика. Поиск истины. М.: "Мир", 1985.
3. *Штейнгауз Г.* Задачи и размышления. М.: "Мир", 1972.

ОБ ИЗУЧЕНИИ СВОЙСТВ ФУНКЦИИ ПОЛЕЗНОСТИ В КУРСЕ ТЕОРИИ РИСКА

Т.М. Бакурова
Орловский государственный университет, Россия
t.bakurova@mail.ru

При изучении многих прикладных математических дисциплин (теории игр, методов оптимизации, исследования операций, теории риска) студенты сталкиваются с необходимостью применения положений теории полезности. Также предположение о рациональности поведения индивидов лежит в основе экономической теории потребления. Предпосылкой принятия обоснованного решения при рассмотрении вопросов математической теории риска является теорема об ожидаемой полезности. В то же время можно утверждать, что любые рассуждения по поводу экономического риска с точки зрения практики нужны только для принятия оптимального управленческого решения.

В рамках курса «Математическая теория риска» представляется необходимым рассмотрение следующих вопросов теории полезности: теорема об ожидаемой полезности; индивидуальное отношение к риску; теория Эрроу о преобладании уклонения от риска.

Чтобы подвести студентов к осознанию необходимости общей теории, объясняющей выбор индивидами варианта действия можно рассмотреть простой конкретный пример. Предположим, что имеется некоторая денежная сумма S и возникает вопрос о ее размещении. Имеется три варианта действий. Во-первых, можно вложить эту сумму в долгосрочный инвестиционный проект и получить сумму $S+D$, если не состоится событие A, или $S–D$, если оно состоится. Во-вторых в краткосрочный проект (ценные бумаги) и, в зависимости от того, произойдет или нет событие B, будет получена сумма $S+\Delta$ или $S-\Delta$., причем $\Delta < D$. И наконец хранить средства с

полной гарантией их сохранности, но без получения дохода. Студентам должно быть ясно, что данная ситуация вполне классифицируется как рисковая. Если говорить о наличии единой теории, то эта теория должна объяснить, каким образом можно обосновать выбор или отказ от осуществления долгосрочного проекта. Более того, вывод на основе данной теории должен соответствовать наблюдениям – выбору индивидов в аналогичных ситуациях. При этом такая теория должна учитывать как величину *D* так и оценку возможности наступления события *A*. Если на основании практических наблюдений известно, что некоторые индивиды предпочтут вложить деньги в краткосрочный проект, а другие предпочтут хранить их на безрисковом вкладе, практически бездоходном, то данная теория должна объяснить на основе конкретного аппарата, почему это происходит.

Тем самым мы подводим обучаемых к одному из основных положений теории выбора в условиях риска – теореме об ожидаемой полезности, формулируемой следующим образом.

Существует действительно-значная ограниченная и непрерывная функция *U* полезности действий, которая каждому действию *a* сопоставляет значение полезности *U(a)* и обладает следующими свойствами:

1) действие a_1 предпочитается действию a_2 ($a_1 \succ a_2$) $\Leftrightarrow$ $U(a_1)>U(a_2)$;
2) $U(a)=E[U(a(s))]$, где E – математическое ожидание, $U(a(s))$ – полезность действия a при состоянии среды s.

Необходимо обратить внимание студентов на огромное значение теоремы об ожидаемой полезности для практической деятельности, несмотря на кажущуюся сложность конструкций – она позволяет на основе единого инструментария дать количественную трактовку такому, казалось бы не формализуемому понятию, как индивидуальные предпочтения.

Рассмотрим пример применения данной теоремы. Предположим, что два индивида имеют различные функции полезности денежной суммы *x*: $U_1(x)$ и $U_2(x)$. Пусть x = 100 ед. и каждому из них предлагается участие в азартной игре, ставка в которой составляет 100 ед., а результаты имеют следующее распределение вероятностей:

Итог	80	130
Вероятность	0,6	0,4

Таким образом, каждому из индивидов предлагается выбрать одно из двух действий:

1. Сохранить имеющуюся сумму 100 ед., отказавшись от участия в азартной игре.
2. Принять участие в азартной игре, делая ставку в размере 100 ед. последствия которой – потеря 20 ед. (итоговый результат 80 ед.) с вероятностью 0,6, либо получение дополнительных 30 ед. (итоговый результат 130 ед.) с вероятностью 0,4.

Данная ситуация однозначно трактуется как рисковая, поскольку второе действие имеет неопределенные последствия. Очевидно, для каждого индивида приобретение дополнительных 30 ед. предпочтительней

сохранения имеющейся суммы, что в свою очередь предпочтительней потери 20 ед. Пусть функция полезности первого индивида $U_1(x)= x^{1/2}$, функция полезности второго индивида $U_2(x)= x^2$. Тогда полезности денежных сумм 80, 100, 130 ед. для первого индивида равны соответственно 8,9; 10; 11,4. Таким образом, первому индивиду предлагается осуществить выбор между двумя распределениями вероятностей:

Отказ от игры

Сумма	100
Полезность	10
Вероятность	1

Участие в игре

Сумма	80	130
Полезность	8,9	11,4
Вероятность	0,6	0,4

Ожидаемая полезность первого действия равна 10. Ожидаемая полезность второго действия составляет 8,9 × 0,6 + 11,4 × 0,4 = 9,9. Так как полезность отказа от участия в игре выше, чем полезность участия, то первый индивид откажется от участия в игре.

Для второго индивида полезности сумм 80, 100, 130 ед. равны 6400; 10000; 16900 и он выбирает одно из следующих распределений:

Отказ от игры

Сумма	100
Полезность	10000
Вероятность	1

Участие в игре

Сумма	80	130
Полезность	6400	16900
Вероятность	0,6	0,4

Полезность отказа от игры здесь равна 10000, тогда как полезность участия в игре равна 0,6 × 6400 + 0,4 × 16900 = 10600. Поэтому второй индивид согласится участвовать в игре.

У студентов возникает вопрос: откуда известна функция полезности? Здесь преподавателю уместно кратко осветить основные предпосылки построения функций полезности, так как этот материал охватывает вопросы и экономического, и математического характера. Тогда студентам становится понятно, что эта теория не является надуманной, имеет строгое математическое обоснование.

Далее, проводя параллельно рассуждения на языке математического анализа выпуклых функций и в терминах теории полезности, рассматриваем вопрос об индивидуальном отношении индивидов к риску.

Целесообразно напомнить студентам определение выпуклой функции, которое они изучили в курсе математики: функция $U(X)$ называется выпуклой вверх, если для любых X_1, X_2 и числа t, $0 \le t \le 1$ верно

$$U(tX_1 + (1-t)X_2) > tU(X_1) + (1-t)U(X_2),$$

соответственно функция $U(X)$ называется выпуклой вниз, если

$$U(tX_1 + (1-t)X_2) < tU(X_1) + (1-t)U(X_2).$$

Рассмотрим теперь индивида, обладающего суммой X_0, которому предлагается предпринять одно из следующих действий:

1. Сохранить сумму X_0 .
2. Вложить сумму X_0 в некоторое мероприятие, в результате чего с вероятностью 0,5 он будет иметь сумму $X_0 - h$ и с вероятностью 0,5 – сумму $X_0 + h$.

Данная ситуация вновь имеет все признаки рисковой. В первом случае полезность является неслучайной величиной и равна $U(X_0)$. Во втором случае ожидаемая полезность равна $0.5\times U(X_0 + h)+ 0.5\times U(X_0 - h)$. Действия индивида зависят от того, какая из величин $U(X_0)$ и $0.5\times U(X_0 + h)+ +0.5\times U(X_0 - h)$ имеет большее значение, что зависит только от свойств его индивидуальной функции полезности.

Учитывая, что $U(X_0)=U(0.5(X_0 + h)+ 0.5(X_0 - h))$, рассмотрим случаи:

А) $U(0.5(X_0 + h)+ 0.5(X_0 - h)) > 0.5\times U(X_0 + h)+ 0.5\times U(X_0 - h)$
индивид откажется принять участие в рискованном мероприятии и в этом случае мы будем считать его лицом, уклоняющимся от риска. При этом его функция полезности, в соответствии с определением, выпукла вверх (рис. 1)

Б) $U(0.5(X_0+ h)+ 0.5(X_0 - h)) < 0.5\times U(X_0 + h)+ 0.5\times U(X_0 - h)$
индивид предпочтет участие в мероприятии и мы будем считать его лицом склонным к риску, или лицом предпочитающим риск. Его функция полезности выпукла вниз (рис. 2)

В) $U(0.5(X_0 + h)+ 0.5(X_0 - h)) = 0.5\times U(X_0 + h)+ 0.5\times U(X_0 - h)$
индивид будет считаться лицом, нейтрально относящимся к риску. Его функция полезности представлена на рисунке 3.

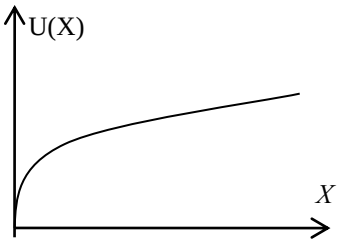


Рисунок 1 – Функция полезности лица, уклоняющегося от риска

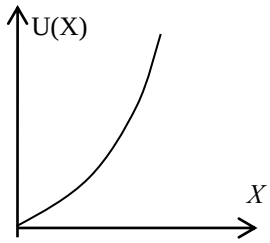


Рисунок 2 – Функция полезности лица, предпочитающего риск

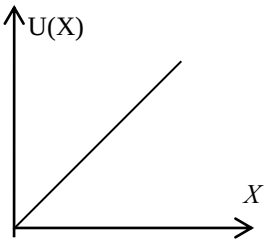


Рисунок 3 – Функция полезности лица, нейтрально относящегося к риску

Таким образом, в терминах дифференциального исчисления функция полезности лица, уклоняющегося от риска, характеризуется неравенствами

$U'(X)>0, U''(X)<0$;

а лица, предпочитающего риск - неравенствами

$U'(X)>0, U''(X)>0$;

В экономических терминах производная $U'(X)$ интерпретируется как предельная полезность. Поэтому в первом случае предельная полезность денег убывает, а во втором – возрастает.

Далее необходимо показать студентам, каким образом можно количественно измерить степень предпочтения риска или уклонения от него. Преподаватель вводит в рассмотрение два новых показателя:

$R_A(X) = -\dfrac{U''(X)}{U'(X)}$ – абсолютное уклонение от риска,

$R_R(X) = -\dfrac{XU''(X)}{U'(X)}$ – относительное уклонение от риска.

Пояснить смысл этих коэффициентов можно следующим примером. Предположим, один индивид обладает капиталом в 1000 руб., а второй – в 1 млрд. руб. Предложим каждому из них принять участие в азартной игре со ставкой 500 руб. Естественно ожидать, что первый из этих двух индивидов откажется от участия в игре, поскольку речь идет о возможной потере половины всего его имущества. Для второго индивида возможная потеря 500 руб. не страшна, поэтому он ради развлечения может согласиться на участие в игре. Таким образом, абсолютное уклонение от риска второго индивида гораздо ниже, чем у первого, поскольку он обладает гораздо большим капиталом. Теперь изменим условия игры и установим ставку в размере 0,1% богатства. В этом случае первый индивид скорее всего примет участие в игре, поскольку для него речь идет о возможной потере одного рубля. Второй от такой игры откажется, поскольку в этом случае речь идет о ставке равной 1 млн. руб.

Студенты делают вывод, что чем большим богатством обладает индивид, тем большую его долю он старается уберечь от случайностей. С другой стороны, чем богаче человек, тем меньше он опасается допустить случайную потерю фиксированной суммы S.

Теперь можно сформулировать основной результат теории Эрроу: при достижении определенного уровня богатства каждый индивид становится лицом, уклоняющимся от риска.

Изложенный подход к изучению свойств функции полезности позволяет, во-первых, реализовать принцип преемственности в обучении, т.к. с некоторыми вопросами теории полезности студенты знакомятся в различных дисциплинах. Так или иначе, применение этой теории связано с необходимостью принятия оптимального решения из множества альтернатив. Например, в теории игр и исследовании операций изучаются аксиомы предпочтений, понятие функции полезности в связи с выбором оптимальной стратегии. Теперь они познакомились с новой областью применения функции полезности и ее свойств: обоснование принятия решения в условиях риска.

Во-вторых, при изучении прикладных вопросов, таких как свойства функции полезности, формируется математическая культура учащихся, повышается их мотивация к изучению специальных дисциплин, так как они видят практическую направленность рассматриваемого материала.

В-третьих, у студентов формируются навыки математического моделирования экономических ситуаций, придания качественным понятиям количественных характеристик, их интерпретации.

Таким образом, изучение свойств функции полезности придает курсу теории риска логическую завершенность и математическую обоснованность.

IV. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ

Н.Л. Московская, доктор педагогических наук, профессор
В.П. Муякина, аспирант
Ставропольский государственный университет, Россия
vipavlovna@yahoo.com

Одним из приоритетных направлений современного образовательного процесса на Западе и в России является развитие критического мышления учащихся средних и высших учебных заведений. Предпосылками к тому явились такие тенденции современного общества, как постоянно расширяющееся информационное пространство, резкое повышение роли информационных процессов и объёма информации, поступающей извне. Всё это находит отражение и в социальной сфере и, в первую очередь, в сфере образования. Именно поэтому сегодня идёт речь о смене образовательной парадигмы, о переориентации системы образования с традиционной знаниевой педагогики на педагогику инновационную, развивающую, целью которой является развитие всей совокупности качеств личности: знаний, умений, навыков, способов умственных действий, самоуправляющих механизмов, эмоционально-нравственной и деятельностно-практической сферы. Как отмечает Е.С. Полат, «не просто усвоение знаний, а умение их творчески применять для получения нового знания, развитие самостоятельного критического мышления – вот проблема, реализация которой требует принципиального иного взгляда как на технологию обучения, так и на теорию» [1]. Уже сейчас прочно утвердилось понятие «инновационное образование», которое ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем, по мере необходимости, приобретать знания самостоятельно.

Технология развития критического мышления в настоящее время активно внедряется в систему западного образования как посредством разработки специальных курсов и тренингов, так и с помощью «перестройки» академических дисциплин в русле развития критического мышления. Один из исследователей критического мышления, американский учёный М. Скривен, указывая на необходимость развития умений критического мышления учащихся, говорит о нём как об образовательной ценности «наравне с умениями читать и писать» [цит. по 4, с.10]. Уже более десятка лет в крупнейших европейских университетах преподаётся дисциплина «Критическое мышление», разделы по критическому мышлению включены в различные варианты тестов для поступления в магистратуру и

аспирантуру, а британские школьники могут даже выбирать такой курс для сдачи выпускных экзаменов (A-level).

Развитие умений учащихся «ориентироваться» в современном информационном поле, оценивать уровень достоверности получаемой информации и вырабатывать свои собственные независимые суждения становится важной задачей современного образования, что находит отражение и в современных образовательных документах. Так, принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы», включает группу компетенций, связанных с «возрастанием информатизации общества», которые предполагают «…владение способами критического осмысления информации…» [6, с.11]. Другими словами, образование ставит перед собой задачу воспитания критически мыслящего человека, думающего, анализирующего, умеющего увидеть проблему и найти рациональные пути её решения.

Какое же содержание вкладывается в понятие «критическое мышление», и что значит, обучать критическому мышлению? Подобные вопросы стоят сегодня на стыке трёх научных позиций, с которых исследуется категория критического мышления на Западе: философского, когнитивного и прикладного. Философский подход сводится, главным образом, к обоснованию теоретических основ изучения и описания термина «критическое мышление», его задач, целей, выполняемых функций. Когнитивное направление носит описательный характер и сосредоточено на проблеме самой природы критического мышления, на выявлении и описании психологических механизмов, интеллектуальных навыков и умений, составляющих его основу. И третье, прикладное направление, имеет своей целью разработку методик и тренингов формирования и развития критического мышления. Все три подхода тесным образом взаимосвязаны и взаимозависимы, поэтому большинство современных исследований стремится к разработке единой целостной концепции с учётом всех составляющих.

В западной традиции принято рассматривать содержание критического мышления как совокупность трёх компонентов:

1) установки, готовности к критическому мышлению (critical thinking dispositions);
2) интеллектуальных (мыслительных) навыков и умений (critical thinking skills and abilities);
3) уже имеющихся знаний, прошлого опыта.

Обратимся к описанию каждого из перечисленных компонентов, составляющих содержание критического мышления.

Одна из самых популярных концепций критического мышления принадлежит американскому педагогу Р. Эннису, который одним из первых разработал систему установок или готовностей (dispositions) к критическому мышлению, или, другими словами, внутренних мотиваций, влияющих на

«качество» мышления. Согласно концепции Р. Энниса критически мыслящий человек должен:

1. Заботиться о том, чтобы его взгляды, решения, были чётко обоснованы, а для этого ему необходимо:

- Стремиться к поиску новых гипотез, альтернативных объяснений, источников, выводов;
- Быть хорошо информированным;
- Рассматривать точки зрения, отличные от своих собственных;
- Расширять свой кругозор, стремиться к разносторонней осведомлённости.

2. Быть способным чётко представить как свою позицию, так и позицию других, а именно:

- Ясно и точно понимать смысл сказанного и написанного, принимая во внимание особенности ситуации;
- Концентрироваться на выводе или вопросе, стремиться придерживаться основной темы;
- Искать и предлагать доводы (обоснования);
- Принимать во внимание всю ситуацию в целом;
- Осознавать собственные убеждения.

3. Уважать мнение и достоинство собеседника, т.е.:

- уметь слушать и слышать других;
- избегать критических замечаний, принимая во внимание чувства собеседника, быть восприимчивым и стремиться к пониманию чужих чувств, уровня познаний и глубины суждений;
- быть внимательным к состоянию другого человека [4, с.171].

На важность развития установки к критическому мышлению также указывает американский психолог Д. Халперн, разработавшая популярную в США программу обучения критическому мышлению. «Существенным компонентом критического мышления является развитие установки на то, чтобы мыслить критически и готовности к этому. Критически мыслят те, кто по-настоящему умеют думать, знают, зачем им это нужно, и готовы приложить все усилия, которые требуются для планомерной работы, выверенных действий, сбора информации и проявления определенного упорства, когда решение не очевидно или требует нескольких шагов. Выработка установки на критическое мышление не менее важна, чем развитие навыков мышления», - пишет автор [5, с.15]. Д. Халперн описывает следующие качества критически мыслящего человека:

1. Готовность к планированию (как «невидимый и очень важный шаг к критическому мышлению», последовательное рассмотрение предпринимаемых шагов).

2. Гибкость (как «готовность рассматривать новые варианты, пытаться сделать что-то иначе, менять свою точку зрения»).

3. Настойчивость (как «готовность взяться за решение задачи, требующей напряжения ума»).

4. Готовность исправлять свои ошибки (как стремление к поиску причин собственных ошибок, способность «признать свои стратегии действия неэффективными и отвергнуть их, выбирая новые и совершенствуя свое мышление»).

5. Осознание (как рефлексия собственного мыслительного процесса, «наблюдение за собственными действиями при продвижении к цели»).

6. Поиск компромиссных решений (как умение «находить решения, которые могли бы удовлетворить большинство») [5, с.15-16].

Особого внимания в системе описанных установок заслуживает рефлексивный компонент критического мышления. Критически мыслящий человек осознает процесс своего мышления, обладает сознательной целеустановкой на улучшение качества своего мышления. Рефлексия как необходимое условие и неотъемлемая часть критического мышления нашла отражение в определении Р. Пола, директора Центра критического мышления и моральной критики в США: «Критическое мышление – это размышление о мышлении, когда вы размышляете с целью улучшить своё мышление…При этом два момента имеют определяющее значение: критическое мышление – это влекущее за собой самоусовершенствование; и это усовершенствование приходит с навыками использования стандартов корректной оценки мыслительного процесса» [8, с. 91]. Западная психолого-педагогическая традиция располагает целым рядом отдельных исследований (P. Facione, N. Facione, C. Giancarlo, R. Ennis, S. Norris, G. Salomon), посвящённых изучению установок на критическое мышление, методик их развития и диагностики.

Вторым компонентом содержания критического мышления являются собственно интеллектуальные (мыслительные) умения и навыки (thinking skills), составляющие его сущность. В основу современных концепций, описывающих интеллектуальные умения критического мышления, положены идеи американского исследователя Э. Глейзера. Он первым изложил набор определённых умений, которые, по его мнению, относятся именно к критическому мышлению: умение распознавать проблему и находить пути её решения, собирать и упорядочивать необходимую информацию, распознавать неподтверждённые предположения и оценки; точность и избирательность в использовании и восприятии языковых средств; умение истолковывать факты и информацию, давать оценку доказательствам, обнаруживать существование или отсутствие логических связей между суждениями, делать правомерные выводы и обобщения и подвергать их сомнению, перестраивать собственную систему убеждений и формировать правильные суждения о явлениях повседневной жизни.

Описанные Э. Глейзером интеллектуальные умения и навыки получили своё развитие в исследованиях Р. Энниса, Р. Пола, С. Норриса, А. Фишера. Вопрос о наборе тех или иных умений, которые относятся именно к умениям критического мышления, до сих пор остаётся «открытым», т.к. каждый из авторов предлагает свою систему, ровно, как и определение самого понятия «критическое мышление». Так, Р. Эннис выделяет 12 основных умений

(abilities) критического мышления, в то время как в концепции Р. Пола их число достигает 35. Выделим наиболее существенные, на наш взгляд, мыслительные умения, которые нашли отражение в большинстве современных концепций критического мышления:

- Оценка надёжности источников информации
- Умение выделить необходимую информацию и способность к дальнейшей её обработке
- Анализ и оценка высказываний, предположений, выводов, аргументов, гипотез, убеждений
- Умение задавать вопросы с целью получения более точной информации или её проверки
- Рассмотрение проблемы с различных углов зрения и сравнение различных позиций и подходов.
- Ясность изложения собственной позиции, точность в выборе языковых средств
- Принятие решений и умение обосновать свой выбор.

Использование данных умений в повседневной жизни и на учебном занятии имеет место при наличии уже накопленных знаний и опыта. Критическое мышление – это своего рода «мышление о знании», которое позволяет «использовать ранее приобретённые знания, чтобы создавать новые» [5, с. 6]. При этом понятие «знание» употребляется в самом широком смысле слова. Вот как описывает знаниевый компонент критического мышления автор книги “Critical thinking and learning” М. Мейсон: «…определённый объём знаний, будь то знание основных понятий, относящихся к критическому мышлению, или знание той или иной научной дисциплины, к которой критическое мышление может быть в последствии применено» [7, с. 5]. Так, например, Р. Эннис полагает, что критическое мышление, являясь междисциплинарной и надпредметной категорией, носит дедуктивный характер: учащийся овладевает интеллектуальными умениями критического мышления вне конкретной научной дисциплины и может применять их в различных областях знаний. В то время как Дж. Мак Пэк подчёркивает индуктивный характер критического мышления, полагая, что оно неотделимо от конкретной научной области и что необходимым условием критического рассмотрения проблем той или иной научной дисциплины является глубокое знание этой самой дисциплины. «Мы не можем критически рассматривать проблемы ядерной физики, не зная самой ядерной физики», - пишет автор [цит. по 7, с. 3].

Т.о. критическое мышление представляет собой сложное и многостороннее явление, ключевыми компонентами которого являются: установки и готовность к критическому мышлению, владение набором интеллектуальных умений и навыков и наличие определённого опыта, научного и жизненного как «площадки» для применения этих умений. Говорить о развитии критического мышления учащихся, значит говорить о развитии у них целеустановки на улучшение качества своего мышления, совершенствовании определённых мыслительных умений и навыков,

готовности пользоваться этими умениями как в учебной деятельности, так и в повседневной жизни.

Литература

1. *Полат Е.С.* Проблемы образования в канун XXI века//Интернет-журнал «Эйдос», 1998. http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm.
2. *Федотовская Е.И.* Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах. Дис. … канд. пед. наук. – М., 2005.
3. *Ennis R.* Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability//Informal Logic, Vol.18, 1996, №2 – p. 165-182. – Canada, Windsor.
4. *Fisher A.* Critical Thinking. An Introduction. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
5. *Halpern D.* Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003.
6. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC): Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.
7. *Mason M.* Critical Thinking and Learning. – Singapore: Blackwell Publishing, 2008.
8. *Paul R.* Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. – Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ СОЗДАНИИ МОЛОДЕЖНЫХ МЕДИАПРОЕКТОВ

С.Г. Носырева

Армавирский государственный педагогический университет, Россия

svetanosyreva@yandex.ru

Молодежь двадцать первого века развивается и воспитывается в атмосфере информационного бума. В бесконечном потоке информации, происходящей из многочисленных средств массовой коммуникации, нелегко ориентироваться даже опытным профессионалам. Медиаисточники (печатные издания, радио- и телепередачи, Интернет и т.д.) содержат как качественную, полезную, интересную, так и далеко неоднозначную, некачественную информацию. Воспитание медиаграмотности, привитие медиавкуса, развитие медиакомпетентности можно считать одними из самых важных целей образовательного процесса современных педагогических вузов, с том числе, обучения и воспитания студентов лингвистических специальностей. Для решения этих задач, а также для

развития творческих способностей студентов, разумно использовать инновационные образовательные технологии. Известная с конца 90-х годов прошлого века технология развития критического мышления через чтение и письмо (авторы Дженни Д. Стил, Кертис С. Мередит, Чарльз Темпл, Скотт Уолтер) имеет преимущество применяться для любого возраста, любого учебного предмета, а также для совершенствования внеаудиторной творческой деятельности надпредметного характера.

В молодежной среде, в частности в студенческих коллективах педагогических вузов, где прослеживается взаимодействие всех участников образовательного и воспитательного процесса, для концентрации усилий в достижении максимально положительного результата, логичным было бы применение *технологии развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования и медиавоспитания студентов***.**

Медиакомпетентностью личности считается совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, оценочных, практико-операционных, деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме [4, с. 112].

Формирование таких умений необходимо как в учебной, так и во внеаудиторной творческой деятельности студентов, потому что им приходится создавать медиатексты для учебных занятий, а также для выпусков университетских газет, журналов, любительских кинофильмов, радиопередач, размещения информации на сайте факультета или университета.

Развитие критического мышления традиционно связывается с проблемным обучением, под которым понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей. При этом по содержанию решаемых проблем различают три вида проблемного обучения: решение научных проблем (научное творчество) – теоретическое исследование; решение практических проблем (практическое творчество) – поиск практического решения; создание художественных решений (художественное творчество) – художественное отображение действительности на основе творческого воображения. Практическое и художественное творчество непременно присутствуют в создании студентами совместно с органами студенческого самоуправления молодежных медиасредств.

В итоге по отношению к развитию критического мышления и медиакомпетентности, проблемное обучение выполняет следующие основные функции:

-творческое усвоение аудиторией знаний о медиакультуре и способов интеллектуальной и практической деятельности по отношению к медиа и медиатекстам;

-развитие познавательной самостоятельности аудитории, ее поисковой деятельности, связанной с миром массовых коммуникаций и медиаобразования;

-развитие самостоятельного критического мышления творческого коллектива по отношению к медиа:

-развитие творческих способностей аудитории на материале медиа и их креативного применения в проблемных ситуациях и в новых условиях;

-накопление опыта комплексной творческой деятельности на медиаматериале (овладение методами научного исследования, практической деятельности по созданию медиатекстов и т.д.).

Если методические приемы создания проблемных ситуаций в процессе обучения часто строятся на доминирующей роли педагога (он подводит аудиторию к противоречию; излагает различные точки зрения; побуждает студентов давать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты), то в процессе создания молодежных СМИ главную роль играют сами студенты и органы студенческого самоуправления, происходит процесс активизации самостоятельности молодежной аудитории, хотя студенты могут при необходимости рассчитывать на заинтересованную помощь преподавателей и руководителей органов студенческого самоуправления. Конечно, такого рода педагогические технологии дают возможность достаточно эффективно развивать критическое мышление студентов. Такое развитие, в том числе эффективно и при помощи медийного материала, с помощью проблемных методов, основанных на создании ситуаций, требующих активной познавательной деятельности студентов, поиска и решения сложных вопросов, актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами и явлениями их сущность, управляющие ими закономерности.

Особенно ценно то, что в деле создания молодежных СМИ инициатива исходит от студенческого коллектива, и, следовательно, студенты, высоко мотивированные на положительный результат своих проектов, самостоятельно ставят проблемные задачи, находят пути их реализации, решают сложные вопросы, актуализируют знания, анализируют ход и итоги творческого процесса.

Согласно структуре технологии развития критического мышления, разработанной в 1997 году Дж. Стил, К. Мередитом, Ч. Темплом, С. Уолтером, и применяя данную технологию к созданию молодежных СМИ, творческий студенческий коллектив в своей работе проходит *три стадии: вызова, осмысления содержания и рефлексии* [3]: на стадии вызова - актуализация имеющихся знаний; пробуждение интереса к получению новой информации; постановка студентами собственных целей обучения или внеаудиторного творчества; на стадии осмысления содержания - - получение новой информации; корректировка студентами поставленных

целей творческих проектов; на стадии рефлексии - размышление, рождение нового знания; постановка новых творческих целей.

Учитывая потребность студенческого творческого коллектива в сотрудничестве с преподавательским составом, помощи старших коллег в реализации проекта по созданию молодежного средства массовой информации, их совместная работа на разных *стадиях технологии развития критического мышления направлена на:* вызов у студентов уже имеющихся знаний по данному вопросу; активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе; расширение спектра информационных полей для поиска необходимой информации; вспоминание того, что ему известно по данному вопросу; выдвижение предположений; систематизацию информации до изучения нового материала; формулировку вопросов, на которые хотелось бы получить ответы. Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается в соответствии с правилами ведения «мозгового штурма» при котором абсолютно все предложения принимаются, и ничего не отвергается как неверное, неприемлемое. На данной стадии материал систематизируется в кластеры, таблицы, решаются логические и развивающие задачи, стимулируется мыслительная деятельность.

На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с медиатекстами – источниками новой информации.

На стадии рефлексии реализуется критический анализ конечного результата проекта, творческой работы, интерпретация изученной информации, обсуждаются цели новых проектов.

То есть, если переосмыслить представленную И.О. Загашевым и С.И. Заир-Беком образовательную технологию развития критического мышления применимо к процессу создания молодежных СМИ, можно выделить следующие этапы:

1) вызов (evocation): актуализация имеющихся знаний; пробуждение интереса к получению новой информации; формулировка студентом или инициативной творческой группой по созданию молодежного СМИ собственных творческих целей-мотивов (инициатор проекта имеет возможность *проанализировать* то, что он уже знает по теме, что создаст дополнительный стимул для постановки им собственных целей-мотивов, что является задачей стадии вызова);

2) осмысление содержания (realization of meaning): получение и анализ новой информации; корректировка студентом поставленных целей подготовки творческого проекта;

3) рефлексия (reflection): размышление, рождение нового знания; постановка творческим коллективом новых творческих целей [1, с. 61].

В процессе реализации стадии вызова важно: 1) давать возможность высказывать свою точку зрения по поводу обозначенной темы; 2) фиксировать все высказывания: любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» мнений; 3) сочетать индивидуальную и групповую работу: индивидуальная позволит

каждому участнику медиапроекта актуализировать свои знания и опыт; групповая – услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать выработке новых идей.

Работа по созданию молодежных СМИ, которая осуществляется в соответствии с технологией развития критического мышления, проходит три стадии, выполняющие следующие функции: мотивационную, информационную, коммуникационную [2, с. 20].

Несомненно, вышеперечисленные подходы органично адаптируются к задачам медиаобразования, медиавоспитания и развития медиакомпетентности личности:

-развитие у студентов способности к активному усвоению новых знаний, самостоятельной поисковой деятельности, сравнению, обобщению, критическому анализу, теоретическому объяснению, явлений, фактов, противоречий из области медиа и медиаобразования;

-создание проблемных ситуаций, связанных с тематикой медиа и медиаобразования, поиск путей их решения;

-организацией исследовательских/творческих проектов, дискуссий, ролевых игр с проблемной направленностью на медийном материале.

Цели и задачи создания молодежного издания - реализация молодежного проекта через средство массовой информации; воспитание толерантности к традициям и обычаям, национальным особенностям стран изучаемых языков; ведение «диалога культур», обеспеченного обменом информацией с представителями стран изучаемого языка; повышение общественной активности молодежи; воспитание патриотизма и интернационализма у студентов языковых специальностей; содействие формированию позитивной жизненной стратегии и гражданской позиции у молодого поколения; реализация профориентационных целей; формирование медиакомпетентности.

Творческий медиапроект по созданию студенческого молодежного издания факультета иностранных языков Армавирского государственного педагогического университета Beau Monde (Прекрасный мир) с использованием технологии критического мышления, способствует выполнению задач медиаобразования и медиавоспитания личности.

Литература

1. *Загашев И.О., Заир-Бек С.И.* Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
2. *Муштавинская И.В.* Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб.-метод. Пособие. – СПб.: КАРО, 2009. – 144с.
3. Основы критического мышления: междисциплинарная программа/Сост. *Дж.Стил, К.Мередит, Ч.Темпл и С.Уолтер*. Пос. 1 - 8. М., 1997-1999.
4. *Федоров А.В.* Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы//*Молодежь и общество.*2007. №2. С.112-135

СПЕЦИФИКА СМЫСЛОВОЙ ЭМПАТИИ И ПРОБЛЕМА ЕЕ РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

О.А. Григорьева-Рудакова
Кубанский социально-экономический институт, Россия
oksanagru@rbcmail.ru

Унифицированная система образования, которая пока все еще доминирует в системе общего обучения, во многом способствует нивелированию индивидуального развития в системе ценностей и отношений, культивируя лишь ценности и жизненные приоритеты определенных модальностей. В соответствии с этим ясно, что данная тенденция в образовании влечет ценностно-смысловую регрессию в сознании общества в целом. Потому не случайно на «стыке» наук психологии и педагогики появляются новые направления, призванные снизить «ценностно-смысловую регрессию». В числе инновационных направлений - «смысловая дидактика» (Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т.).

В рамках концепции смысла и смыслообразования И.В. Абакумова подчеркивает необходимость рассмотрения всех современных понятий и категорий психологии и педагогики под углом зрения их смыслового «наполнения». Эмпатия также не является исключением. Эмпатия в смысловой интерпретации, или смысловая эмпатия, по выражению И.В. Абакумовой, является составной частью эмпатической способности человека. Раскрывая значение смысловой сферы в развитии личности, ее личностном становлении, автор подчеркивает, что интерперсональным критерием ее развития выступает смысловая эмпатия [1].

Сказанное означает, что изучение смысловой эмпатии следует начинать с эмпатийных механизмов принятия и понимания, поскольку эмпатия – один из механизмов понимания и познания людей друг другом. Эмпатическая способность личности раскрывается в умении давать опосредованный эмоциональный ответ на переживания другого, которое включает рефлексию внутренних состояний, мыслей и чувств самого субъекта эмпатии [1; 4; 6].

В чем заключается специфика смысловой эмпатии? В определении понятия, предложенного И.В. Абакумовой, в сконцентрированной форме раскрыта эта специфика [1]. Смысловая эмпатия проявляется в принятии смысловой сферы другого человека, в понимании уровня значимости для другого выражения себя в процессе раскрытия индивидуализированного смысла. Подобно тому, как эмоциональная сфера в эмпатическом процессе может не совпадать между субъектами общения (или совместного познания, или взаимопознания), т.к. один человек, понимая и принимая позицию другого, отнюдь не обязан испытывать те же чувства и

переживания и полностью разделять позицию другого в отношении к определенной ситуации, так и в смысловом ракурсе эмпатия предполагает принятие смысловой оценки, не подразумевающей смысловой идентичности [1].

Из содержания понятия «смысловой эмпатии» можно выделить ключевые слова, важные для понимания специфики феномена. В их числе: принятие смысловой сферы другого человека и смысловой оценки, процесс раскрытия индивидуализированного смысла, понимание уровня значимости выражения себя для другого. Ответим на первый вопрос, состоящий из двух частей: «Что означает принятие и что следует принять?» Для описания «принятия смысловой сферы другого человека» обратимся к клиентцентрированной психотерапии, в рамках которой ярко воплощен субъект-субъектный подход к другому человеку. По К. Роджерсу, личность человека предстает как изначально позитивное и просоциальное существо. Главный акцент в недирективной психотерапии ставится на взаимоотношения консультанта и клиента [7]. Консультант не манипулирует сознанием клиента и не отчуждается от него. Взаимоотношение консультант - консультируемый носит доверительный характер. Оно строится на «безусловно»» позитивном приятии личности клиента. Уважение его индивидуальности, его автономность и право на собственный голос, приятие клиента «каким он есть», готовность видеть мир и события его глазами, эмпатия и «вчувствование» в мир его переживаний, взаимная личностная «прозрачность» дает возможность человеку получить уникальный опыт межличностного общения.

К. Роджерс различает три разновидности познания реальности человеком:

- «субъективное» знание, проверяемое путем сопоставления определенного события с содержанием внутреннего опыта;
- «объективное» знание, верифицируемое сопоставлением определенной информации с нормативным знанием группы, к которой принадлежит индивид;
- «межличностное» или феноменологическое знание, базирующееся на сопоставлении моего знания со знанием другого в том пункте, что и как тот знает обо мне. Именно в плане такого феноменологического межличностного знания, переживания «Я» другого и самопонимания обогащается консультируемый в процессе роджеровской психотерапии [6; 7].

В переложении на современный язык смыслов межличностного общения сочетание принятие клиента «каким он есть» означает следующее. Ф.Е. Василюк определяет ценностный мир человека как «внутренне сложный и внешне легкий жизненный мир». Если в реалистическом мире развивается традиционно психика, то в «легком и сложном» – сознание, как «орган», предназначение которого есть согласование и сопряжение различных жизненных отношений. «Внутренняя цельность является главной жизненной необходимостью

этого мира, а единственный принцип, способный согласовывать разнонаправленные жизненные отношения – принцип ценности» [5].

Значимость компонента принятия «безусловно позитивное приятие личности» можно продемонстрировать тем, что опыт психоконсультационной и психокоррекционной работы показывает, как на практике достаточно сложно осуществить стратегии субъект-субъектного подхода к консультируемому. Объясняется это тем, что клиент, обращаясь за психологической помощью, часто вынуждает и провоцирует консультанта занимать по отношению к нему манипулятивные или директивные позиции. Зафиксированная субъект-объектная установка клиента к консультанту в такой ситуации не сразу дефиксируется. Напротив, клиент, несмотря на общий позитивный настрой, вызванный получением необычного и уникального опыта межличностного общения, время от времени пускает в ход такие паттерны взаимодействия, которыми он пытается как бы вовлечь консультанта в желаемое русло общения. Процесс внутреннего принятия субъект-субъектной позиции к себе и другому является процессом сложным, требующим определенной перестройки сложившихся установок субъекта [4; 6].

В гуманистической психологии наработаны конкретные способы решения этой проблемы. Для того чтобы высказывание «моей» точки зрения и моих переживаний (т.е. реализация соответствующих прав) осуществлялось без одновременного подавления «твоих» прав (права на уважение, на независимость) очень эффективна разработанная в психологии техника Т.Гордона – «Техника Я - высказываний». Т. Гордон специально отмечал, что его программа обучения общению (одним из центральных элементов которой является переход от Ты-высказываний к Я-высказываниям) направлена на разрешение разнообразных проблем в межличностном общении с позиций взаимного принятия и уважения, но также на усиление индивидуальности, суверенитета и ответственности за «существование самого себя» [1; 7].

Другой подход к гуманизации межличностных отношений, предложенный Робертом и Джин Байярдами, непосредственно опирается на идею равноправия и содержит конкретную «технологию» построения отношений на основе взаимного уважения и признания равенства прав [1]. Практика применения этого подхода демонстрирует реальную возможность и высокую продуктивность (с точки зрения как задач личностного роста обоих собеседников, так и решения конкретных межличностных проблем) равноправных диалогических отношений даже в очень сложных ситуациях взаимодействия заведомо неравных (по неличностным критериям) собеседников – родителей и их детей, педагогов и их учеников.

Разработанные в психологии технологии развития, в том числе и смысловой эмпатии, могут быть использованы в учебном процессе. Однако проблема, по нашему мнению, заключается в использовании учителя в реальном течении процесса обучения преимущественно

манипулятивных стратегий (как это мы показали на примере психотерапевтической практики), что, собственно, способствует усилению ценностно-смысловой регрессии в сознании учащегося. Как показано в исследованиях Л.Ц. Кагермазовой, при реализации манипуляционной стратегии смысл порождается и трансформируется до процесса его трансляции. Управление аудиторией в процессе обучения неравнозначно и, следовательно, закрыто [2].

Здесь, по нашему глубокому убеждению, заключен «корень» возможных неудач в реализации гуманитарных моделей в обучении. Мы имеем дело с порождением и доминированием «моего» смысла, а не учащегося. Учащийся его не породил, а потому не может произойти «перекрещивание смысловых полей». Для развития смысловой эмпатии в педагогическом взаимодействии важно использовать психотехники диалогового плана. Взаимодействие субъектов диалога, направляемое и корректируемое логикой учебного процесса, обеспечивает замыкание суждений учащихся на педагоге, регулируется не только его внешними побуждениями, но и – главным образом – замыканием внутреннего субъектного опыта учащихся на содержании обсуждаемого вопроса, непроизвольной актуализацией его смысловых центраций» [2].

Как показывают неоднократно проводимые с 2002 года исследования социальной идентичности студенческой молодежи, в техническом университете примерно 25-30 % молодых людей свои жизненные планы ориентируют на получение высшего образования, однако характер их смысложизненных стратегий различен. В ходе исследований было установлено, что «студенчество высшего технического университета воспроизводится, в основном, из четырех наиболее явных типов студенчества: «профессионалов» - 35,65%, «универсалов» - 34,78%, «организаторов» -15,65% и «середняков» - 10,43%. При явной потере престижа технических специальностей, определенных трудностях с трудоустройством, наличие в вузе третьей части студенчества, профессионально ориентированного и реализующего в высшем техническом учреждении свою профессиональную потребность, считаем хорошим показателем, обеспечивающим сохранение самого технического образования и передачу его традиций» [3].

При описании характеристик «профессионала» авторы отмечают, что на характер познавательно-поведенческой активности этого типа студенчества в вузе повлияли изменения, произошедшие в обществе и самом образовании. Этим мы объясняем невысокую научную активность, участие в научных конференциях и др. мероприятиях (2,6% опрошенных). Они выбирают не фундаментальное образование, а «быстрое», прикладное, дающее в перспективе работу и заработки. В образовании начинает господствовать принцип «полезного знания». Эти установки подтверждают выбранные студентами референтные группы как показатели идентификаций студенчества: на профессиональные общности ориентируются 33,9% опрошенных студентов, на ученых - только 8,7%.

Отличительной чертой этого типа студенчества является особый тип мышления, основанный на значительном интеллектуальном потенциале, стремящийся к четкости и однозначности понятий в теории и практике, обладающий умением самостоятельно планировать и осуществлять поставленные цели. В этих группах наблюдается ранняя профессиональная направленность, соответствующая индивидуальным склонностям будущего студента, дополнительная фундаментальная подготовка [3].

В свете исследований возникает одна из наиболее актуальных и перспективных задач – развитие смысловой сферы студентов технического вуза в направлении понимания и принятия других типов студентов, сочувствия и сострадания к тем, кто волей обстоятельств или личностных проблем не смог профессионально самоопределиться, имеет другие смысложизненные стратегии. Проведенный нами в 2007-2009 гг. констатирующий эксперимент со студентами технического университета (Ростовская область) и инженерных групп социально-экономического института (г. Краснодар) свидетельствует о низком уровне развития их эмпатических способностей, а также подтверждает необходимость использовать предложенные выше психотехники в процессе педагогического взаимодействия преподавателя и студентов.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении– М.: Илекса; Нальчик: Изд-во М. В. Котляровых (Полиграфсервис и Т), 2008. - 276 с.
3. Алексеенко Т.Ф., Рудакова И.А., Щербакова Л.И. Рельефы идентификационного пространства российского студенчества. - Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). - Новочеркасск : ЮРГТУ, 2005. - 128 с.
4. Гаврилова ТЛ. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. – 287 с.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. - М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 86с.
6. Лабунская В. А. Эмпатия личности /Социальная психология личности в вопросах и ответах. Учеб. Пособие /Под ред. В.А. Лабунской. – М.:Гардарики, 1999. – С. 178-193.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

М.В. Бондина, кандидат педагогических наук, ассистент
Педагогический институт Южного федерального университета, Россия
bondina_mascha@mail.ru

Современная образовательная ситуация требует постоянного развития и внедрения инновационных технологий обучения, поскольку потребители образовательных услуг зачастую не хотят быть пассивными реципиентами информации, а заинтересованы в активных методах учебной деятельности. В связи с этим возникает вопрос о выборе форм обучения и активном использовании широкого спектра приемов, методов и современных образовательных технологий.

В практике преподавания часто используется широкое понятие «социальная форма обучения», под которым понимается форма взаимодействия учащихся, а именно индивидуальная, парная или групповая работа. Эти социальные формы объединяет тот факт, что обучение в них основано на принципах самоопределения и личной ответственности.

В процессе планирования и организации практических и семинарских занятий преподаватели часто задаются вопросом, какая из трех социальных форм наиболее подходит к соответствующей фазе занятия. Их применение связано с содержанием и целями обучения. При этом необходимо учитывать, что каждая из них имеет свои преимущества и недостатки. Так, например, индивидуальная работа уместна при выполнении заданий, требующих концентрации внимания, спокойной и тщательной работы; работа в парах ориентирована на взаимопомощь и разделение обязанностей; групповая работа предполагает кооперативное, коммуникативное и социальное учение. На наш взгляд, особое место по значимости занимает групповая работа, поскольку наряду с презентациями и фронтальными фазами занятия она может стать регулярной формой «со-учения», которая может продолжаться длительное время. Таким образом, правильный выбор социальной формы обучения играет важную роль для достижения конкретных целей [1, с. 40].

В качестве ориентира при выборе социальной формы работы соответствующей содержанию, целям и задачам обучения могут служить следующие критерии:

- Индивидуальную работу следует планировать с целью тренировки и повторения пройденного материала, развития индивидуальных приемов работы (например, при реферировании текстов и т.д.), формирования учебных навыков при выполнении заданий, связанных с запоминанием информации (разучивание стихов, слов); формирования компетенции выполнения домашних заданий.
- Работу с партнером целесообразно организовывать при выполнении заданий, предполагающих взаимопомощь (например, в рамках внутренней дифференциации учебного процесса «сильные» учащиеся помогают отстающим и т.д.), решение которых требует распределения обязанностей,

объем которых слишком велик для индивидуальной и в то же время слишком мал для групповой работы.

● Групповая работа эффективна при выполнении заданий, нацеленных на решение комплексных проблем, имеющих коммуникативную направленность, допускающих проявление личной инициативы в оформлении, в рамках которых ведутся обсуждения, конструируются факты, делаются инсценировки, ведется поиск информации (учебные плакаты, стенгазеты, ролевые игры, опросы, интервью и др.) [3, с. 31].

Обозначенные выше социальные формы работы нацелены на развитие персональных (тщательность, добросовестность, концентрация), социокоммуникативных (умение работать с партнером, взаимопомощь, разделение обязанностей), учебно-методических (решение проблем, способность работать в команде) компетенций обучаемых. Также необходимо подчеркнуть, что все эти формы работы предполагают личную ответственность за результаты индивидуального и коллективного учебного труда.

Следует обратить внимание на то, что в ходе обучения социальные формы легко комбинируются друг с другом. Например, индивидуальная работа может переходить в парную работу (для совместной коррекции, для зачитывания лично написанного текста, для опроса слов и т.д.). Групповой работе может предшествовать индивидуальная работа, например, в форме чтения текста про себя или при выполнении текстовых заданий и др. Ниже представлена схема, которая демонстрирует возможности интеграции социальных форм работы в процессе обучения [1, с. 42].

Схема 1 Интеграция социальных форм в ходе занятия

Важную роль в обеспечении индивидуализации учебной деятельности на занятии играет внутренняя дифференциация, основу которой составляет субъективность всех учебных процессов. Все учащиеся отличаются друг от друга учебными стратегиями, темпом учения, способностью концентрироваться, интересами, уровнем предварительной подготовки и степенью сформированности компетенций. Методы внутренней дифференциации опираются на неповторимость каждого обучаемого, но при этом одновременно создают условия для реализации индивидуального учения через групповое. Индивидуализация и групповая ориентация рассматривается при внутренней дифференциации как две исходные величины, ведущие к одной цели – повышению качества обучения. Внутренняя дифференциация представляет собой дидактический принцип, внедрение которого должно войти в повседневную практику преподавания. Правильно организованная внутренняя дифференциация расширяет перспективы и цели обучения [3].

По мнению немецких ученых (Л. Парадис, Х. Ю. Линзер, В. Маттес и др.) наиболее эффективными в практике обучения являются следующие методы внутренней дифференциации:

- *Индивидуальная работа:* Обучаемые сами выбирают задания из предложенного материала и получают консультации со стороны преподавателя.
- *Работа с партнером:* Партнеры с различными компетенциями и способностями помогают друг другу.
- *Групповая работа:* Развиваются различные способности и интересы.
- *План на неделю:* Обучаемые индивидуально отрабатывают обязательные задания и задания по выбору.
- *Учение на станциях:* Обучаемые, относящиеся к различным учебным типам, получают индивидуальные задания для работы.
- *Презентации учащихся:* Каждый представляет материал, который он целенаправленно отрабатывал, или тот, который у него лучше всего получается.

Далее мы предлагаем рассмотреть один из методов организации учебной деятельности, широко используемый в практике преподавания немецких школ и вузов, в рамках которого предусматривается возможность интеграции индивидуальной, парной и групповой работы обучаемых. В немецкой методической литературе встречаются два названия этого метода: «Stationenarbeit» (работа на станциях) и «Lernen an Stationen» (учение на станциях).

Под «работой/учением на станциях» понимается такой метод организации учебной деятельности, при котором дифференцированные задания выполняются на станциях, предлагающих различный рабочий материал в рамках одной темы и инструкции по работе с ним. Обычно работа над заданиями проходит в малых группах, но также возможна индивидуальная и парная работа. Станции подразделяются на «обязательные» и «по выбору». Особенностью «учения на станциях» является то, что задания на отдельных станциях составлены с учётом отдельных учебных типов учащихся.

Данный метод обеспечивает учащимся индивидуальное критическое рассмотрение темы. В рамках отведенного времени работы они самостоятельно могут регулировать темп своей работы, определять последовательность своих действий и самостоятельно выбирать «станции по выбору». На «станциях по выбору» они дифференцированно отбирают те предлагаемые задания, которые соответствуют их учебному типу, интересам и персональному уровню сформированности компетенций. Такой подход содействует развитию личной ответственности и самостоятельности обучаемых.

«Учение на станциях» обеспечивает внутреннюю дифференциацию учебной деятельности на различных уровнях. Работа, основанная на разделении труда, одновременно способствует кооперации учебного коллектива на фазе презентации, когда каждая из команд, индивидуально отрабатывающая учебный материал, представляет результаты своего труда остальным группам.

Данный метод оправдал себя как наиболее экономичная и эффективная форма работы. Материал, предлагаемый для разработки на станциях, комплексно отражает содержание всей темы. Учащиеся работают по принципу качественного выбора в отличие от количественной обработки материала. Учебные «станции» хорошо подходят для самостоятельной отработки учебного материала или индивидуального закрепления и повторения пройденного материала в рамках изучения любой дисциплины. «Учение на станциях» охватывает различные фазы в цикле занятий по теме или даже в целостном учебном процессе.

Следует отметить также ряд недостатков данного метода, а именно:

• Учение на станциях может привести к хаосу, если не предусмотрена фаза планирования и не сформулированы организационные правила.

• Одним из самых больших препятствий является высокая степень участия в планировании со стороны учителя. Трудозатраты учителя на подготовку учебных материалов к занятиям возрастают прямо пропорционально количеству предлагаемых им учебных станций. Затраты минимизируются, если в качестве учебных материалов используются применяемые в работе учебники и учебные пособия.

• Как и в любых других методах обучения, предоставляющих учащимся широкие возможности для принятия самостоятельных решений, в этом методе тоже кроется опасность, что эта свобода может быть недостаточно эффективно использована. Но риск свободного принятия решений можно также рассматривать как особый учебный шанс.

В качестве методических рекомендаций для преподавателя при организации «работы на станциях» может быть предложен следующий алгоритм:

1. Проведите вводный урок по планированию работы на «учебных станциях» совместно с учебной группой. Соберите идеи по разработке темы (метод «мозгового штурма») и на их основе структурируйте «учебные станции».

2. Если Вы хотите работать по уже разработанным «учебным станциям» (например, предлагаемым в современном учебнике), заинтересуйте обучаемых различными «станциями».
3. Для работы на станциях в качестве учебного материала можно использовать главу из учебника. Название главы будет служить в качестве тематической рамки, а части главы могут служить конкретными станциями.
4. На предметах с маленьким количеством учебных часов можно не вводить разграничение на «обязательные станции» и «станции по выбору». Например, можно предложить каждому учащемуся обработать в обязательном порядке две из пяти станций.
5. После создания «станций» могут быть образованы группы, которые совместно выбирают станции для работы.
6. Подготовьте лист бумаги, на котором каждый учащийся кратко запишет, на каких станциях он будет работать, и какие виды заданий он будет выполнять.
7. Распределите «станции» на столах, присвоив им номер. В качестве рабочих мест можно использовать напольные доски и доски с мягким покрытием.
8. Обсудите с учебной группой, в каком виде будет представлена презентация по завершению работы: командной, партнерской или индивидуально каждым учащимся.
9. Расположите в центре аудитории различные вспомогательные средства (словари, программные продукты и т.д.).
10. Установите совместно с учебной группой продолжительность рабочей фазы (например, 2 урока) [2, с. 57].

Таким образом, метод «работы на станциях» представляет собой деятельностно-ориентированное занятие, в рамках которого имеются возможности для реализации четырех уровней расширенного понятия учения (содержательно-предметное, методически-стратегическое, социально-коммуникативное, аффективное учение). Учащиеся добывают себе знания, учатся отличать важную и маловажную информацию, применяют в коммуникации выученное и формируют социальные навыки, такие как командный дух, тактичность и толерантность, следовательно, развивают ключевые квалификации, особенно востребованные в мире труда в настоящее время.

Литература

1. *Бондина, М.В.* Развитие учебной культуры обучающихся в контексте компетентностного подхода (на материале современной немецкой педагогики). Учебно-методическое пособие. [Текст] / М. В. Бондина. - Ростов н/Д : Российская таможенная академия, Ростовский филиал, 2009. – 105 с.
2. *Mattes, W.* Metoden für den Unterricht 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende [Text] / W. Mattes. - Schöning, 2002. - 132 S.
3. *Paradies, L., Linser, H. J.* Differenzierung im Unterricht [Text] / L. Paradies, H. J. Linser. – Berlin : Cornelsen Scriptor, 2001. – 248 S.

СТИМУЛИРОВАНИЕ В ВОСПИТАНИИ И СТИМУЛИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ

Е.Б. Аврускина, аспирантка
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

На сегодняшний день стимулирование в системе высшего образования разделилось на две, тем не менее, взаимосвязанные ветви – воспитательное стимулирование, традиционно применяемое преподавателями, и обучающее стимулирование, более современное и актуальное направление.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «стимул» трактуется как «побудительная причина: то, что вызывает что-нибудь, побуждает к чему-нибудь» [1]. Толковый словарь русского языка Д. Ушакова предлагает следующее: «стимул, от лат. stimulus, 1) причина, побуждающая к деятельности, создающая благоприятные условия для развития чего-нибудь; 2) раздражитель, вызывающий реакцию (псих.)» [2]. В Малом энциклопедическом словаре Брокгауза-Ефрона «стимулъ» рассматривается как «побудительная причина, побуждение» [3]. В.А. Петровский дает следующее определение стимула: «лат. stimulus — остроконечная палка, которой погоняли животных, стрекало — воздействие, обусловливающее динамику психических состояний индивида (обозначаемую как реакция) и относящееся к ней как причина к следствию» [4]. Следовательно, в самом значении слова «стимул» заключено нечто внешнее, побуждающее к деятельности. Соответственно, стимулировать означает «побудить (побуждать) к деятельности, дать (давать) стимул, толчок к развитию чего-нибудь» [2].

Теория педагогического стимулирования, разработчиками которой являются Л.В. Байбородова, Г.С. Вяликова, И.З. Гликман, Л.Ю. Гордин, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, И.А. Уманская, Е.Л. Яковлева, М.Г. Яновская и др., претерпевает на сегодняшний день изменения в условиях значительных социально-экономических преобразований. В центре данных изменений оказались компетенции, необходимые специалистам, для выполнения профессиональной деятельности. Для подтверждения этого достаточно взглянуть на современную тематику изучаемых аспектов стимулирования: стимулирование лидерства – М.С. Балунов, А.Л. Уманский; формирования социальной компетенции – Р. Вундер и П. Дик; формирования коммуникативной компетенции – Е.Б. Максимова; стимулы общественного мнения – А.А. Вайсбург; стимулы статуса, благосостояния, уникальности и самооценки – В.В. Гуленко; стимулы статусно-профессиональной деятельности – Н.А. Хридина и др.

Говоря о традиционной форме педагогического стимулирования, необходимо пояснить, как его понимают основатели данного направления в педагогике. З.И. Равкин рассматривает стимулирование как «… принцип построения процесса формирования личности на основе гуманизма и определенной системы специфических педагогических средств побуждения

ее к деятельности» [5]. Г.С. Вяликова считает, что «…педагогическое стимулирование – это целенаправленный процесс применения внешних факторов (стимулов), которые, взаимодействуя с мотивами, внутренними установками, выступают побудительными ненасильственными средствами актуализации реальных и потенциальных возможностей личности, развития субъектности в условиях благоприятного морально-психологического климата» [6]. Л.Ю. Гордин определяет педагогическое стимулирование как «...сознательное использование в целях всестороннего и гармоничного развития личности объективно присущих обществу материальных и идеальных, внешних и внутренних стимулов, состоящие в целесообразном отборе необходимой модификации и включения в воспитательный процесс стимулов, отвечающих общим задачам коммунистического воспитания учащихся, особенностям их возраста и индивидуального развития, а также условиям конкретной ситуации» [7].

Современное обучающее направление стимулирования мы рассматриваем в качестве одной из технологий современного образования, и считаем, что *стимулирование* может быть определено как *особый способ организации коммуникативного взаимодействия (в нашем случае, учебно-ориентированной коммуникации между преподавателем и студентами), предполагающий особую обработку информации и направленный на формирование положительных мотивов к выполняемой деятельности, развитие личностных качеств и речевых умений партнеров по общению, их самоактуализацию и повышение уверенности в собственных умениях*.

При сопоставительном анализе стимулирования в воспитании и стимулирования в обучении становится понятно, что эти два взаимосвязанных направления в педагогике имеют разные характеристики (см. таблицу 1).

На сегодняшний день пока не существует сложившейся классификации видов стимулирования в обучении. Тем не менее, некоторые из них выделяются отдельными исследователями.

Таблица 1

Сопоставительный анализ стимулирования в воспитании и стимулирования в обучении

Классификационные признаки стимулирования	**Стимулирование в воспитании**	**Стимулирование в обучении**
Цели стимулирования	Формирование нравственных и духовных качеств личности студента	Формирование практически значимых компетенций студента
Кем формулируются цели стимулирования	Преподавателем	Совместно, преподавателем и студентом

Позиция преподавателя	Начальник	Партнер
Позиция студента	Подчиненный	Партнер
Методы / формы организации стимулирования	Коммуникативные ситуации, организованные преподавателем на основании комплекса доминирующих стимулов студента, напр., желания самоутвердиться, автономности, морального подкрепления, чувства сопричастности к коллективу, оценки личностного вклада, статуса и престижа и т.д.	Коммуникативные развивающие ситуации, организованные преподавателем на основании комплекса доминирующих стимулов студента, напр., познавательного интереса, желания самовыразиться, потребностей в успехе, в творчестве, в усложнении задач, соревновательного эффекта, склонности к новизне и экспериментированию и т.д.
Содержание образования	- Индивидуализировано в соответствии с психологическими свойствами личности студента - Культурное и духовно-нравственное развитие студента: правила социального поведения, чувства долга и ответственности и т.д. - Усвоение норм поведения в обществе	- Индивидуализировано в соответствии с потребностями студента - Личный практический опыт студента: творческой деятельности, самопрезентации, принятия решений, несения ответственности за собственные действия, общения с людьми, самооценки и т.д. - Усвоение предметного материала
Конечный (ожидаемый) результат	Сформированность нравственных и духовных качеств личности студента	Сформированность практически значимых компетенций студента

В качестве одного из видов стимулирования в обучении А.Н. Поддьяков выделяет *троянское обучение*, под которым он понимает «скрытое, неявное для обучаемых субъектов обучение их тому, что организатор обучения считает необходимым для достижения тех или иных целей (часто при декларировании для обучаемого существенно иных целей)» [8]. При этом, исходя из типов отношений между субъектами обучения, а именно, 1) «как к подопечному, нуждающемуся в помощи в виде

«развивающих трудностей», 2) «как к равному партнеру в диалоге» и 3) «как к сопернику, продвижение которого надо тем или иным способом остановить» [9] и двух критериев, 1) степени преднамеренности троянских действий преподавателя и 2) положительный или отрицательный эффект этих действий для студентов [8], он выделяет следующие типы троянского обучения: *непреднамеренное троянское обучение*, т.е. неосознаваемые преподавателем троянские действия (например, непреднамеренные дидактические ошибки), отрицательно влияющие на формирование компетенций студентов, и *преднамеренное троянское обучение*, которое он подразделяет на *троянское обучение «с добрым умыслом»* (скрытая цель которого – развитие студентов и подача учебного материала в форме, облегчающей его восприятие) и *троянское обучение «со злым умыслом»* (скрытая цель которого – обучение субъекта тому, что для него невыгодно и может нанести вред, но в интересах преподающего) [8].

В соответствии с современными личностно-ориентированными тенденциями в образовании для нас, конечно, важны первые два типа отношений между субъектами данной системы – восприятие преподавателями студентов как равных партнеров, которым в определенной ситуации необходима помощь, на которой нет необходимости заострять особое внимание – и троянское обучение «с добрым умыслом», которое реализуется через решение учебных развивающих задач, способствующих формированию компетенций студентов.

Троянское обучение «с добрым умыслом» предъявляет определенные требования к преподавателю, применяющему его, т.к. несоблюдение этих требований исключает возможность его применения. К таким требованиям относятся: свободное, искусное владение предметом обучения; креативные способности и талант в области изобретения задач и трудностей, предназначенных для других людей; высокий уровень интеллекта; высокий уровень социального творческого мышления; способность к рефлексии. Под рефлексией А.Н. Поддьяков понимает «способность учесть … потребности, интересы и цели другого субъекта, его индивидуальные особенности и используемые им стратегии» [8].

К другой разновидности стимулирования в обучении можно отнести нейролингвистическое программирование и его техники, которые активно применяются для развития коммуникативной компетенции как студентов вуза, так и дипломированных специалистов, проходящих тренинги для повышения квалификации. «В теоретическом плане нейролингвистическое программирование – это многомерная модель структуры и функции человеческого опыта. НЛП описывает динамическое взаимодействие нервной системы, физиологии, языка и поведенческого программирования, т.е. тех основных компонентов, которые создают субъективный опыт. Будучи представленным как процесс, НЛП является стратегией ускоренного обучения и эффективного общения, причем бихевиориальная технология является его побочным продуктом. Последняя включает набор фреймов, приемы и навыки развития системного познания, гибкости и компетенции.

НЛП также представляет собой особое отношение, в основе которого лежит стройная система убеждений и предположений относительно масштабов человеческих возможностей, процессов, общения и изменений» (Э. Энтус [10, с. 18–19]). Работа с репрезентативными каналами, стилями мышления, раппóртом, рефреймингом, якорением, логическими уровнями в сочетании с более привычными методами – ролевыми играми, групповыми обсуждениями, интенсивными упражнениями с использованием аудио- и видеозаписи конфликтных разговоров, обсуждением с вынесением оценок – является эффективным средством формирования и совершенствования коммуникативных навыков.

Одно из направлений исследований М. Аткинсон в НЛП – экспертное моделирование. Его суть 1) определить, как видит, слышит, чувствует и действует субъект (эксперт), преуспевающий в какой-либо сфере деятельности, 2) смоделировать поведение этого субъекта, для того чтобы другие субъекты получили возможность достичь более высоких результатов в избранной ими сфере, используя эту модель успешного поведения. В понимании Д.Б. Никуличевой НЛП – «это конструктивная психология ресурсности, направленая на то, чтобы люди научились исследовать свой собственный сенсорный опыт успешного поведения. Такой опыт есть у каждого человека, и связан он с его прошлыми состояниями успеха, а значит, высокой ресурсности. Научившись добавлять к этому опыту опыт экспертного поведения других людей, любой человек получает возможность моделировать наиболее эффективное поведение в различных жизненных ситуациях, или же заменять свои прошлые неэффективные поведенческие стратегии на более эффективные» [11].

Нельзя забывать еще и о таком виде учебного стимулирования, как наглядные и технические средства — аудио- и видео записи, электронные программы, Интернет-ресурсы, плакаты и карточки, лекционные презентации, фотоколлажи и т.п. В отличие от привычно напечатанных информационных источников они дают возможность расширить представление, например, о том или ином месте или коммуникативной ситуации за счет звука и видеоряда и сделать знание «оживленным» и наглядным. Современные наглядные средства обучения делают занятия интересными, событийными, эмоционально окрашенными, что в свою очередь способствует повышению качества образования, т.к. у студента знание включается в его опыт, который он получил в процессе сопереживания и соучастия при просмотре фильма или фотоколлажа.

Чаще всего использование подобных наглядных средств обучения способствует непроизвольному запоминанию информации, так как задействован не только слуховой канал, а ещё и зрительный, но не просто картинка, а картинка в движении, что даёт возможность студентам, например, с преобладающей кинестетической модальностью восприятия (чувственной) запомнить информацию.

Несомненно, стимулирование в обучении – это самостоятельное направление в педагогике, которому еще предстоит занять свое место в вузе.

Литература

1. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка [Текст]: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — М.: «АТЕМП», 2004. — С.767.
2. *Толковый словарь русского языка* [Текст]: в 4 т. Т. 4 / Под ред. проф. Д. Ушакова. — М.: ТЕРРА, 1996. — 752с. — С. 518.
3. *Малый энциклопедический словарь* [Текст]: в 4 т. Т. 4 / Репринтное М18 воспроизведение издания Брокгауза–Ефрона. — М.: ТЕРРА, 1997. — 624с.: ил. — С. 1594.
4. *Общая психология* [Электронный ресурс]: словарь / Под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон / Энциклопедический словарь: в 6 т. / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 251с. — Режим доступа: http://slovari.yandex.ru/dict/psychlex2/article/PS2/ps2-0331.htm?text=stimulus&stpar3=1.1 Проверено: 22.01.10.
5. *Чуриков, И.А.* Большая жизнь человека-гуманиста, славное творение академика [Электронный ресурс] / И.А. Чуриков. — Режим доступа: http://ravkin.ru/ Проверено: 19.01.10.
6. *Вяликова, Г.С.* Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения [Текст] / Г.С. Вяликова // Автореф. дисс. … докт. пед. наук. — 13.00.01. — Рязань, 2006. — 45с.
7. *Гордин, Л.Ю.* Теория и практика педагогического стимулирования [Текст] / Л.Ю. Гордин // Автореф. дисс. … докт. пед. наук. — М., 1979. – 46с.
8. *Поддьяков, А.Н.* Троянское обучение в структуре рефлексивного управления [Текст] / А.Н. Поддяков // Рефлексивные процессы и управление. — 2006, № 2. — Том 6. —М.: Изд–во «Когито–Центр». — С. 84–95.
9. *Поддьяков, А.Н.* Преднамеренное создание трудностей и совладание с ними [Электронный ресурс] / А.Н. Поддьяков // Психологические исследования: электрон. науч. журн.. — 2008, № 1(1). — Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2008n1-1/85-poddiakov1.html Проверено: 22.02.10.
10. Ковалев, С.В. Введение в современное НЛП. Психотехнологии личностной эффективности [Текст]: учеб. пособие / С.В. Ковалев. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. — 552с. — (Библиотека психолога).
11. *Никуличева, Д.Б.* НЛП в изучении иностранных языков [Электронный документ] / Д.Б. Никуличева. — Режим доступа: http://www.repetitory.ru/metod.htm Проверено: 12.05.09.

МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ УСПЕШНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Л.Н.Соколова, кандидат педагогических наук, доцент
Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт), Россия
lori11@rambler.ru

В современных условиях перехода к третьему поколению федеральных государственных образовательных стандартов иноязычная подготовка рассматривается многими исследователями (И.В. Леушина и др.) как составляющая подготовки специалистов технического профиля и одновременно как совокупность взаимодействующих компонентов педагогической системы высшего профессионального образования, обеспечивающая получение знаний, формирование навыков и умений в различных видах речевой коммуникации, комплекса компетенций, необходимых для их профессиональной деятельности, а также дальнейшего развития и саморазвития языковой личности профессионала. Иноязычная подготовка должна соответствовать уровневой системе высшего профессионального образования и в большей степени использовать преимущества последней: вариативность построения образовательной траектории, гибкость при выборе технологий обучения, повышение роли самостоятельной работы студентов.

Сейчас уже появилось значительное количество работ в области лингвистики, психологии и методики преподавания иностранных языков (в дальнейшем – ИЯ), посвященных проблеме обучения ИЯ в новых условиях (Т.Н. Астафурова, Т.А. Болдова, Л.М. Митина, Е.Н. Соловова, И.А. Цатурова, Д.И. Фельдштейн и др.). Среди этих работ имеются исследования, рассматривающие обучение ИЯ как интерактивный динамический процесс, в котором новые знания плодотворно приобретаются, если обучаемый сам конструирует их на основе своего прошлого опыта, если они базируются на открытом потоке информации, если обучаемые сами могут исследовать информационные ресурсы, а не получать простые формальные инструкции. В этих работах отмечается, что целью обучения становится передача и распространение знаний, помощь в собирании и хранении информации и уже можно говорить о том, что в результате этого, традиционная модель обучения как модель передачи знаний переходит в модель обработки информации и конструирования знаний, при этом знания определяются не как эксплицитные знания, знания фактов, а как процедурные знания, имплицитные знания.

Приближая обучение к естественной ситуации общения, мы разработали учебную программу для иноязычного профессионально-делового общения (ПДО), которая учитывает два важных аспекта: акцент на *обучаемого* и на *задания*, связанные с *профессиональной*

деятельностью (учебное пособие «Семь дней в компании» [4]). Предлагаемая программа основывается на следующих факторах: 1) потребности работодателей; 2) потребности обучаемых; 3) этап обучения; 4) общий контекст, в котором будет использоваться ИЯ; 5) уровень владения ИЯ; 6) контекстуальное знание о предметной области; 7) хорошо развитые стратегия изучения.

Оценивая потребности обучаемых, мы, используя рекомендации некоторых авторов (Nation, P., Schleppegrell, M. A., Straub, H.)

- познакомились с предприятием и потребностями работодателя (стеклозавод фирмы «АКТИС»);
- определили, как обучаемые будут использовать английский язык в своей технической области (чего от них ожидают), и получили первоначальное представление об их предполагаемом уровне владения английским языком;
- подобрали образцы аутентичных текстов, которые будут использоваться обучаемыми в их профессиональной деятельности.

Задания, которые были выполнены при оценке потребностей**,** включали: а) опрос/интервью управляющих, б) опрос/интервью обучаемых, и в) определение имеющихся материалов.

Опрос/интервью управляющих. Для нас было важно

- определить цель изучения английского языка;
- определить тематический блок;
- определить важность владения английским языком для сотрудников.

Опрос/интервью обучаемых. Необходимо было

- выявить языковые интересы обучаемых и их предыдущий опыт изучения английского языка;
- неофициально оценить навыки аудирования и говорения будущих обучаемых.

Определение задач. Мы поставили перед собой следующие задачи:

1) ознакомиться с образцами англо-язычных материалов, используемых специалистами в их повседневной деятельности;

2) наблюдать за их общением на английском языке;

3) ознакомиться с оборудованием и лабораторным инструментарием, используемым ими;

4) определить словарь, используемый при описании оборудования или инструментов и язык, используемый для описания процедур и процессов;

5) определить функции, для которых используется ИЯ, включающие: выполнение указаний, выяснение/ проверку или получение информации, объяснение, составление отчетности, предложение совета и запрос помощи;

6) определить язык, используемый для измерений и области математики, необходимой для данной профессии, а также язык, необходимый для оценки работы и проверки того, выполнена ли она надлежащим образом.

В проекте принимали участие студенты первого и второго курсов ФМФ.

Определив области будущей деятельности специалиста (например, математика-экономиста) в отделе маркетинга, которые необходимы для

отбора и организация учебного материала для развития умений иноязычного ПДО, рассмотрим критерии его отбора.

Проблема отбора учебного материала всегда была одной из самых сложных в методике преподавания ИЯ. А.Н. Леонтьев и И.А. Зимняя писали о том, что интересное, близкое, значимое для обучающегося смысловое содержание материала может удовлетворить его коммуникативно-познавательную потребность и стать внутренним мотивом его речевой деятельности [1; 2]. И.А. Зимняя считает, что, «к сожалению, тексты учебников очень часто предлагают только языковую информацию … Смысловое содержание таких текстов неинформативно…, а если они не удовлетворяют познавательную потребность, то они не должны использоваться обучающим в таком качестве» [2]. Проведенный многоаспектный анализ учебников и учебно-методических пособий, использующихся в системе преподавания иностранных языков для ESP (естественнонаучные и технические специальности) О.И. Сафроненко, выявил следующие недостатки: быстрое устаревание текстовой базы; низкий уровень коммуникативной направленности учебных материалов, формализованность и недостаточно глубокая разработанность заданий, направленных на формирование навыков общения, однообразие и низкий развивающий потенциал используемых упражнений [3].

Анализ разных подходов к отбору учебного материала (Г.А. Китайгородская, Л.Ф. Манякина, А.К. Маркова, А.А. Миролюбов, И.Л. Бим, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, В.Л.Скалкин и др.) показал, что при всем многообразии мнений, учебный материал следует отбирать комплексно, т.е. как на языковом, так и на речевом уровне. Языковой уровень предполагает отбор словаря – минимума, необходимого для усвоения в процессе обучения различным видам РД и грамматическим явлениям. Речевой уровень предполагает отбор речевых образцов – целостных актов речи как монологического, так и диалогического характера, а также их составляющих. При отборе материала следует также учитывать и экстралингвистические факторы: сферы и виды общения (Н.Д. Гальскова, И.И. Халеева и др.), типичные ситуации общения (Б.А. Лапидус, В.Л. Скалкин и др.), темы общения (М.В. Ляховицкий и др.), профессиональные проблемы общения, социально-коммуникативные позиции собеседников, характерные роли.

Одним из основных при отборе учебного материала следует считать критерий профессионально-практической ценности. При отборе учебного материала мы, совместно с преподавателями профилирующих кафедр и специалистами на рабочих местах, определили тематику учебного курса, используя следующие критерии:

1) профессиональной ориентированности учебного материала;

2) адекватности предполагаемым сферам, видам и типичным ситуациям реального речевого иноязычного общения;

3) профессионально-практической ценности;

4) тематико-ситуативной актуальности;

5) коммуникативной ценности отбираемого материала.

Оказалось, что в производственной профессионально-деловой сфере деятельности математика-экономиста функционируют следующие темы общения: 1. Предприятие. 2. Производство. 3. Маркетинг и менеджмент. 4. Финансовые и банковские операции. 5. Деловая корреспонденция. 6. Экспортные и импортные операции. 7. Организация выставок. 8. Юридические услуги. 9. Командировка за рубеж.

В научной профессиональной деятельности темы общения могут быть: 1. Научное сотрудничество. 2. Организация конференций. 3. Обсуждение доклада. 4. Описание проблемы исследования. 5. Описание процесса. 6. Описание оборудования.

Напомним, что в нашем исследовании ПДО определяется следующим образом:

ПДО – это сфера межличностного профессионального взаимодействия с иностранными партнерами, которое усиливается, если оно происходит в рамках безграничного виртуального киберпространства. Оно предполагает*:*

1) ***владение*** *участниками общения профессиональной (предметной) компетенцией, т.е. способностью и умением выполнять специальные трудовые функции;*

2) ***компетентность*** *в научно-технических вопросах, связанных с определенной областью бизнеса;*

3) ***знакомство*** *с «твердыми» факторами бизнеса: сильными и слабыми сторонами конкурента, наличием дешевой рабочей силы в стране, природными ресурсами, законодательством, знанием международных стандартов оформления документов;*

4) ***понимание*** *различий в культурных традициях;*

5) ***корректное поведение*** *в многообразных коммуникативных ситуациях иноязычного общения;*

6) ***ориентацию*** *в экономико-политических ситуациях отдельных регионов или в мире в целом;*

7) ***умение*** *овладевать современной культурой работы с информационными ресурсами.*

В ходе обучения студенты должны овладеть умениями индивидуального, группового, официального и неофициального ПДО, при этом им необходимо реализовать все **функции** наиболее характерные для иноязычного ПДО, а именно: 1) контактно-устанавливающую; 2) информационную или познавательную; 3) этикетную; 4) регулятивную или воздействующую; 5) профессиональную; 6) коммуникативную; 7) эмотивную или экспрессивную. Перечисленные функции общения характерны для ПДО и должны реализоваться в коммуникативных намерениях собеседников в конкретных **ситуациях:** 1) установление личных контактов с иностранным партнером (деловое знакомство); 2) интервью; 3) написание деловых писем; 4) ведение телефонных разговоров; 5) участие в совещаниях, переговорах; 6) выступление с докладом; 7) проведение презентации своей

фирмы/продукции; 8) посещение выставки; 9) изложение инструкции для персонала; 10) описание графиков, схем, таблиц; 11) объяснение функционирования нового оборудования; 12) юридическое оформление предпринимательской деятельности.

Они характерны для **сфер**: социально-культурной, профессионально-производственной, официально-деловой. Для успешного обучения ПДО студентам следует предлагать типичные для данных сфер **профессиональные роли** (организатор совместного производства, директор (ино)фирмы, секретарь-референт, личный помощник, менеджер, ведущий переговоры и заключающий контракты с представителями иной культурно-языковой общности, технический директор, инженер–технолог, менеджер по связям с общественностью, торговый представитель и т.д.). Эти роли предъявляют определенные требования к овладению будущими специалистами не только языковыми навыками, но и навыками профессиональной культуры.

Таким образом, анализ материала дал нам возможность выделить:

1) предмет и проблемы ПДО;

2) различные социальные и профессиональные роли собеседников;

3) типичные сферы и ситуации ПДО;

4) примерный объем и номенклатуру необходимого речевого материала, обслуживающие эти ситуации.

Опытно-экспериментальное обучение, которое проводится на кафедре английского и французского языков, подтверждает нашу гипотезу о том, что общим фактором всех успешных программ для ПДО является то, что они должны создаваться для тех, кто имеет профессиональную причину для изучения английского языка, общий контекст, в котором будет использоваться ИЯ, контекстуальное знание о своей предметной области и хорошо развитые стратегия изучения.

Литература

1. *Зимняя, И.А.* Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1986. – № 4. – С. 3 – 7
2. *Леонтьев, А.Н.* Общее понятие о деятельности / А.Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974
3. *Сафроненко, О.И.* Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах России: Дис. … д-ра пед. наук/ О.И. Сафроненко. – Ростов н/Д, 2006. – 350 с.
4. *Соколова, Л.Н.* Семь дней в компании: учебное пособие по английскому языку делового общения / Л.Н. Соколова, А.С. Кутькова, О.В. Лыкова. – М.: Высшая школа. – 2008. – 168 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ

В.В. Кульгавюк, доцент
Новочеркасская государственная мелиоративная академия, Россия
vkulgavyk@mail.ru

Одной из особенностей современной системы образования является стремительное развитие информационных и коммуникативных технологий. Возрастает потребность в специалистах, владеющих иностранными языками, знание которых позволяет знакомиться с новейшими тенденциями в развитии науки и техники, устанавливать профессиональные контакты, повышать уровень своей профессиональной компетенции.

В сегодняшнем образовательном пространстве владение терминологией трудно переоценить, так как в своей профессиональной деятельности специалист сталкивается с обилием иноязычной информации, представленной различными источниками (интернет, книги, журналы и т.д.)

Отсюда понятна важность включения в вузовский курс иностранного языка изучение терминологической лексики как с целью получения, так и с целью передачи информации по своей специальности на иностранном языке. Программа по иностранному языку для неязыковых вузов предусматривает постепенное знакомство студента с научной и технической литературой: от несложных оригинальных научно-популярных текстов до оригинальной литературы по специальности, то есть предусматривает изучение терминов научно-популярной, общенаучной и оригинальной литературы по специальности.

Общепринято считать, что термин является словом и словосочетанием, обозначающим научное понятие и являющимся устойчивым в системе специальной области знания. Каждая терминологическая система обычно рассматривается как знаковая модель определенной науки. Вокабуляр любого специального научного и общетехнического текста состоит из слов-нетерминов, терминологических слов и собственно терминов [2].

I. Слова-нетермины в языке науки и техники используются как средство связи научных понятий, выражения их взаимоотношений и объяснения, толкования термина.

II. Терминологические слова – это общенаучные и общетехнические слова и словосочетания, к которым относятся слова и словосочетания, соответствующие общенаучным и общетехническим понятиям, но не являющиеся терминами в силу того, что не обозначают специальные научно-техническое понятие, явление или предмет. Однако, эти слова и словосочетания являются неотъемлемой частью научной и технической статьи по любой специальности.

III. Слова-термины и терминологические словосочетания дают специальное название научному и техническому понятию, явлению, предмету.

В терминологический словарь любой специальности входят:

1) термины, которые легли в основу терминологических систем всех областей знаний (density, voltage);

2) собственно термины, то есть термины данной специальности, определяющие понятия узкой сферы употребления.

Подготавливая студента к чтению литературы по узкой специальности, начиная с первого этапа обучения, преподаватель должен четко представлять себе лексический минимум, необходимый студенту для чтения литературы по специальности, куда должны входить слова из указанных слоев лексики научных и технических текстов.

Отметим, что на кафедре иностранных языков НГМА для каждой специальности отобран лексический минимум и изданы терминологические словари-минимумы.

Так как основной единицей информации в процессе обучения по-прежнему является текст, то работу с терминологической составляющей иноязычного научного текста рекомендуется проводить следующим образом:

При выполнении предтекстовых упражнений предлагается обращать внимание студентов на следующие факторы:

а) интернациональность терминологической лексики:

- Give the Russian equivalents for the following words without using a dictionary: accumulator, carburetor, chassis, cylinder, etc.

б) способы образования:

- Translate the following words paying attention to the suffixes and prefixes: inefficient, flangeless, maintainability, inflammable, etc.

в) наличие в текстах определений, выраженных именем существительным:

- Translate the following word chains: adverse-weather-chain, tire-overload, washboard-road-surface, etc.

г) синономию и антономию терминов:

- Group the antonyms/synonyms into pairs: sense, speed. output, direction, power, velocity, etc.

Непосредственная работа с текстом включает проработку лексических и грамматических особенностей текста.

Упражнения послетекстового этапа направлены на закрепление терминологических единиц в речи. Приведем некоторые из них:

а) упражнения на обратный перевод:

- Give the English equivalents for: регулирование подачи топлива, впускной коллектор (патрубок), безопасность движения, и т.д.

б) вопросно-ответные упражнения: What should be done to improve fuel consumption?

в) речевые упражнения: обсуждение содержания текста для участия в котором требуется знание терминов и содержания текста, то есть

моделирование профессиональной деятельности: являясь главой отдела по разработке продукта, расскажите, какими инновациями в области безопасности движения занимается Ваш отдел [1].

На наш взгляд, подобная методика работы с терминологической лексикой при чтении текстов по специальности весьма эффективна, так как позволяет студентам не только осмысливать и перерабатывать информацию, видеть отношения между концептами, но и создавать опору для дальнейшего монологического высказывания.

Литература

1. *Кульгавюк В.В.* Английский язык для механиков. Новочеркасск, 2005.
2. *Серова Т.С.* Тезаурусно-целевой подход в организации и введении лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению. – Иностранные языки в высшей школе. Вып.18.-М.: Высшая школа, 1985.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СПОСОБ И МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М.П. Киселева, кандидат философских наук
Южный федеральный университет, Россия

Трудно переоценить значение презентации в современных условиях, когда деятельность индивидуума протекает в борьбе и жесткой конкуренции, когда приходится отстаивать свои идеи и доказывать их перспективность и преимущества. Наилучший способ убедить в своей правоте – публичное выступление с презентацией, которая наглядно проиллюстрирует все плюсы проекта или нового предложения. В наше время презентация подобна шоу или театрализованному представлению с яркими графиками, схемами, таблицами, фотографиями, кинофрагментами и т.д., которые служат подсобными средствами в руках опытного докладчика с прекрасными актерскими способностями, так необходимыми для успешной презентации. Нельзя не согласиться с тем, что хорошая презентация – это искусство, которому нужно учиться.

Учебные конференции на занятиях по английскому языку и участие в ежегодных университетских научных студенческих конференциях на английском языке, проводимых в рамках недели науки, ставшие традиционными в Южном федеральном университете, – это первые шаги на пути к овладению искусством презентации. Что же такое презентация и что стоит за этим термином?

Термин «презентация» заимствован из английского языка. Термин происходит от английского слова «presentation» и обозначает: представление, преподнесение, описание, предъявление, представление, показ (спектакля). Само значение слова содержит понятие, связанное со спектаклем и театром.

В презентациях различного типа следует выделить такие виды презентации как: публичное выступление перед аудиторией как самоцель и обучающую презентацию. Целями обучающей презентации могут быть:

а) обучение искусству презентации;

б) презентация как способ введения нового материала или новой темы занятия;

в) использование презентации как метода обучения иностранному языку, когда этот способ представления учебного материала применяется самим преподавателем довольно часто и дается как задание обучаемым.

Все презентации имеют общую структуру и строятся по единому плану: введение, основная часть, заключение. Для всех этих видов презентации общей будет схема: автор презентации – созданная им презентация – ее восприятие студенческой аудиторией.

Роль, которая отводится автору презентации едва ли не самая главная. Личность автора, делающего презентацию, его подготовленность, ораторские и актерские способности и его умение общаться с аудиторией определяют успех презентации. По данным психологов передача информации осуществляется вербальными средствами на 7%, а звуковыми на 38%. Из этого можно сделать вывод о том, что важнее не то, что говорят, а то, как говорят. Содержание, как таковое, удерживает интерес не долго. Состояние сконцентрированности на одной теме длится не более 40 минут и усваивается только одна треть содержания и не более 7 идей [3, с. 139].

При составлении презентации необходимо учитывать эти и другие психологические особенности восприятия информации, к которым относятся индивидуальные приемы переработки информации, способы ее восприятия, анализа, категоризации, оценивания и т. д., получившие название когнитивных стилей. Когнитивный стиль самим фактом своего наличия свидетельствует о достаточно высоком уровне интеллектуального развития субъекта и сформированной способности к индивидуализированной форме познавательного отражения.

Наиболее часто рассматриваются следующие стили деятельности: когнитивные (выраженность тех или иных форм представления информации), интеллектуальные – индивидуализированность способов постановки и решения проблем, эпистемологические - степень интеграции когнитивного и аффективного опыта кодирования информации. Стили кодирования информации связаны с предпочтением использования в интеллектуальной деятельности определенных органов чувств. Предпочтение определяет ментальный фильтр для активаторов, поступающих от органов чувств. Различают а) визуалов, б) аудиалов, в) кинестетов, типичная познавательная позиция которых, соответственно, : а) смотреть, представлять, наблюдать; б) слушать, говорить, обсуждать; в) действовать, чувствовать, ощущать.

В дифференциальной психологии можно встретить следующие параметры когнитивных стилей: «аналитичность – синтетичность», «гибкость – ригидность», «рефлексивность – импульсивность»,

«эмоциональность – рациональность» и т.п. Многие параметры когнитивных стилей зависят от того, в каком соотношении в психической деятельности и регуляции поведения человека находятся две его психические подсистемы: сфера собственно познавательных процессов (интеллекта) и сфера эмоциональных процессов и состояний (аффекта).

В зарубежной и отечественной литературе можно встретить описания от 15 до 20 различных когнитивных стилей. К числу самых распространенных параметров когнитивных стилей относятся следующие стили:

1. Полезависимость – поленезависимость отражает глубину видимого поля сознания у человека. Люди с полезависимым стилем плохо структурируют ситуацию, доверяют наглядным впечатлениям. При поленезависимом стиле люди полагаются на внутренний опыт и легко структурируют ситуацию и используют категории в мышлении.

2. Импульсивность — рефлективность. Люди с импульсивным стилем быстро выдвигают гипотезы в ситуации альтернативного выбора, при этом они допускают много ошибочных решений в идентификации перцептивных объектов. Для людей с рефлективным стилем, напротив, характерен более замедленный темп принятия решения, соответственно они допускают мало ошибок при идентификации перцептивных объектов в силу их тщательного предварительного анализа.

3.Узкий - широкий диапазон эквивалентности или аналитичность - синтетичность. Представители полюса узкого диапазона эквивалентности (аналитического стиля) склонны ориентироваться на различия объектов. Они обращают внимание на детали и отличительные признаки объектов. Представители полюса широкого диапазона эквивалентности (синтетического стиля), напротив, склонны ориентироваться на сходство объектов и классифицируют их с учетом некоторых обобщенных категориальных оснований.

4. Нетолерантность — толерантность к нереалистическому опыту. Данный когнитивный стиль обнаруживает себя в неопределенных, двусмысленных ситуациях и характеризует меру принятия впечатлений, не соответствующих или даже противоречащих имеющимся представлениям, которые субъект расценивает как правильные и очевидные. Толерантные субъекты оценивают опыт по их фактическим характеристикам.

Нетолерантные субъекты сопротивляются познавательному опыту, в котором исходные данные противоречат их наличным знаниям.

5. Когнитивная простота — сложность. Одни люди понимают и интерпретируют происходящее в упрощенной форме на основе фиксации ограниченного набора сведений (полюс когнитивной простоты). Другие, напротив, склонны создавать многомерную модель реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон (полюс когнитивной сложности).

Западные психологи пришли к убеждению, что в индивидуальных особенностях восприятия находят свое выражение стабильные свойства личности, имеющие широкий диапазон проявлений. Личность педагога во многом определяет его когнитивный стиль.

Успех обучения зависит от стиля преподавания, который определяется выбором методов. Стиль педагога и стиль ученика - одна из сложнейших задач обучения, поскольку практически каждая студенческая группа представлена набором разнообразных когнитивных стилей, в то время как сам учитель является "носителем" определенного когнитивного стиля, иногда не совпадающего со стилем большинства студентов. Проблема осложняется еще и стилевой ориентацией средств обучения, каковыми являются учебные пособия на стиль автора. В этих условиях презентация в качестве метода обучения призвана минимизировать возникшие трудности за счет использования визуальных средств, т.к. известно, что больше половины информации (55%) передается визуальными средствами. С помощью презентации достигается наиболее эффективное представление изучаемого материала, которое обеспечивается его визуализацией и наглядностью.

Другим преимуществом презентации как метода обучения является содержательная сторона презентации. Содержание презентационного материала отличается большим разнообразием и включает слайды с текстами, различные визуальные изображения, сопровождаемые вербальными пояснениями или текстами в режиме Power Point, использование мультимедийных средств, а также кино и аудио фрагменты.

Понимание кино в качестве особой совокупности знаков, отличных от знаков естественного языка, дает возможность описывать кино как некий «вторичный язык», содержащий в себе знаки двух разных знаковых систем: вербальных и невербальных.

Причисление кино к семиотической системе, построенной по типу языка [2, с. 20-22], позволяет говорить о кино как о некой сложной семиотической системе, неком тексте, имеющем неоднородную и «негомогенную» природу с вербальной знаковой структурой в виде языка и речи и невербальной, представленной другими знаковыми системами. К этим другим знаковым системам относятся музыка, рисунки, фотографии и т.д. Такие тексты получили название креолизованных текстов [3, с. 56-57].

Презентация как разновидность креализованного текста имеет некоторое своеобразие, которое выражается в смысловой целостности и подчиненности всех семиотических компонентов одной теме. Для креализованного текста презентации, являющегося семиотической системой, принципиально важна мысль А.В. Кравченко о взаимнокаузальном характере знаковых отношений между языковыми и неязыковыми сущностями. А.В. Кравченко утверждает, что точно так же, «как слово может служить знаком некоторого объекта, объект может служить знаком слова, т.е. знаковое отношение основано на взаимной каузальности», и «что воспринимаемый неязыковой объект вступает в знаковое отношение с языковым объектом, т.е. происходит семиотическое умножение мира» [1, с. 57-59].

На наш взгляд, в презентации взаимнокаузальный характер знаковых отношений между языковыми и неязыковыми сущностями представлен особенно ярко и должен повлиять на активизацию речевых процессов, поскольку речь – это явление психики человека (личности), его высшая

психическая функция. Речь соединена со всеми другими психическими процессами, которые традиционно рассматриваются как познавательные (когнитивные). Речь связана с сенсорными ощущениями и восприятием, вниманием и памятью, воображением и мышлением, т. е. с теми процессами, в ряду которых она находится и развивается, и при помощи которых человек познает мир. Эти процессы влияют на порождение и развитие самой речи, содействуют и сопутствуют им, поэтому презентация, влияя на сенсорные ощущения, восприятие, внимание, память, воображение и мышление, активизирует речевые процессы.

Литература

1. Известия РАН. Серия литературы и языка.2003г. № 2. С 57-59.
2. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПБ.: Искусство – СПБ, 1998.С 20-22.
3. «Языки в современном мире». Международная конференция. Тезисы докладов. М., 2004 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О.Х. Мирошникова, кандидат педагогических наук
Южный федеральный университет, Россия
rostovolga@yandex.ru

Сегодня перед отечественным высшим образованием стоит непростая задача - формирование конкурентоспособной, мобильной и компетентной личности, способной к полноценному общению в условиях полиязыковой академической и социальной среды. Этого же требует и процесс модернизации образования в контексте общеевропейской глобализации и вхождения России в международное образовательное пространство. Поэтому вопросы индивидуализации обучения и формирования необходимых профессионально-языковых компетенций будущих специалистов встают особо остро.

Проектирование индивидуальных учебных маршрутов актуально сегодня практически для любой дисциплины, а субъектом проектирования могут выступать как отдельные вузы (факультеты, кафедры) и преподаватели, выбирающие ту или иную образовательную стратегию, так и студенты, определяющие наиболее оптимальную для себя учебную траекторию.

Именно переход к системе многоуровневого образования, развитие мобильных образовательных программ и стандартов, достижение академической мобильности предполагают наличие альтернатив в образовательной сфере и заставляют обучающегося делать выбор, исходя

из собственных возможностей и потребностей рынка труда [4]. И в конечном итоге, выбор индивидуального маршрута обучения позволит каждому развить те качества личности, которые требуются «здесь и сейчас».

Разработка индивидуальных образовательных траекторий – многоплановый процесс, призванный обеспечить развитие самостоятельности и инициативы личности, возможность наиболее полной реализации ее творческого потенциала для успешной деятельности в профессиональной сфере.

Несмотря на свою актуальность, проблема проектирования индивидуальных учебных траекторий студентов в сфере иноязычной подготовки в условиях неязыкового вуза пока концептуально не разработана. Однако, несмотря на ограниченность сетки часов по дисциплине «иностранный язык», сложность контроля самостоятельной работы студентов и недостаточную разработанность форм и методов такого контроля, существуют некоторые возможные пути индивидуализации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

Прежде всего, это внедрение компетентностно-ориентированного подхода к содержанию обучения. Одна из главных задач состоит в определении спектра компетенций, необходимых выпускнику с учетом текущих требований рынка труда [2]. Большую помощь в решении этой задачи может оказать организация биржи компетенций [5], или создание мультиязыковой среды вуза на основе интеграции работы «языковых» и профильных кафедр вуза [9].

Результативным в плане проектирования индивидуальных учебных маршрутов может стать структурирование компетентностно-ориентированных курсов на кредитно-модульной основе. Кредитно-модульная система организации учебного процесса позволяет проектировать индивидуальные образовательные траектории с учетом трудозатрат студентов на основе ECTS [3] и обеспечивает возможность прохождения учебного материала как по линейной траектории (последовательное прохождение модулей), так и по разветвленной, в рамках которой те или иные модули могут быть исключены или дополнительно включены в программу в зависимости от исходной подготовки студента и его индивидуальных интересов [6]. Это позволяет преподавателю учитывать реальный уровень сформированности языковых компетенций каждого учащегося. При этом для разработчика модульного курса важно определить преобладающий уровень языковых компетенций в студенческой аудитории и планировать учебный процесс так, чтобы у студентов были возможности выбора траектории внутри каждого модуля в зависимости от степени языковой и профессиональной сложности представленных аутентичных материалов.

Разработке индивидуальных учебных траекторий студентов также способствуют инновационные образовательные технологии. Например, технология «Европейского Языкового Портфеля» (ЕЯП) с возможностью

уровневого проектирования на основе общеевропейской шкалы компетенций и листов самооценки. Опыт европейских [10] и отечественных вузов, которые работают по проекту «Европейский Языковой Портфель» (МГЛУ) [8], свидетельствует, что форма «портфолио» в сочетании с критериями языковых стандартов, разработанными экспертами Совета Европы, весьма продуктивна при разработке индивидуальных траекторий. При этом ЕЯП становится формальным учебно-методическим центром, вокруг которого группируются другие лингводидактические методы. Главное в применении ЕЯП – это «портфолио-процесс», или совокупность процессов обучения, выстраиваемых на его основе и позволяющих «развивать когнитивно-личностные компетентности обучаемых, которые выдвигаются миром образования и труда как необходимые каждому человеку для активного участия в жизни современного информационного общества»[1].

Структурно-содержательное наполнение ЕЯП открывает доступ ко всему языковому опыту студента, начиная с детских лет и заканчивая временем обучения в вузе и сопровождается мониторингом, включая регулярное индивидуальное консультирование преподавателем, что в результате позволяет каждому студенту создать индивидуальный маршрут овладения иностранным языком. Последовательное заполнение блоков ЕЯП на основе рефлексии собственного языкового опыта и последующее, совместное с преподавателем, планирование языковой деятельности в соответствии с индивидуальными способностями и потребностями раскрывают возможности для личностного саморазвития, способствуя формированию навыков самооценки, самоконтроля и самостоятельной работы в целом, а также развитию ключевых профессионально-коммуникативных компетенций будущего специалиста, таких как критическое мышление, способность к принятию самостоятельных решений и др.

Асинхронная организация учебного процесса на основе сочетания сетевых компьютерных технологий и мультимедийных курсов также позволяет проектировать индивидуальные траектории обучения, причем «в удобное время и в удобном месте», с возможностью модификации учебного материала и технических решений. Критериями качества при этом могут выступать результаты самой деятельности, диагностика причин их достижения и направленность на дальнейшую оптимизацию [7].

Также следует упомянуть о системе академического консультирования («тьюторство»), разработанной и апробированной в рамках проекта «Настройка образовательных структур в Европе» [11]. Данная форма организации учебного процесса широко применяется в европейских вузах, но пока не получила распространения в отечественной высшей школе. В рамках этой системы возможно наиболее результативное проектирование индивидуальных образовательных траекторий.

Таким образом, в системе отечественного высшего образования имеются широкие потенциальные возможности для индивидуализации и

дифференциации обучения (включая сферу иноязычной подготовки). Однако необходимы дальнейшие исследования в этой области, в связи с недостаточной разработанностью данной тематики в концептуальном и практическом плане.

Литература

1. *Афанасьева О.Ю.* Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория, практика. Автореф. дисс. … докт. пед. наук. Челябинск. 2008. – с.46
2. *Байденко В.И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.-112 с.
3. *Бадарч Д., Сазонов Б.А.* Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: Монография. – М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; ТЕИС, 2007. –190 с.
4. *Бермус А.Г.* Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2008. – с. 343-344.
5. *Боюр Р.В.* Биржа компетенций и методических разработок как механизмы управления качеством в образовании./ Сетевой журнал «Кентавр»//http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site117/html/media826/exchanges.doc
6. *Курочкина А.Ю.* Практика использования модульного подхода к отдельным учебным дисциплинам. http://ejournal.finec.ru/images/moto.gif
7. *Манако А.Ф., Синица Е.М., Манако В.В.* Управление знаниями обучаемого в дистанционном он-лайновом курсе “Business English”. Educational Technology & Society 4(4) 2001. ISSN 1436-4522
8. Отчет МГЛУ по результатам реализации инновационной образовательной программы «Система формирования языковой компетентности - важный фактор инновационного развития России («ЛИНГВАПАРК») //http://portal.ntf.ru/portal/pls/portal/docs/1/54340.DOC
9. *Чучалин А.И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С., Охотин И.С.* Моделирование процессов иноязычной подготовки в вузе с позиции управления качеством.// http://www.aeer.ru/winn/magazine/m3/art_19.pdf.
10. Nuffield Languages Project Grant. University of Southampton. Promoting and evaluating the use of the European Language Portfolio. Project Report. http://www.llas.ac.uk/resourcedownloads.aspx?resourceid/
11. Tuning Educational Structures in Europe. Phase 1 (2000-2002); Phase 2 (2003-2004). // http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И.О. Онал
Новосибирский государственный технический университет, Россия
elenam@fgo.nstu.ru

Социально-экономические и культурные преобразования в России существенно влияют на расширение функций иностранного языка (ИЯ) как учебного предмета. Для установления продуктивных связей с зарубежными странами требуются специалисты, владеющие ИЯ как средством общения. Следовательно, возникает необходимость формирования у будущих специалистов коммуникативных способностей и потребности в партнерском сотрудничестве, стремления к установлению и поддержанию наиболее продуктивных и эффективных взаимоотношений. А это, в свою очередь, влияет на изменение и уточнение целей обучения иностранному языку в разных типах общеобразовательных учреждений.

Согласно Госстандарту, основной целью обучения иностранному языку в высшем учебном заведении является формирование у студентов способности и готовности к межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности. При этом современный специалист, «совмещая в своей профессиональной деятельности две компетенции - профессиональную и языковую, получает *лингво-профессиональную компетентность*, благодаря которой он может посредством компьютеризации и глобальной сети Internet оперативно знакомиться с новейшими достижениями в своей профессиональной области» [8]

К сожалению, на сегодняшний день степень лингвистической подготовленности выпускников неязыковых специальностей не соответствует необходимому уровню функциональной грамотности, заявленному в Концепции модернизации российского образования. Данный факт отмечается и в концептуальных правительственных документах, и представителями различных вузов. Следовательно, необходимо пересмотреть систему обучения иностранным языкам в контексте профессиональной подготовки специалистов – и в количественном (увеличение количества часов, отведенных на изучение иностранных языков), и в качественном (повышение уровня освоения студентами иностранных языков), и в содержательном аспектах.

В этом контексте представляется необходимым помочь учащимся обеспечить осознанную деятельность по изучению иностранного языка, а также создать *оптимальную мотивацию* к изучению данного предмета.

В толковании данного понятия мы опираемся на исследования зарубежных ученых, которые выделят три уровня мотивации к изучению иностранного языка: *языковой, ситуационный* и *уровень обучаемого* [13]. *Языковой уровень* представляет собой отношение человека к изучаемому

языку и обществу, говорящему на этом языке. *Уровень обучаемого* раскрывается через индивидуальные характеристики студента, которые он привносит в познавательный процесс, а также его уверенность в своих силах и способностях. *Ситуационный уровень* включает в себя мотивационные аспекты, связанные с конкретным курсом (интерес, соответствие потребностям, ожидание успеха, удовлетворение результатами; мотивационные моменты, связанные с личностью учителя; мотивационные компоненты, связанные с конкретным коллективом учащихся).

Таким образом, данные три уровня коррелируют с тремя основными компонентами процесса изучения ИЯ (изучаемый язык, человек, изучающий ИЯ, и условия изучения ИЯ), а также отражают 3 аспекта языка: социальный, личностный и образовательный.

З. Дорнеи полагает, что влияние описанных уровней мотивации проявляется независимо одно от другого; более того, мотивы каждого уровня достаточно сильны, чтобы аннулировать действие мотивов, связанных с остальными двумя уровнями [14].

Как показывает практика, у студентов неязыковых специальностей проблема мотивации возникает именно на *ситуационном* уровне. Это обусловлено следующими причинами:

- неоднородной языковой подготовкой студентов-первокурсников (студенты с хорошей подготовкой после школы, не испытывающие сложностей в прохождении материала, теряют интерес к предмету, не встречая развивающих задач, а студенты, слабо освоившие базовый курс, испытывают огромные трудности по преодолению отставания, что тоже приводит к потере мотивации);
- небольшое количество часов, отведенное на дисциплину (в связи с чем большую часть работы студентам приходится выполнять самостоятельно, при этом навыки самостоятельной работы у большинства студентов развиты недостаточно),
- отсутствие возможностей применения языка (такие возможности могут появиться после окончания вуза, при том, что ИЯ изучается на 1-2 курсах): как следствие, значимость предмета представляется сомнительной по сравнению с профилирующими дисциплинами;
- прочие факторы (однообразные занятия, малопривлекательные учебники, погрешности в расписании (например, когда единственное в неделю занятие ИЯ ставят по расписанию перед важным профильным предметом; чрезмерная продолжительность занятий))

По результатам нашего исследования (2006-2007), большинство учащихся осознает важность и необходимость владения иностранным языком в современном мире, считает иностранный язык важным для своей будущей профессиональной деятельности (языковой уровень); тем не менее, примерно 1/3 опрошенных студентов признались, что исключили бы ИЯ из учебного плана, если бы у них была такая возможность (ситуативный уровень) [10].

Таким образом, возникает противоречие между желанием студентов знать ИЯ и их отношением к занятиям иностранным языком в рамках курса, предусмотренного программой для неязыковых вузов.

Преподаватели по-разному подходят к решению данной проблемы, делая свои уроки живыми и интересными, выбирая стимулирующие виды учебной деятельности, актуальные и проблемные материалы. Однако, по мнению многих авторов, этого недостаточно. Необходимо внесение существенных изменений в процесс обучения иностранному языку в вузе путем внедрения инновационных образовательных технологий, ориентированных на профессиональную сферу и обеспечивающих четкие критерии оценки языковых компетенций. Как пишет О.Х. Мирошникова, «необходимо найти такую универсальную технологию обучения иностранному языку, которая, максимально соответствуя Болонскому контексту, обеспечит интеграцию языковой и общепрофессиональной подготовки, активизацию деятельности студентов на этой основе, развитие их профессионально-языковых и личностно-профессиональных компетенций» [9]. Иными словами, должна быть создана определённая система совместной деятельности преподавателя и студента, которая разделяет ответственность за процесс обучения между ними и обеспечивает профессиональную направленность языковой подготовки.

Ориентиром для оценки языковой компетенции может служить изданный Советом Европы «Европейский языковой портфель» (European Language Portfolio). Языковой портфель представляет собой пакет рабочих материалов, который дает представление о результатах учебной деятельности учащегося по овладению ИЯ, позволяющий оценивать достижения учащихся в той или иной области изучаемого языка, а также опыт учебной деятельности в данной области.

Структурно языковой портфель (ЯП) включает в себя три части:

• Языковой паспорт (информация об обучаемых, обзор достижений в изучении ИЯ, факты межкультурных контактов).

• Языковая биография и карты (описание иноязычной коммуникативной компетенции владельца ЯП на основе европейской шкалы самооценки уровня владения коммуникативными умениями).

• Досье (творческие сочинения, проектные работы, итоговые тесты, сертификаты, дипломы, планы по дальнейшему изучению ИЯ).

ЯП не только является эффективным средством оценивания языковой компетенции учащихся, но также выполняет следующие задачи:

- внедрение в практику перспективной образовательной идеологии в области иностранных языков;

- вооружение учащихся надежным и общедоступным инструментом для определения своих достижений в овладении иностранными языками, дальнейшего совершенствования своих знаний и умений;

- развитие и поддержка заинтересованности каждого человека в изучении языков на протяжении всей жизни;

- обеспечение человеку социальной мобильности в рамках единой Европы.

По мнению разработчиков ЯП, «языковой портфель позволяет учащемуся в процессе самостоятельной работы над языком благодаря рефлексивной самооценке «заглянуть в себя» и получить отражение своих способностей, умений, прогресса в изучении языка и культуры, раскрыть и показать реальные результаты и личностные продукты своей коммуникативной и учебной деятельности» [6]. При этом одной из основных педагогических функций данного документа авторы называют помощь в развитии умений самостоятельно овладевать неродными языками. А развитие у учащихся самостоятельности (или, в терминологии англоязычных методистов, «автономии»), в свою очередь, является мощным средством развития у них внутренней мотивации.

Так, по мнению Деси, вид стимулов, который более всего подходит для целей обучения – тот, что позволяет учащимся проявить б*о*льшую независимость, самоконтроль и самим быть хозяевами собственного поведения. Он полагает, что преподаватели должны ценить в учащихся независимость и помогать стремиться к самостоятельности (автономии), что, в свою очередь, приводит к развитию заинтересованности и мотивации обучаемых.

Технология применения языкового портфеля предполагает постановку задач – самостоятельную или совместную (учащегося и учителя) и наличие обратной связи (оценочные листы и отзывы учителя и других учащихся о портфеле). Доказано, что ближайшие задачи важнее периферийных, а особые лучше обычных, т.к. позволяют легче обнаружить прогресс (Бандура и Шунк), а обратная связь, служащая связующим звеном между прилагаемыми усилиями и успехом, подкрепляет мотивацию и повышает уверенность в своих силах (Шунк и Кокс).

В своей статье Эмма Ушиода отмечает взаимозависимость внутренних и внешних факторов, влияющих на формирование мотивации учащихся. По ее мнению, проблемы появляются тогда, когда нарушается баланс между первыми и вторыми, т.к. «социальная тяжесть внешних факторов угнетает внутренние побудительные мотивы». При этом достижение определённого уровня компетентности и мастерства означает личностный рост и сопровождается чувством самоудовлетворения [16].

Помочь учащимся поддерживать оптимальный уровень мотивации к овладению иностранным языком может технология языкового портфеля. Обзор последних работ показал, что различные варианты ЯП уже применяются в неязыковых вузах, причем авторы отводят ЯП следующие роли:

- ЯП как одно из средств оценки качества языковой подготовки студентов неязыковых специальностей (О.И. Сафроненко);

- ЯП как средство реализации профессиональной компоненты в процессе иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов (О.Х. Мирошникова);

- ЯП как инструмент формирования социо-кросс-культурной компетенции учащихся (Н. В. Иванова);

- ЯП как средство оценки и самооценки знаний на уроках английского языка (Г. А. Скачкова, Т.Н. Степанова и др.).

При этом все без исключения авторы, работающие с ЯП, отмечают *повышение мотивации* и успешности обучения в результате его применения.

В первую очередь это связано с тем, что ЯП дает студентам возможность самим контролировать процесс обучения: вместо размытой отдаленной цели «знать язык», смысл которой студенты зачастую не могут объяснить, ЯП позволяет ставить конкретные цели и достигать их.

Кроме того, ЯП позволяет учащимся развивать навыки самостоятельной деятельности по овладению ИЯ, что очень актуально в условиях неязыкового вуза, где низкая успеваемость студентов по ИЯ (а также низкая мотивация) во многом обусловлены неспособностью студентов правильно организовать самостоятельную работу по данному предмету.

Наконец, профессионально-ориентированный языковой портфель повышает значимость ИЯ для студентов неязыковых специальностей, благодаря наличию дескрипторов, связанных с будущей профессиональной деятельностью обучаемых, а также перспективой использования ЯП в качестве документа, подтверждающего языковую компетентность будущего специалиста, который можно будет предъявить потенциальному работодателю.

Известно, что смысл мотивации в обучении иностранному языку заключается, прежде всего, в самой деятельности, в поддержании длительного и трудного процесса познания. Мотивы помогают справляться со скукой, тревожностью, неудачами, возникающими в процессе изучения иностранного языка, и задача преподавателя – помочь учащимся в преодолении этих трудностей.

Выводы:

1. Внедрение ПЯП представляется актуальным, во-первых, учитывая специфику неязыкового вуза, где многое зависит от самостоятельной работы студента; во-вторых, работа с ПЯП позволяет увидеть промежуточные результаты своих усилий (что не всегда возможно при традиционной системе оценивания); в-третьих, представляет собой пакет рабочих материалов (которые могут пригодиться учащемуся в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности), в-четвертых, является документом, отражающим достижения студента в той или иной области изучаемого языка и опыт учебной деятельности в данной области, который при необходимости можно предъявить потенциальному работодателю; наконец, с методической точки зрения, обеспечивает личностно-ориентированный подход к обучению.

2. Работа с ПЯП предполагает создание ряда условий для его успешного применения, а именно:

- проведение различных конференций, конкурсов и т.п., с тем, чтобы обеспечить «наполнение» ПЯП;

- отведение времени на работу с ПЯП (что является самым сложным в условиях нехватки часов);

- разработка формативной оценки компетенций учащихся, которая, в отличие от традиционной пятибалльной шкалы, должна обеспечить максимально объективную оценку по различным дескрипторам.

3. ПЯП может стать эффективным средством мотивации студентов, ввиду того, что он:

- повышает значимость ИЯ для студентов неязыковых специальностей;

- дает учащимся возможность контролировать процесс обучения, ставить конкретные цели и достигать их;

- развивает у учащихся способность и готовность к самостоятельному изучению языка и иноязычной культуры.

Литература

1. *Байденко, В.И.*, Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006, – С. 81– 82.
2. Европейский языковой портфель для России. М.: МГЛУ; СПб: Златоуст, 2001.
3. *Зимняя, И.А.*, Психология обучения иностранным языкам в школе. М., Просвещение, 1991. 222 с.
4. *Иванова, Н.В.,* Языковой портфель как инструмент формирования социо-кросс-культурной компетенции учащихся// Материалы международной научно-практической конференции “Поликультурное образование: проблемы социо-кросс-культурной интеграции”, Новосибирск, 2004.
5. *Кирко, И.Н., Пак Н.И.* Педагогическая система открытого обучения предметам в условиях информационно-образовательной среды, *Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы (Материалы I Региональной конференции),* Красноярск, 2004, с. 11
6. *Коряковцева, Н.Ф.*, Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. М., 2002, с.106
7. *Лабазина, Л.Н.* Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний учащихся по иностранным языкам// Ярославский педагогический вестник, 2003, № 2 (35), с.
8. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / *О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд*. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. 160 с.
9. *Мирошникова, О.Х.* Профессионально-языковой портфель как средство реализации профессиональной компоненты в процессе иноязычной подготовки в неязыковом вузе// Преподаватель высшей школы в XXI веке. Ч. 1. Сб.6: Труды международной научно-практической Интернет-конференции.- Ростов-на-Дону: РГУПС, 2008. - с. 326-331.
10. *Онал, И.О.*, К вопросу о мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков// Сибирский педагогический журнал

(научно-теоретическое издание). - Издательство ООО "Немо-Пресс". - Новосибирск, 2007. - №12. - 416 с. - С. 131 - 140.
11. *Сафроненко, О.И.*, Диагностические методики и система оценки качества языковой подготовки студентов неязыковых вузов// Преподаватель высшей школы в XXI веке = The Teacher of a Higher School in the 21-st century : тр. междунар. науч.-практ. Интернет-конф. = International Scientific-Practical Internet Conference / РГУПС. - Ростов н/Д, 2007. - Сб. 5, Ч. 1. - С. 217-222.
12. *Скачкова, Г.А*., Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний на уроках английского языка// http://festival.1september.ru/, 2006/2007
13. *Clement, R., Dornyei, Z., & Noel, K. A.* (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. Language learning, 44(3), 417-448
14. *Dörnyei, Z.* Motivation and motivating in the foreign language classroom. 1994, Modern Language Journal, 78, P.273-284
15. *Skinner, E. A., Belmont, M. J.* Motivation in the classroom: Reciprocal Effects of Teacher's Behavior and Students' Engagement across the School Year.// Journal of Educational Psychology, 1993, S5(4), 571-581
16. *Ushioda, E.* Motivation as a socially mediated process /Little D, Ridley J and Ushioda E., 2003: Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Learner, Teacher, Curriculum and Assessment. Dublin.

ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА МЕТОДОМ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ

Т.В. Климова, старший преподаватель
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Получение знаний теоретических (энциклопедических) долгое время считалось главной целью образования. Теперь получение знаний рассматривается скорее как средство для решения задач, связанных с развитием личности, ее социальной адаптацией, приобщением к ценностям культуры и пр. Ориентация на знания сменяется компетентностно-ориентированным подходом, а метод проектов является одной из образовательных технологий, поддерживающих такой подход, соблюдающий разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Обращение к интерактивной методике, в рамках которой можно рассматривать «метод проектов» (или проектное обучение), представляется своевременным. Поскольку деятельность специалистов специальностей «человек-человек» заключается в решении возникающих психолого-педагогических задач и состоит из действий и взаимодействий специалистов. Их профессиональную деятельность необходимо рассматривать в единстве

строения функций и результатов, мотивов и целей, развития и функционирования особенностей бытия и характеристик, особенностей изучения и моделирования, оценки и проектирования. Эффективность и результативность этой деятельности напрямую зависит от степени сформированности профессиональной компетентности.

Компетентность современного специалиста как интегративное (системное) свойство личности, характеризует его глубокую осведомленность в психолого-педагогической области знания, профессиональные умения и навыки, личностный опыт и образованность, нацеленного на перспективность (прогностичность) в работе, открытого к непрерывному самообразованию, уверенного в себе и способного достигать значимых результатов в профессиональной деятельности. Обращение к интерактивной методике, в рамках которой можно рассматривать «метод проектов» (или проектное обучение), представляется своевременным. Необходимость формирования у студентов самообразовательной компетентности обусловлена современными требованиями образовательной системы к повышению эффективности самостоятельной работы студента, доля которой все время возрастает. Следовательно, возрастают и требования в организации учебного процесса смещаются с контроля и самоконтроля на формирование подлинного интереса к учебному материалу, активной, инициативной позиции учащихся в учении, развивали исследовательские, рефлексивные, самооценочные умения. Метод проектов соответствует всем эти требованиям. Проектное обучение соответствует современным требованиям подготовки специалиста. Научно-технический прогресс требует развития эффективных средств самостоятельной учебной деятельности, доступных каждому. При малом количестве часов и довольно обширной программе он позволяет сделать преподавание интересным, наглядным, а изучаемый материал - запоминающимся надолго. Проектное мышление включает в себя и фундаментальные методы познания, необходимые во всякой созидательной деятельности, развитие его видится специалистам необходимой составной частью системы общего образования.

Строго говоря, учебный проект - это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых студентами самостоятельно (в парах, группах или индивидуально) при организационной и консультативной поддержке данного процесса педагогом с целью практического и /или теоретического решения значимой проблемы. Проекты базируются на таких вопросах, ответы на которые не могут быть получены зубрежкой. Они ориентируются на интересы студента, ставят его в активную позицию - человека, который исследует, решает проблемы, принимает решения, изучает, получает продукт и его защищает. Проекты служат отдельным значимым целям обучения, они не просто дополнения к «настоящему» учебному курсу, а позволяют выработать способность к целостному пониманию темы, способность использовать свои теоретические знания для принятия решений по

конкретным проблемам, отработка опыта анализа реальной проблемной ситуации и ее практического решения.

Конечно же, современный аналитический взгляд на применение метода проектов выявляет и слабые стороны этого метода: недостаточность формирования теоретического мышления студентов; сведение роли преподавателя к организационной и консультационной; проблемы выработки общих подходов к решению задач. Вопросы оптимизации, структурирования работы со студентами являются самыми трудоемкими при использовании этого метода, поэтому необходима пошаговая технология организации проектно-исследовательской деятельности студентов по дисциплинам психолого-педагогического цикла.

Выявленное противоречие между необходимостью формирования самообразовательной компетенции у студентов и недостаточной технологической разработанностью потенциальных возможностей проектной деятельности при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла обозначило проблему исследования: какими должны быть содержание, формы и методы проектной деятельности студентов, чтобы способствовать самообразовательной компетенции студентов?

В связи с поставленной проблемой была намечена цель работы: разработка организационно-технологической составляющей учебной проектной деятельности студентов направленной на формирование самообразовательной компетенции.

В качестве задач были выделены следующие направления:

1. Анализ сущности проектной деятельности в высшем учебной заведении.

2. Определение места проектной деятельности в формировании профессиональной и самообразовательной компетентности студента вуза.

3. Разработка, с учетом личностно-ориентированного и компетентностного подходов, структурно-функциональной модели и пошаговой технологии организации проектной деятельности студентов, способствующей их самообразованию.

4. Анализ результатов экспериментального внедрения технологии организации проектной деятельности студентов РГУПС и ПИ ЮФУ с целью уточнения структурно-функциональных компонентов, содержания, методов и т.д.

Работа над реализацией проекта включает несколько этапов.

Первый этап (сентябрь 2008 - май 2009 гг.) - анализ научно-методической литературы, обобщение и оценку опыта проектной деятельности.

На втором этапе (октябрь 2008 - май 2009 гг.) проводилась опытно-экспериментальная проверка результативности разработки по организации проектной деятельности студентов. Апробированы методы организации, определены критерии оценки и показатели качества выполнения проектных работ. Определена эффективность разработки.

Третий этап (сентябрь 2009 – июнь 2010 гг.) обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, систематизация, обработка полученных данных.

В данной статье речь идет об опыте реализации проектного метода в практику работы со студентами РГУПС и ПИ ЮФУ факультетов гуманитарного, МИПП, педагогики и практической психологии и др. по дисциплинам психолого-педагогического цикла в 2008-2010 гг. Следует отметить, что, несмотря на различное содержательное наполнения учебных дисциплин, методика реализации подхода в целом сходна, поэтому мы остановимся на основополагающих ее положениях.

Основным принципом обучения является освоение знаний через их практическое применение, т.е. формирование компетентности. Следуя ему, метод проектов позволяет каждому обучающемуся найти и выбрать дело по душе, в соответствии со своими устремлениями и возможностями, освоить необходимые знания и навыки, способствуя зарождению интереса к последующей деятельности. Его суть – стимулировать интерес к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлекторного (критического) мышления. Рефлекторное мышление – вечный поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении.

С другой стороны, метод проектов носит прагматическую направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности, а полученный опыт деятельности - становится бесценным достоянием человека, соединяя в себе знания и умения, компетенции и ценности. Но, чтобы добиться такого результата, необходимо научить самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Таким образом, метод проектов рассматривается как совокупность приемов, действий обучающихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения определенной значимой для них ПРОБЛЕМЫ и оформленной в виде некоего конечного ПРОДУКТА (Е.С. Полат) [2].

Отличительная черта проектной деятельности самостоятельная исследовательская работа по определенной проблеме, т.е. поиск определенной информации, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участником (участниками проектной группы). Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта, является продукт.

Подготовленный продукт требует презентации, представленной достаточно убедительно, как наиболее приемлемое средство решения поставленной проблемы.

Любой проект, независимо от типа, имеет одинаковую структуру - это: Проблема (проблемная ситуация) - Проектирование (планирование, поиск способов решения) - Поиск информации (исследовательская, поисковая деятельность) - Продукт (оформление результатов) – Презентация (защита проекта) – Прогнозирование новых проблем [1; 2; 3].

К учебным проектам предъявляются следующие требования:

- разрешение конкретной проблемы – значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся;
- планирование действий по разрешению проблемы с определение перечня конкретных действий с указанием поэтапных результатов, сроков и ответственных;
- результатом работы над проектом является его продукт;
- презентация и защита готового проекта.
- создание проектной папки (портфолио), в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, отчеты и др.
- рефлексия – как на определенных этапах, так и по итогам реализации проекта.

Главным системообразующим фактором в данной технологии является не столько компонент получения знаний, сколько компонент приобретения способов деятельности. Видно, что при движении от этапа к этапу меняется позиция студента: от объекта научения, получателя готовой учебной информации до активного субъекта учения, самостоятельно работающего с информацией и даже конструирующего необходимые для этого способы действий. Меняется и позиция педагога: из транслятора содержания обучения он превращается в организатора информационных коммуникаций и эксперта, функции которого состоят в грамотной постановке задач, организации процесса их решения и экспертизе полученных обучающимися решений на предмет соответствия планировавшимся результатам. Другими значимыми факторами являются: наличие поэтапной системы обучения, организованного потока постоянно обновляющейся информации, система контроля и самоконтроля.

Общим основанием для уровневого рассмотрения проблемности является степень самостоятельной мыслительной деятельности обучающихся:

- первый уровень соотносится с проблемным изложением учебного материала преподавателем;
- второй уровень означает, что преподаватель создает проблемную ситуацию и вместе со студентами ее разрешает (1-2 курс);

- третий уровень предполагает, что преподаватель создает проблемную ситуацию, а студент самостоятельно ее разрешает (2-3 курс);
- четвертый уровень свидетельствует о полной самостоятельности студента, который сам находит проблему и сам решает ее, тем самым, разрешая возникшую проблемную ситуацию (3-5 курс).

Выделяется ряд умений, позволяющих эффективно разрабатывать проектные работы. К ним относятся следующие.

- Понимать проблему (использовать знания и умения для понимания информации, представленной в виде текста, диаграммы, схемы, формулы, таблицы, пр., интегрировать информацию из разных источников);
- Характеризовать проблему (определять переменные, присутствующие в проблеме и связи между ними, строить гипотезы, критически оценивать информацию);
- Представлять проблему (разрабатывать форму представления информации, переходить с одной формы представления к другой);
- Решать проблему (определять приоритеты, принимать решения в соответствии с условиями поставленной проблемы, проводить анализ системы, планировать конкретные результаты и нести персональную ответственность за них, использовать знания реальной жизни);
- Способность творчески мыслить, последовательно рассуждать над решением (исследовать полученное решение и при необходимости искать дополнительную информацию, оценивать решение, пр.)
- Сообщать решение проблемы (выбирать форму представления полученного результата и излагать его понятно для других людей)
- Уметь работать в команде и обладать навыками общения
- Компьютерная грамотность (поиска информации в Интернет, подготовки и проведения презентации, обработки числовой и статистической информации).

Базовые принципы организации взаимодействия в рамках данной технологии зависят от этапа образовательного процесса. На первых этапах в качестве основного выделяется принцип совместной деятельности педагога и студента, по мере работы все большая роль отводится самостоятельной работе обучающегося, соответственно и изменяется характер их взаимодействия. Первоначально педагог собирает точные сопоставимые данные об особенностях владения познавательной, информационной, операционной компетенциями в области, изучаемой науки. Эти данные необходимы для того, чтобы помощь со стороны педагога была строго дозирована и могла быть количественно учтена. Не зависимо от этапа работы результаты проектной работы анализируются, корректируются и закрепляются в самостоятельной работе.

Способы организации работы: по характеру – систематическая, комплексная; по направленности - на процесс.

Содержательное наполнение: по направленности – аналитические, информационные, исследовательские, творческие; по уровню сложности –

базовые, сложные, повышенной сложности; по объему учебного материала – тематические и по разделам.

Формы реализации проектов чрезвычайно вариативны, зависят от сложности темы и замысла ее реализации, умений учащихся, направленности (творческой, аналитической, исследовательской и т.д.). Чаще всего используются следующие формы: анализ проблемы, публикация, технология, атлас, видеофильм, газета, справочник, учебное пособие, макет и т.д.

Учебный исследовательский проект структурируется на основе общенаучного методологического подхода и включает ряд этапов: формулировка проблемы; постановка цели; разработка алгоритма исполнения; организация выполнения работ; презентация проекта (апробация); подведение итогов, рефлексия, выбор новых направлений деятельности на основе анализа.

Описывая алгоритм планирования, мы опираемся на проблемные вопросы, отвечая на которые студенту проще понять запрос и формы структурирования своих мыслей.

- Что необходимо сделать, чтобы достичь цели проекта? (ответ на этот вопрос поможет разбить весь путь от исходной проблемы до цели проекта на отдельные этапы и определить задачи). Конкретные шаги, последовательное достижение которых должно привести к достижению цели и, следовательно, к решению научной проблемы. Это обычно делается в форме перечисления (проанализировать..., разработать..., обобщить... и т.п.). Как ты будешь решать эти задачи? (определение способов работы на каждом этапе).
- Как будешь действовать, какими способами будешь решать задачи каждого этапа.
- В каком порядке будут выполняться все шаги.
- Когда ты будешь это делать? (Определение сроков работы.)
- Что у тебя уже есть для выполнения предстоящей работы, что ты уже умеешь делать? (Выявление имеющихся ресурсов)
- Чего у тебя пока нет, чего ты еще не умеешь делать? (Выявление недостающих ресурсов.).

По завершению работы над проектом:

- исходная проблема должна быть решена (предложен способ решения);
- должен быть создан проектный продукт (как одно из средств решения проблемы);
- должен быть представлен письменный отчет о ходе работы над проектом;
- должна быть проведена публичная защита проекта, презентация его результата.

Проектный продукт как способ решения проблемы проекта должен обладать определенными потребительскими свойствами, т.е. удовлетворять потребности любого человека, столкнувшегося с проблемой, на решение которой и был направлен данный проект. Он обязательно должен иметь письменную часть (портфолио) - отчет о ходе работы. Это одна из наиболее

приближенных к реальному состоянию, форм оценивания, которая ориентирована на процесс самооценивания.

Портфолио оформляется в папке-накопителе с файлами (скоросшивателе), в структурированной форме. Состав портфолио зависит от конкретных задач, которые ставит перед собой сам студент. Задача портфолио обосновать, как представленные материалы свидетельствуют о его учебно-профессиональной компетентности. В портфолио описываются все этапы работы (начиная с определения проблемы проекта), все принимавшиеся решения с их обоснованием, все возникшие проблемы и способы их преодоления; анализируются собранная информация, проведенные эксперименты и наблюдения, приводятся результаты опросов и т.п.; подводятся итоги, делаются выводы, выясняются перспективы проекта.

Непременным условием проекта является его публичная защита, презентация результата работы. В ходе презентации не только рассказывается о ходе работы и показываются ее результаты, но демонстрируются собственные знания и опыт в решении проблемы проекта. Элемент самопрезентации - важнейшая сторона работы над проектом, которая предполагает рефлексивную оценку автором всей проделанной им работы и приобретенного в ее ходе опыта. Основная цель презентации - в короткое время представить основные результаты проделанной работы за определенный период времени.

Мониторинг качества проектной деятельности проводится с периодичностью в среднем 1-2 раза в неделю. Обратная связь осуществляется постоянно, на основе полученных контрольных сведений.

Направления оценочных мероприятий связаны с:

– определением типовых причин возникновения проблем (групповых и индивидуальных);

– пересмотром и улучшением типового материала, отражающего специфику конкретной специальности и направленность интересов студентов;

– пересмотром и улучшением методического обеспечения;

– пересмотром и улучшением процедур контроля самостоятельной работы студентов;

– планирование последующих развивающих мероприятий (форм и интенсивности);

– формирование системы поощрений.

Опыт реализации описанного подхода показывает его результативность в организации учебного процесса. Работа над проектами позволяет: расширить представления о проблемах и современном состоянии науки и практики; ориентироваться в информационном пространстве; развивать умения критически мыслить, планировать и контролировать свою деятельность, прогнозировать ее результаты, в том числе в новых неизвестных условиях; формирует опыт самостоятельной продуктивной деятельности и личной ответственности, умения работать в коллективе, т.е. способствует профессионально-личностному росту студента. По результатам

опытно-экспериментальной работы планируется издание учебно-методического пособия «Основы проектно-исследовательской деятельности в высшем учебном заведении».

Литература

1. *Ломакина О.Н.* Этапы проектирования деятельности // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – 168 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 1999.
3. *Тарасова И.П.* Метод проектов в образовательном учреждении // Приложение к журналу «Профессиональное образование». – 2004.– № 12. – 110 с.

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В.Б. Баронова
Южный федеральный университет, Россия
valebar@yandex.ru

Владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Основной целью обучения иностранному языку в вузе является формирование у студентов коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так с целью самообразования. Задачи обучению иностранному языку определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля [6]. Соответственно, обучение иностранному языку носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер. Однако в реальной практике достижение такого уровня владения иностранным языком оказывается проблематичным, поскольку преподавателю приходится сталкиваться с недостатком активной устной практики, отсутствием необходимой индивидуализации и дифференциации обучения, недостаточной мотивацией студентов.

Для повышения мотивации и личного интереса студентов, раскрытия их творческого и исследовательского потенциала, реализации коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам и усиления практической направленности обучения может быть использован метод проектов.

Метод проектов, или метод проблем, возник во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США. В основе метода лежат идеи Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрика, Э. Торндайка и других американских

ученых. В зарубежной педагогике метод активно использовался в рамках альтернативного образования, а на современном этапе становится интегрированным компонентом структурированной системы образования.

Смысл разработки проекта состоит в том, что в результате должны появиться либо определенный материальный объект, либо алгоритм его создания, а также необходимая документация и технология. Таким образом, под термином «проект» объединены работа по созданию проекта, сам продукт этой работы и способы тиражирования этого продукта в других условиях [1]. Метод проектов и предполагает детальную разработку проблему (технологию), которая должна завершиться реальным, практическим результатом, оформленным тем или иным образом [5].

Существуют различные подходы к классификации проектов. По характеру доминирующей в проекте деятельности выделяют поисковый, исследовательский, творческий, ролевой, прикладной, ориентировочный проекты [3].

Исследовательские проекты имеют четкую структуру, приближенную к научному исследованию, соответствующие методы исследования (в том числе экспериментальные и опытные) и, соответственно, требуют достаточно высокого уровня языковой подготовки студентов.

Творческие – не имеют четко проработанной структуры, но предполагают творческое оформление результатов. Однако следует отметить, что любой проект требует творческого подхода, и в этом смысле любой проект можно назвать творческим.

В *ролевых, игровых* проектах структура только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта (литературные персонажи, выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения). Степень творчества здесь очень высока, но доминирующая деятельность ролевая – игровая. В отличие от собственно ролевых игр, в проектах подобного рода персонажи не просто разыгрывают роли, а исследуют характер их возможного поведения в предполагаемых ситуациях, особенности их речи, этикета и т.д.

Ознакомительно-ориентировочные проекты направлены на сбор информации о каком-то объекте, явлении; ознакомление участников проекта с данной информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории.

Практико-ориентированные (прикладные) проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности, ориентированный на социальные интересы их участников. Такие проекты требуют четко организованной структуры.

Следует отметить, что на практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых сочетаются признаки исследовательских и творческих или прикладных и поисковых.

По предметно-содержательной области различают *монопроект,* в рамках одной области знаний, и *межпредметный проект*, на стыке различных областей. По количеству участников проекты могут быть индивидуальными, парными, групповыми, коллективными, массовыми.

Работа над любым проектом предполагает определенную последовательность действий. На *этапе ориентирования* в ходе «мозговой атаки» или «круглого стола» определяется проблема и вытекающие из нее задач исследования. Использование метода проектов предполагает наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи требующей интегративного знания, исследовательского поиска для ее решения [3, 4]. Соответственно, для студентов очевидна практическая, теоретическая, познавательная значимость результатов исследования. На этом же этапе формируются проектные группы, поскольку основной принцип технологии проектной деятельности - сотрудничество и сотворчество.

Следующий этап – *этап реализации* – включает в себя следующие фазы:

- фазу выдвижения гипотезы решения проблемы,
- фазу обсуждения методов исследования и поиска информации,
- фазу сбора, систематизации и анализа полученных данных;
- фазу подведение итогов.

Работа над проектом предполагает самостоятельную деятельность студентов, но преподаватель координирует работу проектной группы групповой деятельности. Именно с ним обсуждаются промежуточные результаты исследования.

Итогом проектной деятельности является презентация и защита ее финального продукта. Конечный продукт проектной работы может быть представлен в виде письменного или устного отчета, статьи, презентации, выставки или в каком-либо другом виде. Главной целью работы над проектом является приобретение новых знаний и их развитие, но, тем не менее, результат работы должен быть представлен в таком виде, чтобы его могли оценить другие. Работа над устным выступлением не менее серьезна и важна, чем предыдущие этапы. Авторы проекта представляют и обосновывают актуальность, значимость, новизну и логику своего проекта, отвечают на вопросы слушателей на иностранном языке, а это предполагает не только владение определенной суммой формальных знаний в области лексики, грамматики и фонетики иностранного языка, но и умения выбирать языковые средства, подходящие контексту деятельности, умения выстраивать свою речь логично, последовательно, убедительно. На этом же этапе оценивается значимость и актуальность

выдвинутых проблем, их адекватность изучаемой тематике; корректность использованных методов исследования и обработки полученных результатов; глубина проникновения в проблему; доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы; эстетика оформления результатов проведенного проекта; умение отвечать на вопросы оппонентов, аргументированность ответов.

Положительный потенциал проектной технологии заключаются в том, что в ходе работы над проектом студенты реализуют интерес к предмету исследования, расширяют свои знания о нем, используют исследовательский опыт, приобретенный во время учебы в вузе, совершенствуют умения работать в сотрудничестве. В процессе работы над проектом студенты формируются различные составляющие коммуникативной компетенции. Студенты представляют результаты своей работы на английском языке, что позволяет им показать свой уровень владения языком.

Тем не менее, при использовании проектной технологии в вузе преподаватель сталкивается с определенными трудностями, прежде всего, с ограниченностью рамками учебной программы и временными рамками учебных занятий. Строго установленная система оценок не всегда позволяет адекватно оценивать проделанный поиск, самостоятельность и творчество, языковой уровень студентов.

Проектная технология не является универсальным способом решить все дидактические задачи обучению иностранному языку в высшей школе. Она должен вписываться в общую систему коммуникативно-направленного и профессионально-направленного обучения иностранному языку.

Литература

1. *Клименко А.В, Подколзина О.А.* Проектная деятельность учащихся // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. - № 9.
2. *Лебедева Л. И., Иванова Е.В.* Метод проектов в продуктивном обучении // Школьные технологии. – 2002. - № 5.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., «Academia», 2003.
4. *Пахомова Н.Ю.* Что такое метод проектов? // Школьные технологии – 2004. - № 4.
5. *Савенков А.И.* Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Школьные технологии. – 2004. - № 4.
6. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) // hpt://www.edu.ru/db/portal/spe/progs/hf.01.01.htm (Дата обращения: 22.02.10)

ИГРОВЫЕ АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ HR - МЕНЕДЖМЕНТУ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В.П. Федун, доцент
Амурский государственный университет, Россия
FVP153@mail.ru

Современный этап развития российского бизнеса отличается быстрыми изменениями среды в сочетании с нарастанием конкуренции среди вузов на рынке труда и образовательных услуг. В таких условиях только компетентный и квалифицированный персонал становится решающим фактором стратегического успеха компаний. В связи с этим, возрастают требования к уровню подготовки и обучения менеджеров организации со стороны общества, работодателей, родителей и студентов.

В настоящее время по оценкам рынка образовательных услуг, учета мнения работодателей остро встает проблема интенсивного обучения подходам и методам в управлении персоналом. Как один из вариантов выхода из данной ситуации становится повышение уровня подготовки студентов путем более активного применения игровых методов обучения HR - менеджменту. Опыт преподавания дисциплин позволил выделить основные направления и формы совместной научной и образовательной деятельности, которые по силам решить преподавателю в содружестве со студентами и работодателями. Одним из направлений стал разработанный и внедренный образовательный проект: «Деловая игра – интерактивный метод обучения HR – менеджменту».

Цель проекта: применить игровые активные методы обучения студентов с целью повышения мотивации и уровня подготовки в области персонал – менеджмента. Для образовательного проекта были выбраны три студенческие группы 4 курса специальностей 080502 «Менеджмент организации» и 080507 «Экономика и управление на предприятии». На выбор повлияли следующие условия: студенты групп одновременно изучают дисциплину «Управление персоналом», приобретенные навыки и знания тесно связаны с будущей профессией, применение метода обучения «совмещение курсов и специальностей» содействует активизации деятельности на занятиях, усиливает состязательность, повышает мотивацию к обучению. Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Разработать образовательный проект, программу обучения, провести опрос и создать комитет из организаторов серии игр.
2. Подготовить раздаточный материал, помещение и оборудование.
3. Провести деловые и ролевые игры, согласно целям и задачам разработанной программы.
4. Провести экспертную оценку результатов, завершить проект и определить его дальнейшее развитие.

На предварительном этапе определены движущие силы и условия для осуществления проекта. Во-первых, высокая квалификация и мотивация

доцента кафедры экономики и менеджмента организации повысить свое педагогическое мастерство. Во-вторых наличие в группах студента – стипендиата фонда В.Потанина, участника деловых игр. В-третьих, активная общественная деятельность студентов в психологическом обществе «Круг» и желание попробовать свои силы в тренинговых упражнениях. В-четвертых, высокая мотивация к самоутверждению и достижению у формальных и неформальных лидеров групп.

Пространственная организация среды в корпусе содействовала проведению игр, кафедра располагает удобной аудиторией, оборудованной круглыми столами, что помогло организовать место для дискуссий. Кафедра имеет технические средства: компьютеры, видеокамеру, проектор, экран. Студентам доступен интернет-класс. Научная библиотека университета имеет в наличии достаточное количество учебной, учебной – методической, научной и периодической литературы. Проекту оказана поддержка деканата экономического факультета.

Сдерживающие силы: недостаток опыта у преподавателя и студентов проведения подобных проектов, ограниченность времени и регламент графика проведения занятий, отсутствие свободных помещений для внеаудиторных занятий со студентами кафедры, конфликты в процессе формирования мини групп, стресс, платный интернет-класс. Особенно ощущался низкий уровень современного технического обеспечения: недостаток ноутбуков, кассетная видеокамера, неудобная в применение, недостаточное программное обеспечение, несовместимость технических средств. В ходе подготовки и проведения проекта наблюдалось отсутствие экономической, психологической и материально-технической поддержки со стороны руководства и вспомогательного состава кафедры.

На первом этапе: руководителем проекта проведена диагностика проблем рынка труда города и регионов области и выявлена потребность в интенсивном обучении студентов современным технологиям работы с персоналом. В период прохождения ознакомительной практики студентов и обработки результатов анкетирования было выявлено, что у студентов – стажеров имеются проблемы социальной и профессиональной адаптации в бизнес-организациях. Подготовлена рабочая программа дисциплины в соответствии с государственным стандартом, пакет раздаточного материала, конкретные ситуации, подготовлены лекции – презентации, разработаны игры и график проведения занятий и деловых игр, задания для самостоятельной работы студентов.

На первых занятиях по дисциплине проведено анкетирование, в котором, студентам предлагалось ответить на вопросы: Ваши ожидания от курса «Управление персоналом»? Согласны ли вы за совмещение курсов и групп в ходе проведения деловых игр? Какие формы учебных занятий вы предпочитаете?

Результаты обработки опроса показали, что за «предоставление учебного материала в виде семинаров, традиционных практических занятий и лекций» высказались 28,5 % респондентов. «Хотели бы больше уделять внимания

практике и изучению опыта ведущих российских и зарубежных предприятий» – 21,5 %. Половина опрошенных - 50 % высказались за проведение занятий в виде «деловых и ролевых игр, тренингов, с целью получения практических навыков и умений. Все студенты высказались за совмещение курсов и групп.

На втором этапе по инициативе преподавателя организована команда проекта в рамках организационного комитета в составе 6 чел. Роли в комитете распределились следующим образом: Руководитель проекта, доцент кафедры: научное, методическое руководство и организация серии деловых игр. Заместитель руководителя, студент ответственный за подготовку групп и проведение игр. Члены команды – 4 студента ответственные за подготовку аудитории, материально-техническое обеспечение деловых игр, формирование состава мини групп, тестирование и разминки, видеосъемку и оформление видеоматериалов. В дальнейшем, к работе оргкомитета периодически привлекались и другие студенты групп. На каждую деловую игру приглашались руководство и преподаватели кафедры, а на заключительную игру – редставители бизнес-организаций и консалтинговых фирм города в качестве жюри.

На третьем этапе наряду с чтением лекций, презентаций теоретического материала с использованием мультимедийных средств, проведена серия из пяти деловых игр, темы которых соответствовали стандарту, целям обучения и рабочей программе дисциплины «Управление персоналом»: «Подбор персонала», «Отбор персонала», «Разработка кадровой политики предприятия», мифологическая игра «Курочка Ряба», «Управление персоналом - наука и искусство». После каждой игры, участники заполняли бланки «обратной связи», где отразили свои мысли и ощущения, оставили пожелания и замечания в адрес организаторов. Постепенно игры приобрели характер соревнования. В ходе подготовки к играм студенты использовали все доступные материалы и информацию, включая Интернет. Организаторы после каждой игры проводили совещание комитета по обсуждению итогов игры и результатов обратной связи. Выполняли корректировку и исправляли допущенные ошибки, используя протокол игры и итоги работы экспертов из числа наблюдателей студентов. Проводилась работа по планированию, постановке целей и задач, тематике следующей деловой игры, организации ее проведения. Обработка результатов анкет, изучение отношения студентов к игровой форме занятий, формирование групп, выбор команды экспертов проводилось в свободное от учебы время организационным комитетом проекта и научным руководителем.

Итоговая деловая игра «Управление персоналом – Наука и Искусство», заслужила высокой оценки, как участников, так и экспертов. Образовательной целью данной игры было использование полученных теоретических знаний и отработку практических навыков группового решения по темам всего курса. Причем для участников игры были созданы стрессовые условия для принятия решения, связанные с ограничением времени и ресурсов. Таким образом, организаторы пытались максимально приблизить условия игры к реальной жизни. В деловой игре участвовало 60 студентов, из которых организовано шесть мини групп участников и группа обеспечения игры во главе с заместителем руководителя комитета. Игра проводилась в социально-

культурном центре АмГУ, где имеется в наличии большой зал и отдельные комнаты для выполнения заданий, интернет – класс. Продолжительность игры составила 6 часов. В перерывах был организован обед и кофе – брейк, разминки. Студенты, выполнили презентацию результатов групповой работы, где показали знания, навыки и умения в разработке проекта создания системы управления персоналом на выбранном по жребию предприятии города. Итоговую игру в качестве жюри оценили эксперты и наблюдатели: представители бизнес организаций, президент консалтинговой фирмы города, заведующий кафедрой экономики и менеджмента организации, доценты и представители деканата университета. В обеспечении игровой деятельности использовались ноутбук, проектор, персональные компьютеры, Интернет, видеокамера, флип - чарт, экран, фломастеры и бумага.

На четвертом этапе проводилась обработка полученных результатов в ходе серии игр. Многие из участников положительно оценили саму идею проведения деловых игр. Одобрение вызвало использование, реальных практических ситуаций из жизни предприятий региона. Почти все, 98 % процентов участников, отметили, что им понравилось работать с другим курсом и в новой обстановке, 100 % высказали, что было интересно заниматься предметом. Отмечена недостаточно высокая организация проведения первой из списка деловой игры. Ряд участники внесли предложение о регулярном приглашении «сторонних экспертов» с целью более объективной оценки игроков. Следует отметить, усиление мотивации студентов по мере участия и наблюдения за игрой. После проведения первой деловой игры, 70% из числа студентов групп выразило желание участвовать во всех деловых играх. После второй деловой игры число желающих участвовать, а не наблюдать возросло до 98 %. Следует отметить, что игры проводились не только в учебное, но и в дополнительное время. Подготовка игр осуществлялась самостоятельно. В заключение курса проведено итоговое тестирование уровня знаний студентов по изучаемой дисциплине «Управление персонала», результаты проверки показали, что 90 % студентов усвоили материал на «Хорошо» и «Отлично».

По итогам серии игр проведено социологическое анкетирование и получены следующие результаты: на вопрос: « Какие потребности были удовлетворены в процессе игры? (осознали свою потребность и частично ее удовлетворили)» - 21,4 % студентов ответили, что удовлетворили свою потребность в самовыражении, 27,6 % - потребность в признании, 64,3 % - потребность в общении. Применение своих творческих способностей в ходе игр отметили 34,3 % , обнаружили свои слабые стороны – 17,1 %, знакомство с новыми людьми - 25,0 %, потребность в практических знаниях - 46,5 %.

На вопрос: « Что препятствовало процессу обучения» - 10,7% студентов отметили слабые теоретические знания, 46,7 % - отсутствие навыков самоуправления, 17 % - неумение улаживать конфликты; 39,3 % - ничего не препятствовало.

На вопрос: «Ваши предложения по улучшению» - 17,8% - теоретический материал предлагать в виде схем, таблиц и графиков для самостоятельной работы; 10,7% - конкретизация практических ситуаций и их усложнение; 43,6%

- привитие навыков самоуправления и самоорганизации; 7,2% - выделение больше времени на решение поставленной задачи; 14,3% - привлечение большего количества участников; 21,4% - предложение большего числа игр; 7,2% - широкое использование мультимедиа и бесплатное пользование интернет ресурсами в ходе игры.

На вопрос: «Какие свои пробелы вы обнаружили в ходе деловой игры»: пробелы в знаниях - 42,85 %; в навыках - 50,0 %; в установках поведения (стереотипы) - 32,14 %. На вопрос «Ваши впечатления от пройденного курса». Все студенты 100% участников ответили - «положительные».

Обработка результатов опроса показала, что студентам «интересно работать с другими группами, с новыми людьми в команде», у них «появилась хорошая возможность высказать свое мнение» и «хорошо, что организовывают игру сами студенты», «появились новые знакомые», «проявляются новые черты характера в неожиданной и незнакомой ситуации». Каковы же результаты проекта, его количественная и качественная оценка?

Количественная оценка:

1. Проведена серия ролевых и деловых игр.
2. Проведено анкетирование.
3. Разработано 4 деловых и одна ролевая игра и 14 разминок.
4. Подготовлено учебное – методическое пособие «Деловые игры в кадровом менеджменте».
5. Опубликовано две научные статьи.
6. Премирование руководителя за инновационный проект.
7. Премирование студентов – организационного комитета по итогам работы в семестре.

Качественная оценка:

1. Разработан образовательный проект, который представлен в разделе Государственного отчета по научной деятельности высшего учебного заведения по теме: «Совершенствование учебной деятельности вуза» §47 для Министерства образования и науки Российской Федерации.
2. Два лидера из состава организационного комитета были направлены на Всероссийскую студенческую олимпиаду в Красноярск и там, представив часть результатов проекта, подтвердили роль и значение таких форм в обучении студентов высшей школы, заняв третье место.
3. Выступление руководителя проекта с докладом на региональной научно – методической конференции «Образовательная среда вуза: ресурсы, технологии».
4. Студенты доложили результаты проведения игр на конференции студентов и аспирантов АмГУ и победили в номинации: «За инновационную деятельность в учебном процессе».
5. Опыт создания «управленческого аппарата» - оргкомитета из числа лидеров и активистов групп, способного активно помогать преподавателю в реализации образовательного проекта был впервые реализован на экономическом факультете АмГУ.
6. Оргкомитет выполнил работу исследовательскую, творческую, организационную и вспомогательную. Работу оргкомитета оценили сами

студенты как «отличную», на глазах студентов произошло развитие и улучшение его деятельности, исправление ошибочных решений, повышение коммуникаций между группами и комитетом, повышение эффективности его работы в целом. Итоговая игра показала, что в проекте была создана эффективная управленческая команда.

7. Каждый студент имел реальную возможность проверить свои знания и навыки на практике. Данный проект помог студентам закрепить знания, получить ценные навыки по формированию групп, освоить дисциплину без заучивания ее в ходе подготовки и проведения игр.

8. Проведенный образовательный проект показал, что интерактивные методы обучения в форме деловой игры активно поддерживаются студентами, они готовы участвовать и активно помогать организовать этот процесс вместе с преподавателем, вносят свои предложения по улучшению управления игрой, организации, подготовки и проведения занятий.

9. Рост мотивации студентов к учебе очевиден по результатам анкетирования и посещаемости студентов. Участие в ролевой игре заметно повысило коммуникабельность студентов, сплоченность и толерантность, понизило конфликтность в группах.

10. Студенты - менеджеры научились более объективно оценивать свой вклад и роль в группе, повысили свою самооценку, наладили дружеские отношения, что важно для эффективной работой над собой в процессе становления как личности, и в повышении уровня самоорганизации и самоуправления.

11. Образовательный проект «Деловая игра – интерактивный метод обучения HR – менеджменту» кафедры экономики и менеджмента организации экономического факультета АмГУ показал, что это наиболее эффективный способ обучения будущих менеджеров организаций и специалистов в сфере кадрового менеджмента.

Вместе с тем, проект открыл пути дальнейшего исследования такой формы научения и воспитания студентов, формы изменения и улучшения образовательного процесса в высшей школе как ролевая и деловая игра. Студенты приветствовали широкое применение игровых форм на занятиях, предлагали их проводить в ходе олимпиад, конференций, соревнований и других видов деятельности факультета, что было осуществлено в следующий учебный год. Организационный комитет предлагал расширить использование игровой активной формы не только в обучении, но и в адаптации младших курсов студентов к корпоративной культуре университета, разнообразить работу кураторов и студенческих советов, повышать исследовательский интерес и творческий потенциал студентов. После удачного результата проекта и стимулирования работы многие преподаватели стали активнее применять в обучении других дисциплин деловые игры и конференции как формы оценки знаний студентов по итогам учебы, что в конечном итоге повышает компетенцию и уровень подготовки выпускников экономического факультета университета.

МЕТОД ПРОБЛЕМНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СВЕТЕ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ СТАТИСТИЧЕСКИХ ЗАВИСИМОСТЕЙ

М.Р. Абрамян
Адыгейский государственный университет, Россия
milena-sarinyan@mail.ru

Подготовка будущих учителей математики в современном обществе требует от преподавателя вуза разработки комплекса лекций и семинаров по методике обучения математике с целью воспитания у студентов умения грамотно строить урок и применять современные методы обучения. Тем более сейчас, когда в школьной образовательной программе по математике произошли изменения, связанные с введением в школьный курс математики стохастической линии, студентам необходимо овладеть не только теоретическим и практическим материалом в области стохастики, но и овладеть методикой преподавания совершенно нового для школьников материала. В связи с этим вузовским преподавателям курса методики обучения математике желательно на своих занятиях предложить студентам разработки уроков с объяснением каждого его этапа по теме из области стохастики.

Будущие учителя математики должны осознавать, что обучение детей в школе элементам стохастики не следует сводить к овладению школьниками теоретическим материалом. Необходимо понимать, что материал стохастики не из лёгких, а тем более для детей, которые никогда с ним не сталкивались, поэтому школьников на уроках математики нужно подвести к новым для них знаниям, при этом проводя тесную связь с житейским опытом детей, осуществляя тем самым практическую направленность материала.

Студентам, как будущим преподавателям, необходимо овладеть различными методами обучения, так как от грамотного применения того или иного метода зависит эффективность урока. Без этого невозможно достичь поставленной цели, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение познавательной деятельностью. Метод – сердцевина учебного процесса, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом. Его роль в системе «цели – содержание – методы – формы – средства обучения» является определяющей [1]. В педагогической литературе существует много определений понятия «метод обучения». Одно из них гласит: метод обучения – упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения.

В настоящее время известны десятки классификаций методов обучения. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили классификацию методов по типу познавательной деятельности. В данной классификации выделяются следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный;
- репродуктивный;
- проблемное изложение;

– частично-поисковый (эвристический);
– исследовательский.

При обучении школьников элементам стохастики, на наш взгляд, целесообразно использовать метод проблемного изложения. Рассмотрим применение данного метода при формировании начальных представлений о статистической зависимости у школьников на уроках математики.

Прежде всего, преподавателю необходимо объяснить студентам, что основным этапом проблемного изложения является создание проблемной ситуации по содержанию учебного материала. Затем учитель формулирует проблемные вопросы и задачи, с помощью которых школьники включаются в разрешение проблемной ситуации, в ходе которого у детей формируются не только знания и умения, но и опыт творческого мышления, творческой деятельности.

Например, в 7-м классе на уроке алгебры при изучении статистической зависимости, можно создать следующую проблемную ситуацию. Учитель изображает на доске две таблицы, в которых представлены значения двух переменных *x* и *y* (таблицы 1 и 2).

Таблица 1

x	20	30	40	50	60
y	40	60	80	100	120

Таблица 2

x	20	20	40	40	60
y	40	45	60	65	75

Учитель создаёт проблемную ситуацию следующим образом: «Перед вами представлены две таблицы, в которых даны значения двух переменных. Существует ли зависимость между этими величинами в первом и во втором случае, как можно её задать, выяснить характер этой зависимости». Обычно не все учащиеся сразу улавливают, в чём состоит проблема. Поэтому, создав проблемную ситуацию, учитель должен её вербализовать, чётко сформулировать сущность проблемной ситуации, убедиться, что все учащиеся поняли эту сущность, а затем назвать учебную цель по разрешению проблемы [2]. Например, в приведённой выше проблемной ситуации учитель ставит вопрос: в чём же состоит проблема? После обсуждения он уточняет, что проблема состоит в том, что необходимо выявить зависимость между величинами и задать её формулой, если это возможно.

Затем учитель должен вычленить из основной проблемы ряд вопросов, для того, чтобы включить школьников в разрешение проблемной ситуации. Например, можно задать следующие вопросы.

1. Можно ли изобразить графически в декартовой системе координат представленные в таблицах данные?
2. Что можно сказать относительно расположения полученных точек в декартовой системе координат?
3. Что можно сказать о характере зависимости между величинами в первом и во втором случае?

4. Можно ли задать формулой зависимость *y* от *x*?
5. Можно ли говорить о функциональной зависимости в первом и во втором случаях?
6. Какой вывод можно сделать в результате представленной информации?
7. Можете ли вы привести примеры из жизни, соответствующие данным, представленным в двух таблицах?

Отвечая на поставленные вопросы, рассуждая над ними, дети на уроке приходят к выводу, что для данных, представленных в первой таблице, характерна прямо пропорциональная зависимость, а для данных, представленных во второй таблице, характерен совсем иной вид зависимости, не функциональный, поскольку одному и тому же значению переменной *x* соответствует не одно, а несколько значений переменной *y*. В первом случае точки располагаются на прямой, во втором случае - несколько иначе. Школьники понимают, что для данных, представленных во второй таблице, трудно подобрать подходящую формулу. Так, в ходе разрешения проблемной ситуации, у детей развивается идея о том, что в окружающей действительности между величинами существует не только функциональная зависимость. Таким образом, учитель подводит учащихся к понятию статистической зависимости, о котором ранее им не было известно. Примеры из жизни, приведённые учителем и детьми, подтверждают существование статистической зависимости. Учащиеся узнают от учителя о том, что точки, изображённые в декартовой системе координат для случая статистической зависимости, образуют так называемое «корреляционное поле».

Таким образом, будущие учителя математики должны осознавать роль метода проблемного изложения при формировании начальных представлений о статистической зависимости у школьников на уроках математики. Метод проблемного изложения развивает у детей мышление, творческую инициативу. Как указывал С.Л. Рубинштейн, «начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация». Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия [2]. Будущему учителю необходимо подготовиться к такой организации учебного процесса, чтобы дети на уроке постоянно испытывали потребность в овладении новыми знаниями, необходимость в преодолении посильных трудностей. Поэтому метод проблемного изложения должен занимать ведущее место в деятельности вузовского преподавателя методики обучения математике.

Литература

1. *Подласый, И.П.* Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И.П. Подласый // М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 547 с.
2. *Фридман, Л.М.* Теоретические основы методики обучения математике: учебное пособие. Изд. 3-е. / Л.М. Фридман // М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. - 248 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

М.В. Малюгина
Благовещенский филиал Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы, Россия
mari-yagodka@mail.ru

Традиционной формой проведения занятий в вузе, как известно, является учебная лекция и практическое занятие. Для студентов Благовещенского филиала Московской академии предпринимательства необходимо также широко применять активные методы обучения. Для поддержания высокого научного и методического уровня необходимо постоянно подбирать актуальный материал, наполнять его примерами из практики, уделять особое внимание и подчёркивать значение выбранной темы для будущей специальности. Эффективным методом углубления знаний у студентов является введение на лекциях проблемных вопросов и ситуаций, постановка которых заставляет искать ответы на новые вопросы, получать дополнительную информацию. Для каждой специальности студентам необходимо широко использовать понятийный аппарат различных дисциплин. Применение такого приёма как проведение письменного экспресс-опроса после прочитанной лекции, является наиболее действенным для закрепления и усвоения материала. На практических занятиях используется широкий набор методов контроля знаний у студентов: семинар-конференция, семинар-коллоквиум, семинар-контроль, «круглый стол», семинар-дискуссия, предметная олимпиада [2].

Одной из активных форм практических занятий является деловая игра. Игра проходит в форме проигрывания конкретных ситуаций, характерных для становления рыночных отношений между:

- руководителями, менеджерами и исполнителями;
- производителями, потребителями и посредниками;
- деловыми партнёрами и конкурентами по бизнесу.

Главной задачей для студентов является проработка всех вопросов не только на основе учебной литературы, но и дополнительных источников.

Для студентов-менеджеров, к примеру, в разбираемых ситуациях и деловых играх, важными аспектами в изучении являются: экономические основы функционирования предприятий в условиях рынка, эффективное использование ресурсов предприятия и способы достижения поставленных целей и задач. Рассмотрение и изучение вопросов управления предпринимательской деятельностью, умение анализировать экономические показатели результатов деятельности предприятий. По окончании семинаров подводятся итоги усвоения учебного материала в виде теста, собеседования и защиты рефератов по отдельным, наиболее важным темам.

Широко используемые методы обучения: тестирование и балльно–рейтинговая система позволяют эффективнее налаживать контакт между

преподавателем и студентами. Тестирование вносит существенное разнообразие в учебный процесс, стимулирует студентов к самостоятельному изучению материала тем и всего курса дисциплин. Эта форма контроля знаний проявила себя как наиболее эффективной и для студентов заочного обучения. Менеджеры заочного отделения выполняют охотно тестовые задания во время практических занятий и при итоговом контроле знаний [3].

Для студентов очной формы обучения тестирование проводится с разными целями: закрепление темы дисциплины, контроль знаний по разделам курса и общий срез знаний по всему курсу дисциплины.

Балльно-рейтинговая система (БРС) обучения студентов-менеджеров БФ МосАП, была использована для второго, третьего и четвертого курса и показала наивысшую активность студентов.

При использовании данной системы обучения студентов необходимо учесть ряд положений и требований, для эффективной её работы:

- тщательная проработка требований по БРС, с подробным их изложением;
- простота системы, для лучшего понимания, подсчёта результатов, рейтинга;
- планирование дополнительного времени для преподавателя с целью:

а) проверки рефератов, дополнительных конспектов тем у студентов;

б) подведения промежуточных результатов, расчёта рейтинга студентов;

в) дополнительного общения со студентами по итогам БРС;

- необходимость озвучивания условий БРС в самом начале изучаемого курса;
- обеспечение студентов информацией по БРС в письменной (печатной) форме для вновь обучаемых студентов по данной системе;
- постоянное следование преподавателем и напоминание условий БРС студентам;

Важно при применении балльно-рейтинговой системы не допускать, чтобы студенты использовали лазейки для получения более высоких баллов. Это может быть реферирование одних тем, с элементами тиражирования; некачественно выполненные работы и др. Часто студенты в борьбе за количество баллов берут информацию из Интернета и не редактируют материал; при выступлении с докладом на семинарском занятии также могут не переработать тему, полученную из всевозможных источников. В таких случаях преподавателю потребуется дополнительно: время для обоснования своей оценки, аргументированного объяснения студентам и даже иногда некоторой доли выдержки! Так как в основном данная система обучения захватывает практически все группы и каждого обучаемого. У студентов включается творческий, соревновательный, «рационализаторский» механизм овладения знаний.

Также необходимо помнить, что данная балльно-рейтинговая система применяется с целью углубленного изучения материала курса дисциплины, для того чтобы студенты самостоятельно находили дополнительные

источники информации и не останавливались на изучении своих конспектов лекций и 1-2 учебнике. Разные научные взгляды, современная трактовка научных вопросов в области управления организацией особенно актуальны для современной подготовки менеджеров в вузе.

Учитывая наивысшую активность студентов, преподавателю следует всегда помнить, что основой проведения занятий должна быть учебная программа, практические - семинарские часы необходимо планировать таким образом, чтобы не приходилось большую часть времени заслушивать доклады студентов и подведение промежуточных результатов балльно-рейтинговой системы. Для этого есть дополнительное время консультаций и перерывы.

Балльно-рейтинговая система требует основательной подготовки, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Весомыми преимуществами данной системы перед традиционной формой обучения является:

- более глубокие знания студентов в изучении курса дисциплин;
- активизация процессов обучения, общения, получения информации;
- сплочение студентов на достижение результата в процессе обучения;
- использование широкого спектра самостоятельной работы: изучение дополнительных источников; составление тестов, кроссвордов и других познавательных заданий; использование презентации докладов; изучение вопросов дисциплины более углубленным методом;
- включение в коммуникационный процесс, при использовании данной системы всех студентов; заинтересованность каждого в достижении лучшего результата;
- большая экономия времени при проведении экзамена и зачёта.

Студенты, не получившие достаточное количество баллов, не могут претендовать на хорошую или отличную отметку на экзамене. Особо активным и успевающим студентам, не пропустившим ни одного занятия за весь семестр и набравшим наибольшее количество баллов, преподаватель имеет право выставить досрочный экзамен или зачет.

Из опыта преподавания в различных вузах г. Благовещенска балльно-рейтинговая система обучения не всегда используется с большим успехом. Это связано с тем, что в технических вузах со сложными дисциплинами, такими как, например теоретическая механика, сопромат, высшая математика и другие, данная система становится трудноосуществимой как для преподавателя, так и для студентов, которые простое тестирование начинают воспринимать как сдачу ЕГЭ в школе. А преподавателю требуется все свободное время тратить для разработки этих тестов. Поэтому балльно-рейтинговая система, как мы считаем, должна применяться по обоюдному согласию и преподавателя вуза, и студентов, и, конечно же, администрации вуза.

Активизация процесса обучения студентов в коммерческом вузе также зависит от социально-психологического климата в группе. Большую роль играют: численный состав, половозрастной состав групп, уровень

социализации студентов. Преподавателю иногда приходится сталкиваться с такими фактами как: взаимное неприятие студентов, выделение из группы отдельных студентов «не вписывающихся» в общий коллектив. Здесь важна роль самого преподавателя в учебном процессе. Студенты учатся, прежде всего, на примере и на собственном опыте, им необходимо объяснять каждый раз не только основы дисциплины, но и отношение к учебному процессу. Студенты очного обучения требуют повышенного внимания со стороны преподавателей и кураторов. Активные формы обучения способствуют раскрытию многих способностей студентов: участие в вузовских и межвузовских научных мероприятиях и городских конкурсах, раскрытие ораторских, лидерских способностей, налаживание будущих связей в профессии менеджера [1].

Подводя итог вышеизложенному, необходимо отметить, что активизация процесса обучения студентов учит самостоятельному мышлению, способствует формированию собственных взглядов и мнения, позволяет четко ориентироваться в стремительном потоке научной, политической и экономической информации, анализировать всё многообразие фактов и явлений повседневной жизни, позволяет студентам выработать активную жизненную позицию.

Литература

1. *Бишоф, А*. Самоменеджмент. Эффективно и рационально/А. Бишоф, К.Бишоф. - М.: Омега-Л, 2006.
2. Информационно – методический бюллетень № 21. - Благовещенск: Изд-во ДальГАУ, 2001.
3. *Кан - Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. – М.: 2001.

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

М.В. Науменко, ассистент
Педагогический институт Южного федерального университета, Россия
marina-naumenko@list.ru

Социально-психологичекий тренинг – один из методов активного обучения и психологического воздействия, осуществляемо в процессе интенсивного группового взаимодействия и направленного на повышение компетентности в сфере общения [1]. Важнейшие особенности данной формы работы заключаются в следующем:

1. Процесс приобретения нового опыта осуществляется при активном участии членов группы. Принцип активности, реализующийся в социально-психологическом тренинге, предполагает не усвоение готовых знаний и приёмов, а самостоятельную выработку навыков.

2. Приобретение нового перцептивного, эмоционального и когнитивного опыта строится на анализе обратной связи.

В процессе тренинговой работы возможно сформировать: умение устанавливать эмоциональный контакт, организовывать пространство общения, идентифицировать эмоциональное состояние по экспрессивным характеристикам поведения, создавать благоприятный климат общения, выслушивать и понимать собеседника, контролировать собственное экспрессивное поведение, аргументировано высказывать свою точку зрения, разрешать конфликтные, проблемные ситуации – эти компетенции необходимы студентам любых специальностей для перспективного трудоустройства, быстрой профессиональной адаптации, успешного построения карьеры, а для будущих учителей данные умения и навыки составляют их профессиональную пригодность. Кроме того, использование элементов тренинговой работы может вызвать больший интерес учащихся и повысить качество усвоения материала.

Данные факторы послужили причиной экспериментального внедрения в курс преподавания социальной психологии в педагогическом университете элементов социально-психологического тренинга.

В исследовании принимали участие экспериментальная и контрольная группы студентов третьего курса социально-исторического факультета. Обе группы были подвергнуты входящему, промежуточным и итоговому тестовому контролю, причём в качестве экспериментальной была избрана группа, показавшая более низкие результаты входящего контроля.

В процессе преподавания учебной дисциплины в экспериментальной группе изучение каждого раздела сопровождалось системой тренинговых упражнений логически связанных с изучаемой тематикой. Как правило, применялись различные виды ролевых игр, групповых дискуссий, упражнений на развитие навыков общения (вербального и невербального), повышение сплочённости группы, формирования адекватной самооценки, получения конструктивной обратной связи [3].

Метод групповой дискуссии вкраплялся в лекционные занятия, в том случае, если раскрываемая тема затрагивала спорные явления, сложные понятия или мало исследованные вопросы. Интересно, что уже на третьем занятии основная часть студентов стала активно реагировать весьма полярными высказываниями на предложения преподавателя обсудить что-либо. Достаточно продуктивно в качестве разновидности групповой дискуссии проводился мозговой штурм, в процессе проведения которого, как правило, в качестве проблемы для обсуждения выносились вопросы, связанные с социализацией, адаптацией личности, формированием её социальной идентичности.

Ролевые игры, в большинстве случаев, применялись на семинарских занятиях в процессе анализа таких категорий как: механизмы и эффекты восприятия, ошибочные схемы восприятия, социальные стереотипы, барьеры общения. Также подобные игры использовались с целью более глубокого понимания различных теоретических концепций, посвящённых вопросам межличностного взаимодействия. Особенно запомнилась ролевая игра,

построенная на основе трансакционного анализа Э. Берна, в процессе обсуждения которой было выяснено, что многие студенты осознали свои ошибки в организации контрпродуктивного общения с ближайшим окружением, построенном на пересекающихся трансакциях. Естественно, в процессе проведения ролевых игр приходилось учитывать особенности группы, прежде всего, помнить о том, что группа всё-таки учебная, а не тренинговая, поэтому уровень комфортности и представления о психологической безопасности здесь ниже. В связи с этим условия игровых ситуаций были максимально абстрагированы от реальных личностных и поведенческих особенностей либо проблем участников.

Многообразные упражнения, направленные на адекватное преподнесение и получение обратной связи, развитие социальной компетентности и наблюдательности, развитие групповой сплочённости и т.д. воспринимались студентами с большим энтузиазмом. К примеру, упражнение «подарки», суть которого заключается в получении анонимно составленных заявлений одногруппников относительно недостающих человеку свойств и качеств личности, обсуждалось ещё на нескольких последующих занятиях и, надо полагать, внесло свой вклад в становление я-концепции студентов. Упражнение, «испорченный телефон», заключающееся поочерёдной передаче простого сообщения, изобилующего деталями, познакомило учащихся с механизмом искажения информации, лежащим в основе распространения слухов. А упражнения «зеркало» и «угадай фразу» позволило освоить приёмы и техники оптимизации невербальных форм общения.

В процессе занятий данные виды работы не просто проводились, а обсуждались, анализировались и сопоставлялись с теоретическими конструктами. Подобная форма организации занятий позволила сделать их живыми, приблизить теоретические факты к реальной жизнедеятельности, в результате чего материал не просто изучался, а усваивался и присваивался как личностно значимая информации.

В результате внедрения элементов тренинговой работы члены экспериментальной группы не только продемонстрировали более высокое качество знаний основных понятий курса по сравнению с контрольной группой, но также более высоко оценили степень сплочённости своей учебной группы.

Естественно, сам курс «социальная психология» – является благодатной почвой для подобных изысканий, однако, данные формы работы в различных вариациях вполне могут быть использованы в процессе преподавания и других дисциплин, в особенности гуманитарного профиля.

Литература

1. *Марасанов Г. И.* Социально-психологический тренинг. М., 2001
2. Практикум по социальной психологии /Под ред. И. С. Клёциной. – СПб., 2008
3. *Эскакусто Т.В.* Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры. – Ростов-н/Д, 2007

СПЕЦКУРС «ФИЗИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНЖЕНЕРНОГО ТВОРЧЕСТВА»

В.И. Крахоткин, доцент,
И.А. Боголюбова, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель,
Г.Е. Ковалева, кандидат технических наук, доцент
Ставропольский государственный аграрный университет, Россия
kovalyov.vl@gmail.com

Важнейшей составной частью профессиональной подготовки инженеров является изучение курса физики. В ходе изучения физики студенты должны приобрести глубокие теоретические знания, выработать умения и навыки, необходимые для творческого применения знаний, для решения технических задач.

Учитывая это, мы остановились на следующей структуре курса «Физические основы инженерного творчества».

- теоретическая подготовка (лекционный курс) - 14 часов;
- лабораторно-практические занятия - 20 часов;
- самостоятельная работа - 10 часов;
- выполнение курсовой работы - 20 часов.

Содержание лекционно-практического курса предполагает изучение следующих тем:

- краткий исторический обзор;
- предпосылки возникновения методов активизации творческой деятельности;
- классификация методов решения технических задач;
- методы интуитивного поиска (мозговой штурм, синектика);
- метод систематического поиска (морфологический анализ);
- метод логического поиска (АРИЗ).

Практическая часть курса направлена на применение различных методов решения технических задач. Классификацию этих методов можно представить следующей схемой (смотри схему 1).

После знакомства с основными правилами проведения мозгового штурма проводим практическое занятие, на котором предлагаем студентам решить две задачи различного типа.

Задача 1. На заводе, выпускающем обычные кухонные ножи, в результате усовершенствования технологии добились высокого качества ножей. Ножи не тупятся и не ломаются и могут служить достаточно долго. Но в результате этого резко упал спрос на продукцию. Как быть?

Задача 2. При изготовлении предварительно напряженного бетона арматура должна быть натянута. Для этого ее нагревают и закрепляют в горячем состоянии. Но нагревание до высокой температуры изменяет свойства металла. Как быть?

Подводя итоги занятия, обращаем внимание студентов на то, универсальность метода обратно пропорциональна его эффективности.

Поэтому применять мозговой штурм для поиска оптимальной конфигурации объекта или устранения конкретных противоречий развития технических систем, как правило, нецелесообразно.

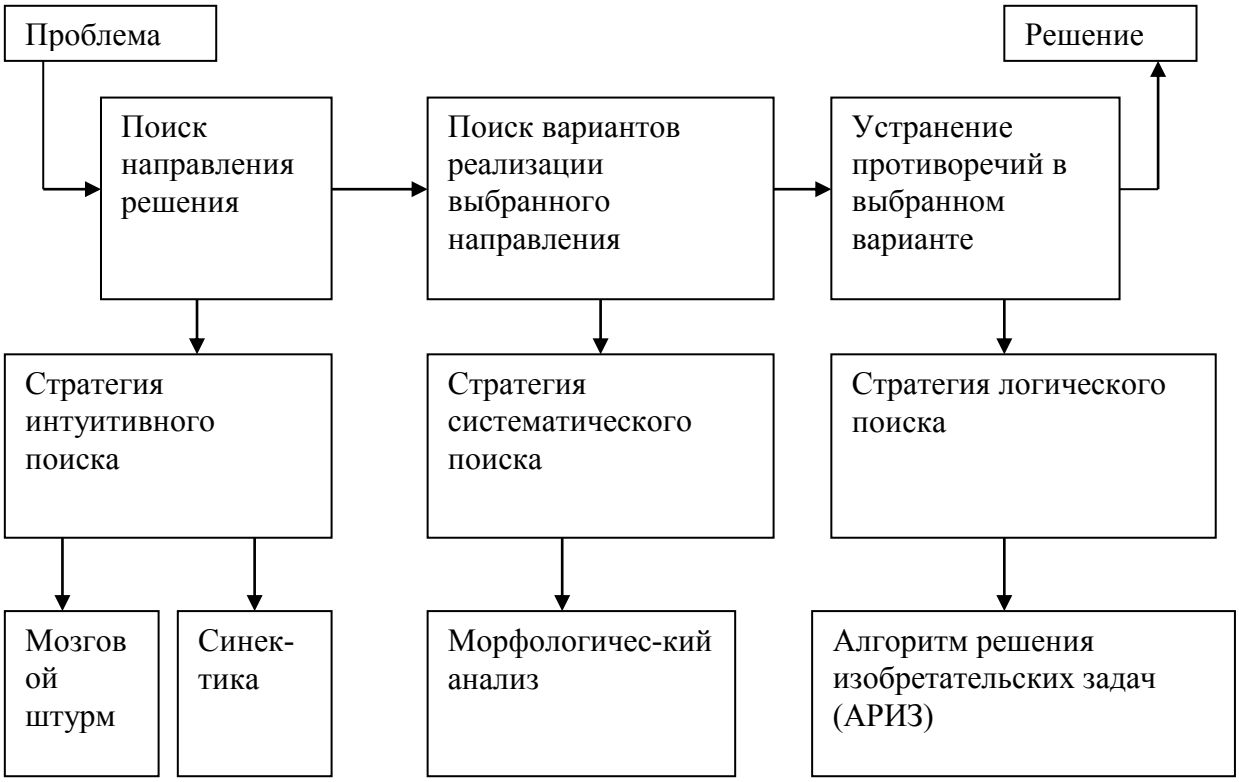


Схема 1

Основная область применения данного метода - поиск решений в недостаточно исследованной области, выявление новых направлений решения проблемы. Метод рекомендуется применять также для поиска новых сфер применения уже существующего изделия или материала, а также с целью выявления недостатков существующего изделия.

Синектика определяет творческий процесс, как умственную активность в ситуации постановки и решения проблемы, где результатом является техническое открытие (изобретение).

Синектика включает в себя два процесса:

- превращение незнакомого в знакомое;
- превращение знакомого в незнакомое.

Превратить знакомое в незнакомое - означает исказить, перевернуть, переменить повседневный взгляд и реакцию на вещи, события. Различные люди могут видеть один и тот же объект под различными углами зрения, неожиданными для других. Настаивать на рассмотрении известного, как неизвестного - основа творчества. Синектика выделяет четыре механизма превращения известного в неизвестное:

- личная аналогия - личная идентификация с элементами проблемы освобождает человека от механического внешнего ее анализа.

- прямая аналогия – этот оператор обеспечивает процесс сравнения параллельно существующих в различных областях: знаний, фактов, технологий. Он требует от человека активизации его памяти, включения механизмов аналогии и выявления в человеческом опыте или в жизни природы подобий того, что требуется создать.

- символическая аналогия – здесь для описания проблемы используются объективные и неличные образы. Цель символической аналогии – обнаружить в привычном – парадокс, неясность, противоречие. Собственно, символическая аналогия - это состоящее из двух слов определение предмета, показывающее предмет с необычной, интересной стороны.

- фантастическая аналогия – человек должен иметь возможность проверить верную идею, представить себе лучшее решение проблемы, и при этом временно не принимать во внимание установившиеся в мире законы (нормы).

Применение этих механизмов помогает резко увеличить творческую активность, сделать ее результатом сознательных усилий.

На практическом занятии предлагаем студентам, используя операторы синектики, решить несколько технических задач.

Рассматривая метод морфологического анализа, обращаем внимание студентов на то, что он также сводится к перебору довольно большого числа вариантов. Подводя итоги, обращаем внимание студентов на низкую эффективность методов интуитивного поиска решений технических задач.

АРИЗ состоит из нескольких частей, разделенных на шаги, которые выполняются по определенным правилам.

Первая часть предназначена для конкретизации задачи, так как любая проблемная ситуация может быть источником для целого ряда задач. Она включает в себя следующие шаги:

- обработка исходной ситуации;
- переход к мини-задаче;
- выделение конфликтующей пары элементов;
- выделение технического противоречия;
- усиление конфликта до предела;
- формулировка модели задачи.

Во второй части алгоритма проводится анализ модели задачи и формулируется идеальный конечный результат (ИКР), отражающий основное требование к будущей технической системе, выявляющий техническое, и лежащее в ее основе физическое противоречие.

Третья часть алгоритма рассматривает пути разрешения противоречия на основе информационного фонда АРИЗа, основу которого составляет перечень физических эффектов, используемых при решении технических задач.

Заключительная часть алгоритма предназначены для проверки полученного решения на его соответствие требованиям ИКР, закономерностям развития технических систем и другим критериям.

Поясним сказанное примером.

Задача. На испарителях холодильных агрегатов, в частности домашних холодильников, образуется снеговая шуба, которую, как правило, удаляют путем оттаивания. Как ускорить этот процесс?

Для решения этой задачи сформулируем общую проблему: как сократить затраты времени, необходимого для приведения в порядок испарителя.

Самое простое физическое решение - пропустить электрический ток через испаритель и использовать выделяющееся при этом тепло. Однако непосредственное пропускание тока опасно для человека. Возникающее противоречие: ток должен быть – тока не должно быть, и составляет содержание изобретательской задачи.

Формулируем физическое противоречие: в испарителе должна быть ЭДС, чтобы в нем протекал электрический ток, но испаритель должен иметь нулевой потенциал относительно земли, чтобы не представлять опасности для человека.

Обратимся к таблице физических эффектов. Физическое решение - в испарителе нужно использовать токи Фуко, которые и будут его нагревать.

После рассмотрения законов развития технических систем студенты получают задание для самостоятельной работы, в которой должны рассмотреть процесс развития некоторой технической системы от момента ее зарождения до настоящего времени.

Спецкурс «Физические основы инженерного творчества» является эффективным средством развития познавательной деятельности студентов, развивает творческое мышление, способствуют углубленному пониманию теоретического материала, демонстрируют студентам его новые стороны.

АКТИВИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ НА ОСНОВЕ ЗАДАННОЙ ИНФОРМАЦИИ

Л.А. Азябцева
Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск
elenam@fgo.nstu.ru

Многообразие подходов и методов преподавания иностранного языка в настоящее время затрудняет ответ на вопрос о том, какие же из них наиболее эффективны. Согласно одному из подходов [9, с.34], методы подразделяются на три категории: научно-исследовательские, теоретические и творческие.

Согласно *научно-исследовательской* концепции, преподавание рассматривается как вид научной деятельности, которая поддерживается путем экспериментирования и эмпирических исследований. Данный подход не поощряет преподавателя изменять рекомендуемые подходы и методы обучения, чтобы не мешать *научности* преподавания. Обучение при данном подходе основывается на объяснениях определенных заданий и языковых явлений с последующим тренингом обучаемых в соответствии с методами, доказавшими свою эффективность в ходе экспериментирования.

Теоретико-философская концепция преподавания базируется не на научных подходах, а на свободных, независимых от времени применения, теориях [9. с. 38]. Это прежде всего коммуникативный подход, давно вошедший в практику преподавания и доказавший свою эффективность в ходе научных исследований, когда высокий уровень владения языком рассматривается прежде всего как способность применять грамматические, лингвистические и функциональные составные языка должным образом в ситуациях реального общения [12].

Согласно новому подходу, от преподавателя уже не требовалось «проводить» обучаемых через серию узко ориентированных упражнений учебников, построенных на принципах структурной лингвистики. Преподаватели должны были ориентировать обучаемых на выполнение прежде всего коммуникативных упражнений, основанных на общении и имитирующих ситуации реальной жизни. При данном подходе организация и управление деятельностью студентов, а также осуществление обратной связи с целью показать результаты изучения того или иного явления становятся первостепенной задачей для преподавателя.

С целью осуществления эффективного преподавания и первый, и второй подходы дают *готовые* методы обучения.

Существует еще одна концепция эффективного преподавания, основанная на *творческом* подходе, когда преподаватель определяет сам, *что* эффективно “работает”[9].

Упор при этом делается на личность преподавателя – его умения и опыт. Подход побуждает обучающего выявлять свои сильные и слабые стороны, то есть постоянно проводить анализ своей деятельности и разумную оценку ее результатов.

Данный подход имеет существенное препятствие: высокая степень загруженности преподавателей. Кроме того, давление стандартизированных программ, экзаменов оставляют мало времени для раздумий об эффективности.

В условиях академического преподавания наиболее разумным представляется подход, при котором зарекомендовавшие себя методы сочетаются с творческими и их *сочетание* приводит к достижению, как минимум, программных требований.

На пути к достижению студентами определенных знаний, умений и навыков преподаватель “проводит” обучаемых через деятельность разного рода: восприятие информации и фиксирование наиболее существенных моментов; возвращение к новой информации – ее анализ, запоминание в ходе

разного рода упражнений и заданий. Деятельность подобного рода, не требующую синтеза знаний и определенных выводов, можно назвать деятельностью "промежуточного" характера ("process-oriented").

Данный вид деятельности студентов необходим на пути к деятельности обобщающего характера (synthesizing) и далее – к умению делать свои выводы ("rule-formulating").

Применение методов, стимулирующих активную деятельность *самих* обучаемых, всегда занимало особое место в обучении иностранным языкам. Среди них можно выделить несколько наиболее зарекомендовавших себя *подходов*, в частности, постановка проблемы или вопроса и последующий поиск обучаемыми необходимой информации с соответствующими выводами. Самостоятельный поиск информации стимулирует активную деятельность, интерес к изучаемому материалу, повышает эффективность обучения. В последние годы исследователи отмечают, что самостоятельный поиск наиболее эффективен, когда осуществляется *под руководством* преподавателя, особенно на начальных уровнях обучения [7].

В случаях, когда у обучаемых достаточно высокий уровень знаний (не ниже "intermediate"), руководство со стороны обучающего также необходимо с тем, чтобы направлять исследование в нужное русло в соответствии с поставленной целью [8].

Обучение на основе контекста ("content-based instruction" – CBI) – один из примеров применения на практике подхода, обеспечивающего активную самостоятельную работу студентов, и достаточно зарекомендовавшего себя в преподавании иностранного языка в университетах, когда наряду с преподаванием основ знания языка ведется обучение и языку специальности.

С данным методом обучения на контекстуальной основе ассоциируется и близкий к нему метод, основанный на наличии исходных данных, стимулирующих дальнейший поиск информации, ее анализ и изучение – "data-driven" [6].

Интернет-ресурсы в настоящее время представляют собой незаменимый источник информации практически любого направления и характера. Специально подобранные тексты, являющие собой аутентичные примеры употребления языка в разных ситуациях реального общения – в докладах, на конференциях, деловых встречах, в научной и художественной литературе, а также в разговорной речи, - представляют ценный материал непосредственного оригинального употребления языка и основу для изучения студентами. Обучаемые наблюдают, как язык выполняет разные речевые функции в разных контекстах и ситуациях реального общения. Кроме того, подобный подход дает возможность видеть частотность употребления слов, словосочетаний, особенности их значений - и в итоге понимать языковые "тонкости", касающиеся как письменного, так и устного вариантов речи, и, стало быть, возможность развивать языковую интуицию на основе все более углубляющихся знаний [2].

При работе со словарными статьями студенты сталкиваются с проблемой потока информации и умения находить нужное. Словарные статьи некоторых

словарей настолько обширны и глубоки, что еще более необходимо направляющее руководство со стороны преподавателя, иначе поиск не даст ожидаемых результатов.

На начальном этапе поиск информации в таких источниках, как *Collins Wordbanks Online* и *British National Corpus* представляется рациональным, т. к. студентов не ошеломляют примеры, занимающие многочисленные страницы. Информацию о том, как пользоваться названными источниками, можно найти на: www.collins.co.uk/corpus/Corpus Search.aspx, а также: www.natcorp.ox.ac.uk. Иными словами, в течение первых нескольких недель применения метода самостоятельного поиска информации необходимо руководить деятельностью студентов с целью нахождения ими релевантной информации за приемлемое время и далее – целенаправленного анализа и верной ее интерпретации [1].

Работа со словарными статьями - как с книжной версией, так и компьютерной – приемлема и на занятии, и в качестве домашнего задания. Вот лишь некоторые направления в работе со словарной статьей на занятии:

- подобрать и представить примеры из оригинальной литературы, демонстрирующие употребление тех или иных лексических единиц и грамматических структур, с которыми обучаемые были знакомы ранее;
- направить анализ примеров в нужное русло с помощью наводящих вопросов, продуманных заданий, упражнений, с тем, чтобы обучаемые могли сделать верные выводы;
- направляя деятельность обучаемых, помогать устранять противоречия и выводить анализ на нужный уровень;
- обращать внимание обучаемых на различия структур и единиц разговорного и нормативного вариантов;
- давать как можно большее количество устойчивых словосочетаний;
- обращать внимание на грамматические структуры;
- экспериментировать с результатами анализа на основе компьютерной и книжной версий.

Метод постановки вопроса или проблемы преподавателем – как правило, первый шаг; поиск информации и релевантных примеров обучаемыми – второй шаг; следующий – сопоставление и анализ; далее обучаемые делают свои выводы и представляют их на занятии.

Анализ информации требует синтеза разных видов деятельности, логических выводов и предполагает собственные выводы студентов (“discoveries”). Процесс поиска и анализа информации, то есть промежуточные на пути к выводам стадии, играет основополагающую роль, поскольку, как было сказано выше, развивает языковую интуицию и компетенцию.

Переход деятельности, направленной на поиск информации (“process-oriented” activity), в аналитическую и компилирующую (“synthesizing”) и далее - в деятельность наиболее высокого уровня – умение делать верные выводы на основе изученной информации (“rule-formulating” activity) - представляет собой последовательный процесс, развивающий как самостоятельность, так и интерес

к языку, помимо конечного результата – языковой интуиции и компетенции достаточно высокого уровня.

Разновидностью преподавания на основе заданного контекста и / или постановки преподавателем определенной проблемы либо ряда вопросов, требующих поиска информации, ее изучения и определенных выводов, является разработка студентами *проекта* на основе заданных преподавателем направлений [11]. Считается рациональным проводить разработку проектов в группе непосредственно на занятии. Например, на начальном этапе преподаватель помогает студентам начать разговор на определенную тему, инициирует его продолжение, а далее – помогает перейти к написанию проекта. Согласно идеям учебного пособия Soars and Soars (1998), *опрос – исследование* в зависимости от характера и тематики возможны как на занятии, так и вне его с последующим представлением результатов и обсуждением их. При этом можно преследовать самые разные цели в плане обучения. Скажем, студентам дано задание провести опрос среди взрослых на тему "Покупки". В зависимости от имеющегося у них уровня знаний языка вопросы предполагаются быть более или менее разнообразными и касаться информации поверхностного и глубокого характера. Преподаватель, формулируя цель опроса, дает задание четко зафиксировать языковые требования, например: a) сделать акцент на *количество*, употребляя как можно больше соответствующих слов и словосочетаний – *all of us, some of them, hardly anyone, just a few, etc.*; b) употреблять все типы вопросов, делая при этом особый акцент, скажем, на Present Perfect и Past Simple; c) представляя выводы, употреблять вводные фразы, показывающие *отношение* к сказанному: *sorry to say, (un)fortunately*, etc.

Таким образом, *составление серии вопросов* по той или иной теме с определенными, заранее сформулированными преподавателем, требованиями - достаточно прочно утвердившийся в преподавании метод, развивающий и интерес студентов, и языковые навыки коммуникации в естественных ситуациях общения.

Все названные выше методы стимулирования самостоятельного поиска обучаемыми заданной информации предполагают определенный итоговый материал ("language-learner corpora"), который возможно сопоставлять с подобным материалом носителей языка ("native-speaker corpora") с определенными, вытекающими из сравнения, выводами. Это особенно продуктивно по отношению к устойчивым лексическим сочетаниям, начиная с простейших, типа *would like, if I were, would you mind, I think/don't think* и т.д. в зависимости от уровня обучаемых и конкретной цели.

Итак, преимущества методов самостоятельного поиска заданной информации, о которых говорилось выше, заключаются в следующем:

- преподаватель действует в качестве *направляющего* процесс изучения, обеспечивая тем самым активное участие обучаемых;

- индивидуальный поиск информации и далее презентация результатов с последующим обсуждением способствуют развитию навыков устной речи в условиях естественного общения;

- анализ найденной в разных источниках информации генерирует определенные знания по заданной тематике, а, стало быть, расширяет и углубляет языковую компетенцию;

- активное участие самих обучаемых в учебном процессе повышает самокритичность по отношению к собственным достижениям, стимулируя дальнейшую деятельность.

Компьютерные технологии сделали доступной информацию любого рода и как никогда ранее развивают самостоятельность. Однако деятельность обучаемых необходимо направлять в нужное русло [Mishan, 2004], способствуя сочетанию деятельности процессуального характера (“process-oriented”) с формулированием собственных выводов (“rule-formulating”) и, где это возможно, помогать выйти на выводы более широкого плана (“synthesizing” activity).

Литература

1. *Bernardini, S.* 2001. Spoilt for choice: A learner explores general language corpora. In “Learning with corpora”, ed. G. Aston, pp.220-249.
2. *Biber, D., Johansson S.* 1999. Longman grammar of spoken and written English. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
3. *Chea Kagrarith, Chea Theara, Alan Klein.* A questionnaire project: Integrating the four macro skills with critical thinking. Vol. 45, N 1, 2007, pp. 2-7.
4. *Huang, L. S.* 2008. Using guided, corpus-aided discovery to generate active learning // English teaching forum. V.46(4), pp. 20-26.
5. *Huang, L. S.* Languaging grammatical concepts using a corpus-based approach. 2008: University of Victoria. British Columbia.
6. *Johns, T.* 1994. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning // Perspectives on pedagogical grammar. Ed. Odlin T., pp. 293-313.
7. *Kirschner, P. A., Sweller J., Clark R. E.* Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and enquiry-based teaching. 2006 // Educational Psychologist 41 (2), pp. 75-86.
8. *Mayer, R. E.* 2000. Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning?: The case for guided methods of instruction // American Psychologist 59(1), pp.14-19.
9. *Richards, J. C., Schmidt R.*, 2002. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. 3rd ed. London: Longman.
10. *Salsbury T., Crummer C.* Using teacher-developed corpora in the CBI classroom // English-teaching forum. V.46(2), 2008.
11. *Stoller, F. L.* 2002. Project work: A means to promote language and content // Methodology in language teaching: an anthology of current practice. Ed. Richards J.C. and Renandya W. A. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 107-120.
12. *Widdowson, H. G.* 2000. On the limitations of linguistics applied // Applied linguistics, 21(1), pp. 3 – 25.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

И.Г. Вяльцева, кандидат педагогических наук, профессор
Т.М. Вяльцева
Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ), Россия
mist_micro@itsinpi.ru

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что вопросы оптимальной организации учебной деятельности первокурсников в начальный период их обучения высшей математике и информатике в вузе разработаны недостаточно. Эта проблема является весьма актуальной и практически значимой как в педагогическом, так и методическом, психологическом и социальном аспектах.

Под адаптацией мы понимаем приспособление обучаемого к новым условиям жизни и учебной деятельности, когда изменить эти условия по своему усмотрению нельзя, а действовать старыми методами невозможно и надо искать новые способы, соответствующие новым условиям.

Не секрет, что у одних студентов первого курса адаптация проходит быстро и плавно, у других – медленно и болезненно, ценой значительного нервного напряжения. В процессе приспособления (адаптации) к новому для них вузовскому режиму, умственная деятельность многих первокурсников протекает ниже оптимальной.

Весьма замедленное протекание адаптации у некоторых студентов служит причиной негативных явлений: одни разочаровываются в учебе и оставляют вуз, другие ставят под сомнение свои способности; третьи игнорируют неудачи, преуменьшая их; четвертые компенсируют неудачи в учебе разноплановой внеучебной деятельностью, в результате чего пропускают занятия. Все это часто ведет к отчислению из вуза. Разные временные периоды адаптации у первокурсников затрудняет проведение учебно-воспитательного процесса.

Объектом наших исследований явился учебный процесс на первом курсе технического вуза, а предметом исследования – система методов обучения высшей математике и информатике, предусматривающая оптимальное сокращение периода адаптации первокурсников.

В качестве гипотезы выдвигалось положение о том, что разработанная на факультете Непрерывного образования Шахтинского института (филиала) ГОУ ВПО «Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)» система работы по оптимизации адаптации слушателей центра Довузовской подготовки (ЦДП) к условиям вуза может быть применена к адаптированию студентов первого курса.

В задачи исследования входило:

1. Изучение сформированности мотивационной сферы учебной деятельности по математике и информатике первокурсников, изучение запаса их базисных знаний и методов учения.

2. Изучение причин, определяющих трудности обучения первокурсников.

3. Разработка научно обоснованной оптимальной адаптивной системы управления учебной-познавательной деятельностью первокурсников.

Теоретической основой исследования явились такие основополагающие положения дидактики общеобразовательной средней и высшей школы.

1. Оптимальные результаты обучения обеспечиваются при удовлетворении учебного процесса требованиям полноты и целостности, преемственности, интегративности, непротиворечивости, вариативности.

2. Обучение рассматривается как непрерывное умственное развитие и воспитание студентов в процессе активного и сознательного усвоения знаний и их практического применения.

3. Развитие активности и самостоятельности студентов – необходимое условие воспитания стремления к самообразованию.

4. Для успешности обучения необходимо освоение знаний одновременно на нескольких кодах: на числовом и буквенном, на символическом и словесном, на наглядном и обобщенном (понятийном), на информационном.

Применялся комплекс методов исследования. Отношение первокурсников к изучению математики и информатики, самооценка ими собственных знаний выяснялись посредством анкетного опроса.

Остановимся на основных результатах.

Ответы на вопросы анкеты позволили условно разделить всех первокурсников на три группы:

1) 29% студентов считают математику и информатику основными предметами, они понимают математику и разбираются в информатике;
2) 57% могут изучать рассматриваемые дисциплины, но имеют пробелы в знаниях, испытывают определенными затруднениями в изучении, отношение - индифферентное;
3) 14% не любят ни математику, ни информатику.

Запас опорных знаний студентов первого курса по математике изучался посредством фронтального контрольного среза знаний в сочетании с индивидуальными беседами. Объективность результатов эксперимента определялась тем, что испытуемые (выпускники школы и ЦДП) подбирались так, чтобы у них по математике был примерно одинаковый исходный уровень знаний. Основными критериями при этом служили результаты по математике ЕГЭ, централизованного тестирования и вступительных испытаний в вуз.

Итоговые результаты этого исследования в процентах приведены в таблице 1. По содержанию контрольная работа составлялась так, чтобы охватить основные компоненты знаний и умения, необходимые для обучения в вузе. Качественные результаты владения ими представлены в таблице 2.

Таблица 1

Количественные результаты (в %) исследования опорных знаний по математике студентов первого курса вуза

Состав испытуемых	Число испытуемых	Оценки и результаты (в %)			
		отлично	хорошо	удовл.	неудовл.
Выпускники школ	76	8	25	26	41
Выпускники ЦДП	18	5	28	28	39
Всего	94	14	19	27	40

Таблица 2

Качественные результаты (в %) исследования опорных знаний и умений по математике студентов первого курса вуза

№ прим.	Проверяемые компоненты знаний и умений	Всего решили (в %)	Из них решили (в %)	
			школьники	выпускники ЦДП
1.	Преобразования алгебраических выражений	66	64	72
2.	Вычислительные навыки	69	72	56
3.	Решение систем линейных уравнений	59	58	67
4.	Квадратные уравнения	79	79	78
5.	Логарифмические уравнения и неравенства	65	67	56
6.	Показательные уравнения и неравенства	28	26	33
7.	Линейные неравенства	33	29	50
8.	Дробно-линейные и квадратные неравенства	13	12	17
9.	Преобразования тригонометрических выражений. Тригонометрические уравнения	31	32	28
10.	Решение геометрических задач	54	57	44

Базисные знания и навыки по информатике изучались методом анкетирования студентов. В анкету входили вопросы об имеющихся у опрашиваемых навыках работы на компьютере и ряд теоретических вопросов из основных разделов информатики в тестовой форме. Количественные и качественные результаты исследования базисных знаний и умений по информатике приведены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Количественные результаты (в %) исследования опорных знаний по информатике студентов первого курса

Число испытуемых	Оценки и результаты (в %)			
	отлично	хорошо	удовлетв.	неудовлетв.
186	7,5	8,5	56	28

Таблица 4

Качественные результаты (в %) исследования базисных знаний и навыков по информатике студентов первого курса

№ п/п	Разделы курса и навыки	Подтвердили знания или указали наличие навыков (в %)
1.	Основные понятия	35
2.	Состав и архитектура ПК	30
3.	Программное обеспечение ПК	45
4.	Работа с текстовыми документами	95
5.	Работа с электронными таблицами	64,5
6.	Работа с базами данных	43,5
7.	Программирование	25
8.	Работа в Internet	85

Из таблицы 1 видно, что 40% первокурсников имеют неудовлетворительные знания по математике, а 33% отличные и хорошие. Резкой разницы в опорных знаниях выпускников школ и ЦДП не наблюдается

Анализ таблицы 2 показывает, что наиболее низкие результаты наблюдаются по таким компонентам как № 6, 8, 9, 10. Характерно, что резкой разницы в оценочных показателях указанных компонентов между выпускниками школы и ЦДП не наблюдается.

Из таблиц 3 и 4 видно, что как количественные, так и качественные показатели исследования знаний по информатике более низкие, а достаточно высокие показатели о наличии навыков в таблице 4 - результаты самооценки своих навыков студентами.

Исследование опорных знаний студентов первого курса, состоящих из выпускников школ и выпускников ЦДП, позволило сделать предположительный вывод о том, что их можно обучать по единой методике в период адаптации.

Как известно, методы учебной деятельности, методы добывания знаний, составляют технологию обучения. Изучение недостатков в методах учебной деятельности первокурсников показало, что у них менее развита читательская функция, являющаяся основной в постижении знаний. Характерно, что многие первокурсники не всегда умеют выделить главное в сообщаемой информации, недостаточно владеют разными способами отработки учебного материала, не умеют сопоставлять полученную информацию с точкой зрения других авторов, не осуществляют смысловую группировку и перенос приемов знаний из одной

проблемной ситуации в другую, не владеют навыками соотношения новых знаний со старыми. Доказательность, четкая аргументация суждений отсутствует у большинства из них.

Таким образом, замедленность и быстрота адаптации во многом зависят от общего развития обучаемого, т.е. тезауруса, а главным блоком его являются методы учения.

По результатам самооценки первокурсников причины медленно и трудно протекающей адаптации они видят в следующем:

- недостаток и в знаниях за курс средней школы и неумение актуализировать имеющиеся знания в нужный момент – 68%;
- перегруженность учебными заданиями – в итоге дефицит времени – 58%;
- отвлечение на дополнительную работу с целью заработка денег на учебу и жизнь – 49%;
- отсутствие навыков систематической учебной работы – 31 %;
- лень – 19%;
- неопределенность целей учебы и отсутствие желаемой перспективы трудоустройства – 27%;
- несоответствие характера будущей работы личным склонностям и стремлениям – 21 %.

Результаты исследований и опытная работа позволили определить адаптивную систему управления познавательной деятельностью первокурсников, реализация которой при обучении математике (информатике) положительно влияет на сокращение периода адаптации первокурсников. Приводим ее.

1. Процесс усвоения знаний обучаемыми по определенной теме должен иметь следующую структуру (без выпадения ее звеньев):

а) систематизация и актуализация содержания базисных знаний (как пропедевтическое звено);

б) понимание учебной информации;

в) узнавание этой информации в сходном и новом полях восприятия;

г) различение ее в сходных и новых условиях;

д) воспроизведение учебной информации;

е) преобразование информации;

ж) перенос информации в новые условия.

Это достигается применением целенаправленной системы упражнений и учебных заданий, систематическим первичным закреплением программного материала на лекциях и практических занятиях.

2. Существенные стороны методики обучения на практических занятиях и лекциях:

а) создание реальных возможностей для сортировки, воспроизведения, самоанализа и самооценки обучаемыми собственных знаний; учебная информация по теме изучается в начале малыми взаимосвязанными дозами, сопровождающимися смысловыми опорными пунктами и несущими в себе основное, главное содержание темы;

б) изучаемые дозы информации сопровождаются образцами решения типовых примеров и контрпримеров;

в) самостоятельное применение первокурсниками получаемых доз учебной информации к решению задач без разрыва во времени с подачей этой информации;

г) определение дидактических условий для индивидуальной самостоятельной работы первокурсников вначале по заданному образцу, а затем в сходных и новых ситуациях;

д) обеспечение повторного самоконтроля и самооценки знаний по теме, предусматривающих выяснение умений обучаемых соотносить содержание доз учебной информации друг с другом, перевод их содержания «на свой язык».

3.Производится обобщающее повторение, систематизация и структурирование программного материала не только по теме, но и по ряду тем.

Практически это реализуется путем проведения семинарских занятий обобщающего характера, тематических зачетов.

Подводя итоги, можно заключить: важно, чтобы первокурсники научились учиться, т.е. овладели системой добывания знаний – такова основная задача обучения. Целесообразно, в первую очередь научить их работать с математической книгой. Это нашло отражение в структуре и содержании нашего пособия [1]. Основной дидактической единицей планирования и организации учебного процесса на ЦДП и первом курсе должен стать тематический зачет.

Литература

1. *Глейзер Г.Д., Саакян С.М., Вяльцева И.Г., Алексеев А.С.* Алгебра и начала анализа: Учебное пособие для 10-12 классов вечерней (сменной) школы и самообразования. 7-е изд., перераб.- М.: МИООАО «Московские учебники», 2004-. - 448 с.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХОРЕОГРАФИИ

А.Г. Абакумова
Волгоградский институт искусств и культуры, Россия
lisgender @rambler.ru

Проблема воспитания гендерной культуры подрастающего поколения становится все более востребованной в практике образования. После долгих лет «бесполой» педагогики наступило время обращения к внутреннему миру учащихся обоего пола, учету гендерных особенностей в учебно–воспитательном процессе, поиску методов гендерного воспитания, способствующих повышению эффективности образования, как в школе, так и вузе.

В отечественной и зарубежной психологии и педагогике исследовались вопросы полового, полоролевого воспитания (В.С. Агеев, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, Т.А. Репина, И.И. Хрипкова, F. Grenn, J.L. Hampson, B. Leonard), создавшие предпосылки для современных гендерых исследований (Каменская Е.Н., Кон И.С., Константинова О.А., Коробкова С.А., Мудрик А.В., Машихина Т.П., Радзивилова М.А., Роговская Н.И., Рожкова С.В., Столярчук Л.И., Чумаков В.И. и др.). Интерес к гендерной проблематике обусловлен не только тем, что категории «пол», «гендер» – затрагивают сложнейшие педагогические, психологические, историко-культурные и социальные проблемы, требующие индивидуального подхода к формированию личности, женской/мужской индивидуальности, учета психолого-педагогической специфики пола человека, гендерных особенностей в учебно–воспитательном процессе на основе изучения широкого круга вопросов, имеющих не только теоретическое, но и огромное практическое значение для таких сфер как семья, различные воспитательные организации, общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, вузы.

Характерной особенностью нашего времени являются кардинальные изменения, происходящие в современном обществе, сопровождающиеся все более частым проявлением агрессии вместо любви, подменой силы – грубостью, насилием, внедрением «рыночной психологии» в сферу отношений мужчины и женщины, усугубляющими проблемы во взаимоотношениях полов подрастающего поколения. В настоящее время наблюдается немало людей с искаженным гендерным самосознанием (находящихся в конфликте с самим собой), происходит феминизация мужчин и маскулинизация женщин, нивелирование мужских и женских ролей, негативно влияющие на отношение молодёжи к институту семьи. Неумение супругов строить взаимоотношения в семье приводят к возрастанию разводов, снижению уровня рождаемости, увеличению числа ещё не распавшихся, но неустойчивых браков.

Психологи справедливо отмечают, что «быть женщиной» вовсе не означает наличия у неё феминистских характеристик, точно также и принадлежность к мужскому полу «не тождественна маскулинности», поэтому в ходе экспериментальной работы на кафедре хореографии ГОУ ВПО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры» мы осуществляли поиск наиболее эффективных методов воспитания гендерной культуры учащихся посредством изучения и исполнения хореографических постановок, в основе которых положены сюжеты из современной жизни.

Первая группа методов воспитания гендерной культуры включает целенаправленную педагогическую деятельность по развитию *маскулинности* у мальчиков, молодых людей, *фемининности* у девочек, девушек, обеспечивающих самореализацию сущностных сил мужской/женской индивидуальности в процессе гендерного воспитания. Преподаватели хореографии предлагают учащимся и студентам практическое изучение хореографических номеров, целью которых является: при помощи движений, поз, мимики пробудить способность у учащихся к овладению гендерными ролями: умение мыслить гендерными образами, ценностное отношение к

феминности, мускулинности и гендерным взаимоотношениям в танце. Танцевальная лексика построена на силовых движениях у юношей и пластичных, мягких движениях у девушек.

Вторая группа методов воспитания гендерной культуры, базирующихся на представлении учащихся и студентов о традиционных ролях: феминности/маскулинности, нацелена на *воспитание гуманных взаимоотношений разнополых учащихся и студентов* (в русле традиционной маскулинной стратегии: мужчина – ведущий, женщина –ведомая), способствует их позитивной гендерной социализации как гуманитарная практика, направленная на педагогическую поддержку процессов развития и становления здоровой и целостной мужской/женской индивидуальности, способной к становлению оптимальных взаимоотношений с людьми своего и противоположного пола в различных сферах жизни (учебной, семейной, личностной, профессиональной и др.). Танцевальная лексика основана на движениях в паре, бережном отношении друг к другу; используются поддержки и различные танцевальные элементы позитивного взаимодействия партнеров, чтобы хореографическое искусство помогало раскрыть эмоциональную сферу женской/мужской индивидуальности, пробуждая у исполнителей способность, любить, чувствовать партнера, уважать, сострадать, радоваться. В основу хореографической постановки «Жить – любя» положена история любви юноши и девушки и их взаимоотношения, основанные на любви, искренности, нежности, взаимопонимании. Лексический материал женской и мужской партии наделен явным различием маскулинных и феминных качеств мужской и женской индивидуальности и способствует осмысленному восприятию гендерного поведения в процессе взаимодействия в танце. Данная хореографическая постановка является образцом для построения отношений между мужчиной и женщиной, их позитивного взаимодействия и при помощи движений и их эмоциональной подачи учит исполнителей традиционной гендерной культуре.

Третья группа методов воспитания гендерной культуры базируется на принципе эгалитаризма – создании равноценных педагогических условий для самореализации возможностей разнополых учащихся и студентов в многообразии проявлений (маскулинности, феминности, гипермаскулинности, гиперфеминности, унисекс), развитии и становлении гендерной идентичности. Анализ современных гендерных исследований свидетельствует о том, что в современных обществах индивиды могут выбирать различные типы идентичности, в том числе гендерных, менять усвоенные ранее модели. Гендерная идентичность предполагает осознание и самоприятие собственной половой принадлежности и гармоничное ему гендерное поведение. Задача учителей и преподавателей с помощью жизнеутверждающего импульса педагогической деятельности стимулировать любознательных, творческих, восприимчивых мальчиков и девочек, юношей и девушек к наполнению своей жизнедеятельности ценностным содержанием, стремлением вырасти здоровыми и красивыми мужчинами и женщинами, способствовать в процессе их естественного развития выбору собственной стратегии гендерного поведения. Основная идея третьей группы методов воспитания гендерной

культуры заключается в развитии и становлении гендерных предпочтений учащихся и студентов, в свободном выборе деятельности, партнеров/партнерш по общению, эмоциональной привязанности к лицам своего и другого пола. Предназначение педагога, работающего в современных условиях, состоит в открытии потенциала человеческих возможностей представителей обоих полов, осмыслении их женской/мужской роли, создании педагогических условий для самореализации женской/мужской индивидуальности, постижении смысла организации взаимоотношений между людьми разного пола посредством понимания окружающего мира. Хореографический номер «На краю пропасти» является примером дружеского взаимодействия молодых людей. Компания друзей, состоящая из юношей и девушек, приходит на помощь другу, попавшему в сложную жизненную ситуацию, помогает ему сделать правильный выбор и остаться в живых. Движения танца насыщены технически и эмоционально. В танце раскрываются человеческие эмоции по отношению к близкому другу, очень ярко представлены женская и мужская партия, объединенные в танце общей идеей партнерского взаимодействия, диалога. Танцевальная лексика третьей группы методов воспитания гендерной культуры учащихся и студентов нацелена на развитие способности к человеческому взаимодействию, гендерной толерантности. Движения характеризуются энергичностью, самодостаточностью, стремлением к успеху.

Особенности воспитания гендерной культуры учащихся, студентов в системе непрерывного образования вузов искусств и культуры (школа, училище, вуз) заключаются в осознании ими своеобразия собственной женской/мужской индивидуальности, выбора собственной стратегии гендерного поведения на основе представлений о различных системах ценностей гендерной культуры (маскулинной: мужчина – ведущий, женщина – ведомая; феминнной: женщина – ведущая, мужчина – ведомый; андрогинной: равноценных, гармоничных, партнерских взаимоотношений); толерантного, уважительного отношения к ним, самореализации внутренних потребностей своей женской/мужской индивидуальности, перспективам самореализации.

Современные методы воспитания гендерной культуры на уроках хореографии, разрабатываемые кафедрой хореографии ГОУ ВПО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры», осуществляются в процессе изучения и исполнения хореографических постановок, наполненных конструктивным гендерным содержанием, способствуют: развитию маскулинности у мальчиков, молодых людей, феминнности у девочек, девушек; воспитанию гуманных взаимоотношений разнополых учащихся и студентов (в русле традиционной маскулинной стратегии гендерных взаимоотношений); реализации принципа эгалитаризма – создания равноценных педагогических условий для самореализации возможностей учащихся и студентов в многообразии проявлений (маскулинности, феминнности, гипермаскулинности, гиперфеминнности, унисекс), характеризующихся самодостаточностью, стремлением к успеху мужской/женской индивидуальности как субъектов общения, позитивного взаимодействия в танце и современном мире.

УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ:

1. Абакумова А.Г. (преподаватель), Волгоградский институт искусств и культуры
2. Абрамян М.Р. (аспирантка), Адыгейский государственный университет
3. Аврускина Е.Б. (аспирантка, преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
4. Автономова Н.Б. (профессор, зав. кафедрой), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
5. Азарова Е.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
6. Азябцева Л.А. (старший преподаватель), Новосибирский государственный технический университет
7. Алейникова Л.Г. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта, филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
8. Аравин О.Ф. (кандидат исторических наук, член-корреспондент Международной Академии наук), Ростовский государственный университет путей сообщения
9. Багрова Н.А. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
10. Бакурова Т.М. (старший преподаватель), Орловский государственный университет
11. Бандурина И.А. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
12. Баранов А.В. (кандидат физико-математических наук, доцент), Новосибирский государственный технический университет
13. Баронова В.Б. (преподаватель), Южный федеральный университет
14. Белоусова Е.А. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Туапсе
15. Беляева Н.А. (старший преподаватель), Южный федеральный университет
16. Берегова И.Л. (кандидат педагогических наук, специалист по учебно-методической работе), Шуйский государственный педагогический университет
17. Бермус А.Г. (доктор педагогических наук, доцент), Педагогический институт Южного федерального университета
18. Бжиская Ю.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовская государственная консерватория им. С. В. Рахманинова
19. Боголюбова И.А. (кандидат педагогических наук, старший преподаватель), Ставропольский государственный аграрный университет
20. Богомолова Т.Н. (преподаватель), Батайский техникум железнодорожного транспорта, филиал ГОУ ВПО РГУПС

21. Большакова Г.И. (кандидат социологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
22. Бондина М.В. (кандидат педагогических наук, ассистент), Педагогический институт Южного федерального университета
23. Бондина О.Н. (кандидат филологических наук, профессор, зав. кафедрой), Российская таможенная академия Ростовский филиал
24. Булавина Е.А. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
25. Бурова Е.В. (ассистент), Белгородский государственный университет
26. Вакалова Л.Г. (кандидат экономических наук, профессор), Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма
27. Валеева И.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Шуйский государственный педагогический университет
28. Вердиев Д.М. (доктор педагогических наук, профессор, директор филиала), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Туапсе
29. Воеводина С.С. (кандидат педагогических наук, доцент), Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма
30. Возженникова С.А. (аспирант), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
31. Волощенко И.И. (кандидат социологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
32. Волынцева А.А. (старший преподаватель), Новосибирский государственный технический университет
33. Воронцова О.Р. (кандидат технических наук, доцент), Костромской государственный технологический университет
34. Воярж Е.В. (кандидат исторических наук), Тихорецкий техникум железнодорожного транспорта, филиал Ростовского государственного университета путей сообщений,
35. Высоченко В.В. (старший преподаватель), Кубанский социально-экономический институт
36. Вяльцева И.Г. (кандидат педагогических наук, профессор), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
37. Вяльцева Т.М. (старший преподаватель), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
38. Гавришина О.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Кемеровский государственный университет

39. Гавронская Ю.Ю. (доктор педагогических наук, доцент), Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена
40. Горячева Е.Д. (ассистент), Институт Архитектуры и Искусств Южного федерального университета
41. Григорьева-Рудакова О.А. (преподаватель), Кубанский социально-экономический институт
42. Григорьянц Л.Е. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
43. Грубов В.А. (аспирант), ставропольский государственный университет
44. Грузина Э.Э. (кандидат педагогических наук, доцент), Кемеровский государственный университет
45. Гурова В.А. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)
46. Гусева Л.Л. (преподаватель), Московский государственный технический университет гражданской авиации, филиал в г. Ростове-на-Дону
47. Демидова Н.Е. (ассистент), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
48. Дидиченко О.В. (ассистент), Ставропольский государственный университет
49. Джалалов С.С. (аспирант), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
50. Дмитриева Е.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Институт Архитектуры и Искусств ЮФУ
51. Дорофеев В.А. (кандидат психологических наук), Педагогический институт Южного федерального университета
52. Дорофеев В.А. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Кропоткин
53. Дьяченко И.И. (кандидат социологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
54. Евдокимова Н.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)
55. Емельянова И.Е. (кандидат педагогических наук, учитель иностранного языка), средняя общеобразовательная школа №5 с углубленным изучением отдельных предметов» Ступинского муниципального района Московской области
56. Ермак А.И. (кандидат технических наук, доцент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
57. Ермак Н.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
58. Ермоленко Т.А. (доцент), Новочеркасская государственная мелиоративная академия

59. Жаворонко И.Я. (преподаватель), Тихорецкий техникум железнодорожного транспорта, филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
60. Журавлева О.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
61. Зюзин Ю.М. (доцент), Ростовская-на-Дону государственная академия сельскохозяйственного машиностроения
62. Исаева Т.Е. (доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой), Ростовский государственный университет путей сообщения
63. Ишимова И.Н. (кандидат педагогических наук, старший преподаватель), Уральский государственный университет физической культуры
64. Казак Л.П. (кандидат педагогических наук, доцент, руководитель факультета педагогического мастерства), Ростовский государственный университет путей сообщения
65. Киселева М.П. (кандидат философских наук), Южный федеральный университет
66. Климова Т.В. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
67. Ковалёва Г.Е. (кандидат технических наук, доцент), Ставропольский государственный аграрный университет
68. Колесниченко А.Н. (кандидат филологических наук), ростовский государственный университет путей сообщения
69. Колесниченко В.Л. (кандидат педагогических наук, доцент), Таганрогский государственный педагогический институт
70. Колесова Н.А. (аспирант, хранитель фондов музея истории РГУПС), Ростовский государственный университет путей сообщения
71. Конькова Л.А. (преподаватель), Российский государственный социальный университет
72. Кравченко М.А. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
73. Крахоткин В.И. (доцент), Ставропольский государственный аграрный университет
74. Крутелева Л.Ю. (кандидат психологических наук, доцент), Южный Федеральный университет
75. Кульгавюк В.В. (доцент), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
76. Лазарева Л.А. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
77. Лебедева М.В. (преподаватель), Новосибирский государственный медицинский университет
78. Лелеп Л.В. (старший преподаватель), Новосибирский государственный технический университет

79. Леусенко И.В. (кандидат социологических наук, доцент, зам. декана), Ростовский государственный университет путей сообщения
80. Лысенко К.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Донской государственный технический университет
81. Мазуренко А.В. (кандидат педагогических наук, директор Ростовского техникума железнодорожного транспорта), Ростовский государственный университет путей сообщения
82. Малькова Е.С. (соискатель), Ставропольский государственный университет
83. Малюгина М.В. (старший преподаватель), Благовещенский филиал Московской академии предпринимательства
84. Марченко А.Н. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
85. Масалова М.Ю. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
86. Матвеева Н.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Московский государственный университета путей сообщения (МИИТ)
87. Машкина Е.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Институт Архитектуры и Искусств ЮФУ
88. Мелёхина Е.А. (кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой), Новосибирский государственный технический университет
89. Мелющенко Н.А (зам. декана по воспитательной работе), Ростовский государственный университет путей сообщения
90. Мирошникова О.Х. (кандидат педагогических наук, старший преподаватель), Южный федеральный университет
91. Михайлова И.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Российский государственный социальный университет
92. Михеева Л.П. (кандидат социологических наук, доцент), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
93. Мишина Н.В. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
94. Московская Н.Л. (доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой), Ставропольский государственный университет
95. Мошнина Е.Н. (кандидат технических наук, доцент), Муромский институт (филиал) Владимирского государственного университета
96. Муякина В.П. (аспирант), Ставропольский государственный университет
97. Нарочная Е.Б. (кандидат социологических наук, доцент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
98. Науменко М.В. (ассистент), Педагогический институт Южного федерального университета

99. Носачева Е.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Педагогический институт Южного федерального университета
100. Носырева С.Г. (старший преподаватель), Армавирский государственный педагогический университет
101. Овчарова Л.Д. (кандидат философских наук), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Туапсе
102. Онал И.О. (старший преподаватель), Новосибирский государственный технический университет
103. Оруджева А.А. (начальник отдела дополнительного образования), Московская академия предпринимательства при Правительстве Москвы, филиал в г. Ростове-на-Дону
104. Охотников А.В. (кандидат технических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе), Ростовский государственный университет путей сообщения
105. Павлова Н.Ю. (доцент), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
106. Пак М.С. (доктор педагогических наук, профессор), Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена
107. Панкратова И.А. (кандидат психологических наук), Педагогический институт Южного федерального университета
108. Панова А.Н. (аспирант), Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
109. Паункснене Й. (лектор), Вильнюсский технический университета им. Гедиминаса, Литва
110. Пелецкене В. (доктор социальных наук (экономика), начальник отдела), Министерство финансов Литовской Республики
111. Пелецкис К.Ч. (доктор социальных наук (экономика), доцент), Вильнюсский технический университета им. Гедиминаса, Литва
112. Первухина С.В. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
113. Перельмутер Н.Л. (старший преподаватель), Московский государственный университет путей сообщения, Муромский филиал
114. Решетников А.Л. (преподаватель), Российский государственный социальный университет
115. Рогов Е.И. (д.п.н., профессор, зав. кафедрой), Южный федеральный университет
116. Рогова Е.Е. (кандидат психологических наук, доцент), Педагогический университет Южного федерального университета

117. Ролдугина Н.Д. (заместитель директора по воспитательной работе), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Кропоткин
118. Рубаник А.Н. (кандидат исторических наук, профессор, декан), Ростовский государственный университет путей сообщения
119. Рудакова И.А. (доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой), Кубанский государственный университет
120. Саенко Н.А. (старший преподаватель), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
121. Сальникова М.Г. (кандидат физико-математических наук, доцент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
122. Сальникова Ю.К. (ассистент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
123. Сергейчик Л.И. (доцент), Донской государственный технический университет
124. Скнарина И.И. (старший преподаватель), Южный федеральный университет
125. Скрипченко П.В. (доцент, зам. проректора по учебной работе, начальник учебно-методического управления), Белгородский университет потребительской кооперации
126. Соколова Л.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт)
127. Столярчук И.А. (кандидат педагогических наук), Волгоградский социально-педагогический колледж
128. Столярчук Л.И. (доктор педагогических наук, профессор, директор научно-исследовательского Центра гендерных исследований), Волгоградский государственный педагогический университет
129. Сухорукова Н.А. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
130. Сытник В.С. (преподаватель), Южный федеральный университет
131. Тарасова Л.Б. (преподаватель), Новосибирский государственный медицинский университет
132. Уманцева Л.В. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
133. Ушаков Д.С. (кандидат экономических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
134. Фаттахова Т.И. (психолог УВР), Ростовский государственный университет путей сообщения
135. Федун В.П. (доцент), Амурский государственный университет
136. Филатова Г.Е. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения

137. Фролова С.Л. (кандидат педагогических наук, главный специалист учебно-методического отдела), Институт сервиса (г. Москва) (филиал) Российского государственного университета туризма и сервиса
138. Цымбал Е.А. (ассистент). Ростовский государственный университет путей сообщения
139. Цыннова В.В. (доцент), Волгоградский государственный педагогический университет
140. Чеботарева Н.С. (ассистент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
141. Черединова О.В. (старший преподаватель), Новосибирский государственный медицинский университет
142. Черкасова Л.Н. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
143. Черкашина Е.И. (кандидат филологических наук, доцент), Московский государственный лингвистический университет
144. Черкашина Т.Э. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Туапсе
145. Черкесова Э.Ю. (доктор экономических наук, профессор, зав. кафедрой), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
146. Чернова Е.Ю. (кандидат педагогических наук, доцент), Новосибирский государственный медицинский университет Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию
147. Чернушенко И.В. (преподаватель), Батайский техникум железнодорожного транспорта, филиал ГОУ ВПО РГУПС
148. Шабаев В.Г. (кандидат филологических наук, доцент), Новосибирский государственный технический университет
149. Шевцова Г.В. (кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
150. Шалак М.Е. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
151. Шилова В.С. (доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики), Белгородский государственный университет
152. Шишова Е.О. (кандидат педагогических наук, доцент), Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет
153. Щербина Л.Д. (кандидат педагогических наук, доцент), Институт архитектуры и искусств ЮФУ
154. Яворская О.С. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Кропоткин
155. Яснева Е.В. (доцент), Костромской государственный технологический университет

СОДЕРЖАНИЕ

I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Бермус А.Г. Методологические основания модернизации практики высшего профессионального образования…….. 3
Мелёхина Е.А. Профессионализм педагога как педагогическая проблема…….. 8
Ермоленко Т.А., Павлова Н.Ю. Преподаватель – ключевая фигура в вузе, творец оптимизации учебного процесса…….. 12
Исаева Т.Е. Новые европейские технологии формирования компетенций…… 19
Охотников А.В., Булавина Е.А. Алгоритм проектирования учебного плана подготовки бакалавров и магистров по образовательному стандарту третьего поколения……. 25
Шевцова Г.В. Деятельность преподавателя высшей школы по реализации идей гуманизации инженерного образования в России, Европе и США…… 37
Нарочная Е.Б. Профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка в контексте новой образовательной политики……. 46
Чернова Е.Ю. Деятельность преподавателя высшей школы в условиях гуманизации образования……. 49
Носачева Е.А. Развитие способности к профессиональной автономии у будущих преподавателей иностранных языков…….. 57
Матвеева Н.В. Оценка деятельности студентов в ходе подготовки и проведения ролевой игры как прием социально развивающего обучения……. 62
Леусенко И.В. Основания социетального метода и социетальная педагогика…….. 67

II. ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Евдокимова Н.В. Проблемы многоязычия в преподавании иностранных языков…… 72
Столярчук Л.И., Столярчук И.А. Гендерный подход как условие гуманитарной подготовки специалистов…… 80
Лебедева М.В., Тарасова Л.Б. К вопросу о гуманитарной подготовке специалиста……... 85

Валеева И.А., Берегова И.Л. Условия развития коммуникативной культуры студентов в системе дополнительного образования……... 89
Беляева Н.А., Скнарина И.И. Формирование иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов……. 94
Машкина Е.Н., Дмитриева Е.В. Использование междисциплинарных связей с целью формирования у студентов коммуникативной компетенции…….. 97
Колесниченко А.Н. Социолингвистическая компетенция как одна из основных компетенций в образовательном процессе…….. 100
Колесниченко В.Л. Социолингвистический аспект в обучении английскому языку на современном этапе……. 106
Бжиская Ю.В. Развитие творчества студентов – музыкантов в процессе обучения иностранному языку в консерватории… 110
Журавлева О.А. Профильные учебно-методические комплексы по дисциплине «Иностранный язык»…….. 114
Черединова О.В. Профильно-ориентированное обучение иностранному языку студентов-медиков в аспекте гуманизации образования……. 117
Черкашина Е.И. Обучение профессиональному иноязычному общению студентов неязыкового вуза…… 121
Горячева Е.Д. Учебное реферирование и аннотирование в процессе обучения иностранному языку…… 129
Гурова В.А. Лингвометодический аспект обучения аспирантов реферированию научных текстов…… 134
Грубов В.А. Экономический текст как единица обучения языку профессионального общения……... 138
Дидиченко О.В. Роль и место лексикографических навыков в общей и специальной профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя…… 142
Михеева Л.П., Автономова Н.Б. Анализ результатов диагностического тестирования по английскому языку студентов-первокурсников…….. 146
Зюзин Ю.М. Способы стимуляции интереса на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе…… 150
Белоусова Е.А. Методика обучения телефонному разговору как виду делового общения в рамках курса «Речевая коммуникация»…. 154
Рубаник А.Н., Ушаков Д.С. Особенности подготовки специалистов сервиса и туризма в транспортном вузе…….. 157
Бурова Е.В. Развитие управленческих способностей будущих руководителей……... 160
Уманцева Л.В. Русский язык в России – можно и должно знать каждому (Русский алфавит в обиходе: о страдалице - букве Ё ё)……....165
Кравченко М.А. Использование металингвистических трансформаций в процессе преподавания иностранных языков……. 168

Масалова М.Ю. Адекватность перевода и явление синтаксической омонимии…… 172
Первухина С.В. Обучающий текст как герменевтическая проблема…. 176

III. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Шилова В.С. Социально-экологическая деятельность: теоретические предпосылки изучения…… 180
Гавронская Ю.Ю., Пак М.С. Методологические подходы в современных химико-педагогических исследованиях…... 185
Чернушенко И.В. Использование компьютерных технологий в самостоятельных работах по математике при изучении сквозной линии графики функций и их свойства…….. 190
Мошнина Е.Н., Перельмутер Н.Л. Математика в профессиональном образовании……..…….. 195
Сальникова М.Г. О проблемах мотивации студентов технического университета к изучению высшей математики…….. 198
Баранов А.В. Компьютерное моделирование как средство мотивации при обучении физике в техническом вузе….. 201
Дорофеев В.А. Математика и эргономика. Вопросы и проблемы…… 206
Бакурова Т.М. Об изучении свойств функции полезности в курсе теории риска 210

IV. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Московская Н.Л., Муякина В.П. Критическое мышление как образовательная ценность……... 215
Носырева С.Г. Использование технологии развития критического мышления при создании молодежных медиапроектов…… 220
Григорьева-Рудакова О.А. Специфика смысловой эмпатии и проблема ее развития в процессе педагогического взаимодействия преподавателя и студентов технического университета…….. 225
Бондина М.В. К вопросу об интеграции социальных форм обучения…… 230
Аврускина Е.Б. Стимулирование в воспитании и стимулирование в обучении…… 235
Соколова Л.Н. Методика разработки успешной учебной программы для иноязычного профессионально-делового общения…. 241
Кульгавюк В.В. Совершенствование методики обучения терминологической лексике…… 246
Киселева М.П. Презентация как способ и метод обучения иностранному языку…… 248
Мирошникова О.Х Педагогическое сопровождение студентов в реализации индивидуальных образовательных маршрутов в процессе иноязычной подготовки в неязыковом вузе…… 252

Онал И.О. Языковой портфель как средство мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка……. 256
Климова Т.В. Формирование самообразовательной компетенции у студентов вуза методом учебных проектов…… 262
Баронова В.Б. Проектные технологии в обучении иностранному языку в неязыковом вузе…… 270
Федун В.П. Игровые активные методы обучения HR - менеджменту: проектирование и опыт использования в высшей школе.... 274
Абрамян М.Р. Метод проблемного изложения в деятельности вузовского преподавателя в свете изучения школьниками статистических зависимостей……. 280
Малюгина М.В. Активизация форм обучения при подготовке студентов в вузе..... 283
Науменко М.В. Практика использования элементов тренинговой работы в процессе преподавания психологии…….. 286
Крахоткин В.И., Боголюбова И.А., Ковалева Г.Е. Спецкурс «Физические основы инженерного творчества»……... 289
Азябцева Л.А. Активизация деятельности обучаемых на основе заданной информации…… 292
Вяльцева И.Г. , Вяльцева Т.М. Методика обучения первокурсников математике и информатике в период адаптации…… 298
Абакумова А.Г. Современные методы воспитания гендерной культуры учащихся на уроках хореографии…….. 303

УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ…… 307

СОДЕРЖАНИЕ…… 315

Труды международной научно-практической

ИНТЕРНЕТ-конференции

«Преподаватель высшей школы в XXI веке»

Сборник 8

Часть 1

Ответственный редактор **Т.Е. Исаева**

Корректор **И.А. Елисеев**

Подписано к печати 08.04.2010. Формат 60x84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл.печ.л. 18,6

Уч.-изд. л. 25,86. Тираж 120 экз. Изд. № 69. Заказ №

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

Отпечатано в типографии ООО «Аркол»
Адрес: 344002, г. Ростов н/Д, пр. Буденновский, 19 а, оф. 9
Тел. (863) 240-60-85