

НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладина»

## **ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

(материалы III Всероссийской научно-методической конференции)

Издаётся с 2010 года

Челябинск  
2012

УДК 378  
ББК 74.5  
И66

Инновации в системе высшего образования [Текст] : материалы III Всерос. науч.-метод. конф. / НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М. В. Ладощина»; [отв. ред.: А. В. Федоров; редкол.: Л. Б. Зубанова, Г. И. Ладощина, С. Б. Синецкий]. – Челябинск, 2012. – 114 с.

ISBN 978-5-903270-15-6

Материалы III Всероссийской научно-методической конференции «Инновации в системе высшего образования», проведённой 28 февраля 2012 года в НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина», отражают опыт внедрения инновационных моделей и методов обучения в вузах многих регионов России.

Содержание материалов посвящено исследованию различных аспектов инновационного процесса и предназначено для использования педагогами вузов, специалистами управленческих структур в сфере образования, докторантами, аспирантами и магистрантами, работающими над проблемами повышения качества и эффективности высшего образования.

Ответственный редактор:

**Федоров А. В.,** *д. п. н., профессор, Таганрогский государственный педагогический институт им. А. П. Чехова*

Редакционная коллегия:

**Зубанова Л. Б.,** *д. культурологии, Челябинская государственная академия культуры и искусств*

**Ладощина Г. И.,** *к. п. н., доцент, Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина*

**Синецкий С. Б.,** *к. п. н., доцент, Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина*

ISBN 978-5-903270-15-6

© НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права  
им. М. В. Ладощина», 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

### МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

<b>Абрамовских Т. А.</b> Реализация образовательного и воспитательного потенциала презентаций при обучении общественным дисциплинам .....	6
<b>Андреева Л. А.</b> Некоторые особенности инновационного процесса обучения по специальности «Юриспруденция» .....	9
<b>Белобородова А. В.</b> Стратегия функционального подхода в преподавании дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» при подготовке бакалавров по направлению «Лингвистика» .....	13
<b>Доброхотова Е. М.</b> О современных методах преподавания в высших учебных заведениях .....	16
<b>Дубовец И. А.</b> Формирование умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов направления по связям с общественностью .....	19
<b>Лопатик Т. А.</b> Инновационная деятельность педагога в образовательном процессе .....	22
<b>Львов Л. В.</b> Методология трансдисциплинарности в профессиональном образовании .....	24
<b>Морозова А. А.</b> Проблемы функционирования конвергентной редакции в вузе (в рамках журналистского образования) .....	31
<b>Мухамедьярова В. В.</b> Пути совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов по связям с общественностью .....	34
<b>Петрова Т. А.</b> Теоретико-методологические аспекты внутреннего PR при управлении персоналом .....	37
<b>Полунина М. Н.</b> Организация web-сайта средствами MS Word как одно из эффективных средств для ведения электронного бизнеса .....	43
<b>Сошникова П. Н.</b> Применение фреймовых моделей при изучении КСЕ .....	45

### ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ E-LEARNING

<b>Ким Ж. В., Ким Л. С.</b> Проблемы реализации информационных технологий в образовательном процессе .....	48
--	----

<b>Корепанов К. И., Корепанов В. К.</b> «АГИМС-STUDIO»: инновационно-креативный проект бизнес-инкубатора .....	52
--	----

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ

<b>Зайков Д. В.</b> Статус и взаимосвязь категорий меры, степени, интенсивности в современных лингвистических исследованиях систем русского и английского языков .....	58
<b>Залялетдинова И. М.</b> Проблемные вопросы в исследовании категории таксиса в русском и английском языках .....	60
<b>Колбышева С. И.</b> Киноискусство в системе высшего образования .....	67
<b>Ларин С. Н., Лазарева Л. Ю.</b> Технологии обучения и самообучения в информационных образовательных средах .....	70
<b>Микрюкова С. Л.</b> Роль электронных библиотек в преподавательской деятельности .....	74
<b>Федоров А. В.</b> Анализ выполнения студентами творческих заданий медиаобразовательного характера .....	76

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

<b>Ахрименко З. М., Пашевская Н. В., Ахрименко В. Е.</b> Проектная технология как средство реализации компетентностного подхода при изучении дисциплин естественнонаучного цикла .....	80
<b>Землякова К. В.</b> Курс сопоставительной фразеологии в основной образовательной программе по направлению подготовки «Лингвистика» (в соответствии с ФГОС ВПО III поколения) .....	84
<b>Зубкова Л. В.</b> Технология подготовки студентов к научному исследованию .....	88

## ОЦЕНКА И КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

<b>Бриллиантова О. О.</b> Мониторинг качества знаний студентов .....	91
<b>Петрова Т. А.</b> Оценка результатов образования студентов в системе ВПО на основе компетентностного подхода .....	93

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗАХ  
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**Стерхова Н. С., Парунина Л. В.**

Актуализация социально-эстетического потенциала  
внеаудиторной работы в педагогическом вузе ..... 105

**Сторожилова Д. А.**

Воспитательная роль внеучебных мероприятий  
по биологии и экологии ..... 110

**Фомичева Н. С.**

Организация социального воспитания в техникуме ..... 112

## МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

**Т. А. Абрамовских**

*Преподаватель кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладюшина», г. Челябинск*

### РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕЗЕНТАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕСТВЕННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Современное информационное общество диктует острую необходимость использования в образовательном процессе информационных технологий, которые стали неотъемлемой частью повседневной жизни, что связано с широким внедрением компьютеров. В связи с этим в учебных заведениях появилась возможность использовать информацию из мировой сети Интернет для выполнения исследовательских и проектных работ, учиться конструировать информацию различными способами.

Информационное пространство сегодня очень насыщено, разнообразно, и возникает настоятельная потребность, с одной стороны, использовать его в процессе обучения, с другой стороны — учить студентов критически воспринимать и оценивать полученную информацию. Студенты обучаются находить, систематизировать и обобщать различную информацию с помощью компьютера, пользоваться электронными библиотеками и создавать новые учебные и обучающие материалы по конкретной проблеме. Использование компьютерных технологий увеличивает потенциал развития критического мышления молодых людей, что определяет развитие ответственности за высказанное слово и формирование гражданской позиции личности. В повседневной практике преподаватели выстраивают как индивидуальную, так и групповую работу студентов с использованием информационных технологий. IT-технологии применяются в организации проектной деятельности, самостоятельной работы обучающихся по различным направлениям. Среди них:

- осуществление контроля качества знаний учащихся как итогового, так и текущего с использованием компьютера (различные варианты тестов);
- активизация познавательной деятельности на основе системы мультимедийных материалов;
- создание мультимедийных ресурсов учащимися по определённой дисциплине (презентации, слайд-фильмы и WEB-страницы).

Пожалуй, самое широкое распространение в практике получили презентации — создание определённого ряда слайдов по конкретной теме. Самой удобной программой для создания презентаций стала Microsoft Power Point. Эта программа доступна для студентов, достаточно проста, изучается в школьном курсе информатики.

Особенно удобна презентация для использования в преподавании истории, это объясняется рядом причин: материал слайдов может легко обновляться, пополняться. На слайде можно с помощью анимационных эффектов показать историческое событие в развитии. Созданный видеоряд, использование музыки позволяют усилить эмоциональное восприятие эпохи, события.

Методисты определяют презентацию как одну из форм предоставления учебной информации с элементами управления. Она может иметь как простую, так и сложную структуру. С точки зрения создания и использования презентации в процессе обучения её можно рассматривать как систему программных средств, воспроизводимых с помощью компьютера. Презентация может быть подготовлена как самим преподавателем для конкретного занятия, так и студентами в результате самостоятельной исследовательской или проектной работы. В результате работы формируется большая дидактическая копилка, использование которой в процессе обучения позволяет поддерживать высокий интерес к общественным дисциплинам и реализовывать их воспитательный потенциал.

В литературе не существует общепризнанной классификации презентаций. Ведущий специалист-преподаватель Московского учебного центра ФИО Ястребов Л. И. предлагает

свою классификацию презентаций, взяв за основу несколько критериев, главными из которых являются цель создания презентации и характер аудитории, для которой предназначена данная презентация. На основе предложенных критериев он даёт характеристику нескольким типам презентаций, таким как: официальная презентация, учебная презентация, презентация для интерактивного семинара, информационный ролик [1].

Ястребов Л. И. отдельно выделяет учебную презентацию, однако не акцентирует внимание на дидактических особенностях учебных презентаций, методике подготовки презентаций. Несмотря на то, что презентация давно и широко используется в практике преподавателей, методика работы с ними неоднократно освещалась в профессиональных изданиях, большинство презентаций, используемых в учебном процессе, зачастую однотипны. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть организацию учебной деятельности студентов по созданию мультимедийных ресурсов и в первую очередь — презентаций на общественных дисциплинах (истории, политологии).

С точки зрения постановки и решения образовательных и воспитательных задач, решаемых с помощью презентаций, на мой взгляд, их можно классифицировать по содержанию на следующие типы: информативно-проблемные, образные, презентации-аргументы.

Информативно-проблемные презентации создаются для предоставления студентам конкретного материала по изученной теме или проблеме (например, «Личность как объект и субъект политики»). В данном типе презентаций должна чётко прослеживаться структура работы, соблюдаться логика изложения материала, выдерживаться соотношение между текстом и видеорядом. Информативно-проблемные презентации не должны быть перегружены анимационными эффектами, так как аудитория в первую очередь должна быть сосредоточена на предлагаемой информации. В качестве текста, сопровождающего видеоряд, могут быть использованы фрагменты исторического источника, цитаты из произведений историков. Цветовое оформление не должно быть ярким, необходим единый стиль оформления работы. В презентации должны быть отражены собственные выводы по изученному материалу.

Образные презентации — представление созданного «образа» какого-либо события, явления, эпохи (например, «Портрет XVII века», «Исторический портрет П. А. Столыпина»), выражение собственного отношения к историческому явлению, личности, событию. На основе образных презентаций, подготовленных студентами, можно определить их ценностные установки, оценки, личностное отношение к историческим персоналиям, фактам. Для создания слайдов таких презентаций основой их формирования могут служить самые разнообразные источники. В их числе могут быть: серия плакатов (например, работы Кукрыниксов, посвящённых Великой Отечественной войне); пословиц (для презентации «Русский характер»), серия исторических открыток (для презентации «Русское общество в годы первой мировой войны»); репродукции произведений живописи. Основой презентации может быть музыкальное произведение или песня («Седьмая симфония» Д. Шостаковича для презентации «Блокада Ленинграда»), эпиграммы на исторических личностях (для презентации «Последний российский император»); исторические анекдоты (для презентаций «Штрихи к портрету» (Сталина, Брежнева, Хрущёва и т. д.). Авторы таких презентаций более свободны в определении структуры работы: она может быть более сложной, чем в информационной презентации, в выборе оформления работы (каждый слайд может иметь собственное оформление), в соотношении текста и видеоряда, анимационных эффектов. Тем не менее и в таких презентациях должна присутствовать логика, понятная тем, на кого рассчитана презентация. А основная идея нетрадиционного источника должна быть отражена в заголовках слайдов, раскрыта и дополнена в содержании каждого слайда.

В учебной работе презентации могут создаваться как способ представления позиции и системы аргументов при проведении дискуссии или дебатов. В этом случае каждый заголовок слайда должен содержать утверждение, а содержание слайда — аргументы, подтверждающие данное утверждение. При этом названия заголовков и содержание слайдов должно перекликаться с общей темой дискуссии. Например, для проведения дискуссии по теме «Отечеству служил иль суете своей» две группы студентов подготовили презентации «Служил Отечеству» и «Служил лишь суете своей». Презентации раскрывают основные направления деятельности императора Николая I. Студенты предложили следующие названия заголовков презентации: «Каторжник Зимнего дворца», «Вы ищете человека, а находите лишь

императора», «Николай Палкин», «Результаты реформ: сплошная суета», «Рыцарь самодержавия», «Жандарм Европы». Любопытно, но иногда в таких презентациях противоположные стороны используют заголовки слайдов одинаковые, но предлагают содержание слайдов, отражающее прямо противоположные аргументы. У одной группы название слайда было «Николай Палкин», в нём были приведены аргументы об ужесточении порядков в армии, у другой группы название слайда было «Николай Палкин?», в данном случае приводились аргументы о знании императором военного дела, о развитии военной инженерии в России. В конце каждой презентации были кратко сформулированы основные аргументы, приведённые авторами. Также в качестве аргумента была использована музыка при просмотре определённых слайдов. Каждая группа стремилась использовать цветовую гамму оформления презентации, чтобы подчеркнуть свою позицию. Так, учащиеся выбрали в одном случае тёплую желтовато-охристую гамму цветов, в другом — мрачную серо-голубую гамму.

Также интересны презентации, созданные для контроля знаний. Эти презентации состоят не более чем из 10 слайдов и должны содержать в лаконичной форме информацию и видеоряд, позволяющие определить, о каком событии, явлении, личности идёт речь, когда оно произошло, с какими историческими фактами связано и так далее. Вопросов «зашифровано» может быть много. Так, на истории Отечественного государства и права студенты определяют, о каком законодательном акте идёт речь в презентации, на основании обозначенных фактов: время создания, автор законопроекта, основные положения, последствия принятия («Русская правда» Ярослава, Судебник Ивана III 1497 года, Соборное Уложение 1648 года, Конституции и др.).

Организация различных форм работы на истории, политологии с мультимедийными материалами позволяет решать образовательные и воспитательные задачи в комплексе:

- повышение мотивации к изучению общественных дисциплин;
- развитие творческих способностей учащихся и навыков исследовательской работы;
- развитие критического мышления.

Такой вид работы способствует совершенствованию навыков работы с различными видами информации: статистическими материалами, диаграммами, таблицами, историческими картинками, различными видами текстового материала, даёт возможность привлекать материалы собственных исследований (интервью, анкетирование, социологический опрос и т. д.), позволяет учащимся формулировать собственное мнение и оценку событий, аргументировать их, приобретать и отрабатывать навыки работы с программами-приложениями. В целом, использование презентаций различного вида повышает уровень образовательного процесса и способствует развитию общественно-активной личности.

#### Список литературы:

1. Ястребов, Л. И. Создание презентации и техника эффективного выступления // Вопросы интернет-образования. — 2011. — № 32.
2. Электронный ресурс. — Режим доступа: <http://www.mimc.org.ru/mediateka/iktvpraktike>
3. Электронный ресурс. — Режим доступа: <http://itn20.demo.metric.ru/>



## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»**

Социально-экономические и политические процессы, происходящие в России, оказали и продолжают оказывать существенное влияние на систему высшего профессионального образования. Перенасыщение рынка специалистами по юриспруденции, неравномерность распределения специалистов в сфере юридической деятельности требуют новых подходов к подготовке по данному направлению. Вместе с тем переход на новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования привнес новые требования, подходы и методики преподавания правовых дисциплин в системе бакалавриата и магистратуры в высших учебных заведениях.

Современная ситуация с подготовкой юристов не устраивает как государство, так и работодателей. Данную проблему, например, не решить путём заключения договоров как с государственными организациями, так и частными структурами. Например, органы местного самоуправления должны установить уровни юридического образования исходя из структуры аппаратов управления в муниципалитетах, а также содержания службы отдельной муниципальной должности. Для решения этой проблемы может быть составлен «табель о рангах» для лиц, получающих юридическое образование, с указанием перечня должностей, которые могут занимать выпускники-бакалавры и магистры.

Образовательный стандарт программ по юриспруденции указывает на общекультурные компетенции, которые рассматриваются в совокупности с профессиональными. Именно такая подготовка юристов наиболее точно демонстрирует реальный механизм права, когда правовые нормы настраивают на более широкое представление о юриспруденции. Вместе с тем правоохранительная и правоприменительная деятельность больше направлены на создание и функционирование новых правовых структур, чем основных правовых ценностей. В результате правовая система становится всё более оторванной от реальных социальных потребностей российского общества, а юридическое образование утрачивает связь с основными моральными ценностями. Из юридического образования исчезает моральная составляющая, юристы начинают осознавать себя только профессионалами, предпринимателями или чиновниками. Происходит переоценка ценностей в работе специалиста: в юристе больше ценится преданность заказчику, лояльность, конформизм. Именно общекультурные компетентности юриста влияют на правосудие, правоохранительную деятельность и законотворчество, что значительно деформирует правовое сознание общества в целом. Анализ системы общекультурных компетенций указывает на необеспеченность стандартов по «Юриспруденции» из-за ограниченного количества всех видов и структуры основных образовательных программ. Юридическое образование в последнее время постепенно превращается в государственно-частную программу юридического всеобуча. Такой подход в принципе не способствует решению проблем воспроизводства профессионального правового сознания и обеспечения юридической деятельности выпускников. В частности, это объяснимо и тем, что подготовка юристов начинается сразу со школьной скамьи и абитуриенты не имеют никакого профессионального или жизненного опыта. Ранее на юридические факультеты принимались в большинстве своём абитуриенты, имеющие не менее чем двухлетний стаж работы. Такой подход позволял выпускать зрелых юристов и граждан общества, а возраст окончания учебного заведения давал возможность участвовать в отборе кандидатур в качестве претендентов на должности судей и другие высокие должности. Юрист-бакалавр не востребован многими работодателями. В штатных расписаниях многих организаций нет должностей, на которые можно было бы взять бакалавров на специальности, связанные с нормотворчеством.

Следует обратить внимание и на жёсткое ограничение по количеству часов по программам, что неизбежно отразится на качестве подготовки. Учитывая бурное развитие отраслевого законодательства, студент не в состоянии усвоить весь объём необходимой информа-

ции, а следовательно, пострадает качество, знания будут фрагментарны. Несколько облегчит положение студента узкая специализация, но вместе с тем без усвоения основных фундаментальных отраслей права усилия будут сведены на «нет». Выпускник-бакалавр, получивший профессиональную подготовку по нормотворческой деятельности и не имеющий фундаментальных знаний по теории государства и права и основам отраслевого законодательства — бесполезен, а иногда и «опасен» для правоприменительной деятельности. Безусловно, разрабатывая проекты стандартов, прежде всего необходимо было решить вопросы содержания юридического образования, которое затем и заложить в государственные стандарты, сформулировав новое видение высшего образования, его роль и значение для будущего России. Приступая к подготовке юристов по многоступенчатой системе (бакалавр — магистр), в Федеральный государственный образовательный стандарт необходимо было включить все те дисциплины и спецкурсы, которые позволят выпускникам вузов адаптироваться в новых условиях развития государства и общества. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов по «Юриспруденции» позволяет прийти к некоторым выводам. Например, структура ООП бакалавра состоит из трёх циклов (гуманитарный, социальный и экономический цикл, информационно-правовой цикл и профессиональный цикл). Вместе с тем анализ современной юридической практики показывает, что математика всё чаще становится действенным инструментом исследования юридических объектов, так как значительно увеличился объём нормативно-правовой, криминологической, уголовной и другой информации, которая требует математической обработки и интерпретации. По мнению автора и практических работников, отсутствие математического цикла приведёт к ухудшению подготовки будущих юристов. В то же время появление дисциплин «Информационные технологии в юридической деятельности» и «Юридическая техника», по мнению автора, улучшат качество подготовки по отдельным видам юридической деятельности.

Профессиональный цикл государственного стандарта по юриспруденции бакалавров включает достаточное количество дисциплин в базовой (общепрофессиональной) части. Однако имеются замечания по базовой части как по набору дисциплин, так и по количеству часов, отводимых на изучение каждой из этих дисциплин. Значительная вариативность предоставит большую самостоятельность вузам, готовящим кадры юристов, но в то же время — породит ничем не оправданный и не регулируемый «разнобой» при разработке каждым из вузов своего видения подготовки специалистов. Требуется пересмотра подход как к базовым юридическим дисциплинам, так и специальным, таким как «Юридическая техника».

Современная высшая школа представляет собой социальный институт общества, имеющий своей целью трансляцию знаний, норм, ценностей и эталонов культуры подрастающим поколениям, для того чтобы обеспечить преемственность культуры и необходимую российскому обществу сплочённость и стабильность, без чего невозможны преодоление системного кризиса страны и становление рыночных отношений. Результатом инновационных процессов в юриспруденции стало внедрение в образовательные процессы новых информационных технологий, использование различных форм дистанционного обучения на основе современных достижений науки и техники в сфере информатизации. Вместе с тем приходится констатировать, что современные процессы в сфере подготовки специалистов с высшим профессиональным юридическим образованием не получили комплексного и системного анализа с точки зрения их публичной направленности и выполнения социальной функции.

Безусловно, федеральные государственные образовательные стандарты упорядочили требования к подготовке по направлению «Юриспруденция», определены виды профессиональной деятельности подготовки по юриспруденции: нормотворческая, правоприменительная, правоохранительная, экспертно-консультационная, педагогическая (преподавание правовых дисциплин в образовательных учреждениях, кроме высших учебных заведений) [1, с. 27]. Среди традиционных профессиональных задач перед бакалаврами и магистрами ставятся и новые задачи: нормотворческая деятельность, предполагающая участие в подготовке нормативно-правовых актов. Представляется, что это важнейшее направление деятельности юриста не будет обеспечено, так как выбор конкретных видов профессиональной деятельности определяется высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками и объединениями работодателей. Тем более задача недости-

жима для филиалов высшего учебного заведения, так как на местах ни один работодатель не признает острую потребность в специалистах нормотворческой деятельности.

Для правотворческой деятельности важное значение имеет правильное определение понятия и признаков нормативного правового акта, анализ и особенности понятия и признаков нормативных правовых актов различных уровней, их виды, иные формы (источники) права в региональных и местных правовых системах: правовые обычаи, постановления конституционных (уставных) судов Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, договоры нормативного содержания, заключения экспертов. Недостатки законодательной техники могут быть причиной несоответствия нормативных правовых актов, в том числе: предотвращение коллизий между нормативно-правовыми актами разных уровней (правовая экспертиза проектов нормативных правовых актов); выявление коллизий между нормативно-правовыми актами (в ходе государственной регистрации и учёта нормативных правовых актов и мониторинга); возложение юридической ответственности за признание недействительными нормативных правовых актов; заключения криминологической и антикоррупционной экспертизы, обязательные для исполнения. Новая специализация потребует проектирования основных образовательных программ по основам правотворчества, проведения криминологической экспертизы нормативных актов, антикоррупционной экспертизы [2, с. 180].

Выпускник бакалавриата или магистратуры должен профессионально участвовать в нормотворческой деятельности и будет способен участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей деятельности. Это слишком широкое толкование профессиональных компетенций, так как известно, что существует несколько типов и видов государственных и муниципальных органов и учреждений, имеющих особый нормотворческий процесс и способы регулирования правовых отношений.

Широкое использование современных дистанционных образовательных технологий для обеспечения равных возможностей для получения образования независимо от места жительства и социально-экономического положения даёт возможность проектирования образовательных программ для новых юридических специальностей независимо от расположения высшего учебного заведения либо его филиала. Дистанционное обучение создаёт условия для построения информационного общества, позволяет повысить инвестиционную привлекательность регионов за счёт подготовки специалистов на местах и активизирует инновационную деятельность; обеспечивает регионы высококвалифицированными кадрами юристов и способствует прекращению оттока из регионов активного населения. Вместе с тем переход на новый государственный стандарт потребует от вузов и их филиалов дополнительных затрат на оборудование учебных мест студентов-юристов, обеспечение их обучения поисковыми системами «Гарант» и «Консультант», создания условий для воспроизведения игровых ситуаций. Необходимо научить студентов самой способности учиться, умению работать с меняющейся, далеко не всегда доброкачественной правовой информацией. Существует проблема взаимовлияния и взаимопроникновения правовых систем, что предполагает знание не только их особенностей, но и особенностей поведения юристов в той или иной системе. Таким образом, проблема развития юридического образования сводится как к сохранению полезных и оправдавших себя методов и способов преподавания, так и новых методик. Именно на этой основе должна быть построена современная конструкция новых приёмов и технологических решений. Участие в «болонском процессе» применительно к юридическому образованию не может быть слепым копированием стандартов. Один из доводов в пользу участия в соглашениях сводится к тому, что диплом российских юристов будет конвертироваться в Европе. Реформирование юридического образования — это сложный и длительный процесс.

Процесс правотворчества предполагает непрерывность функционирования механизма, который должен своевременно решать различные задачи по созданию нормативных правовых актов и объединять для этого усилия государственных органов и их должностных лиц, граждан, используя современные технологии. Система правотворчества не развивается изолированно от институтов гражданского общества, в процесс могут включаться и различные общественные органы: общественные палаты и комиссии, электронные публичные слушания и обсуждения проектов законов, имеющих большое значение. Правотворческий процесс потребует подготовки специалистов нового направления по специальности «Юриспруден-

ция», а именно «юридических технологов правотворчества», способных с помощью электронных средств нормотворчества значительно сократить процесс подготовки и обсуждения нормативного акта, а также повысить его качество.

Успешное реформирование высшего образования в условиях рыночных отношений, реализация потребностей личности в высшем профессиональном юридическом образовании, защита прав и интересов граждан в этой сфере, развитие различных форм образования — всё это требует повышения эффективности и совершенствования управления высшим образованием и его сущности.

#### **Список литературы:**

1. Андреева, Л. А. Проблемы подготовки кадров по направлению «Юриспруденция» в свете образовательных реформ [Текст] / Л. А. Андреева // Идеология XXI века: Противоречия развития современного общества: Материалы международной научно-практической конференции / Отв. ред. А. А. Зарайский. — В 2-х частях. — Саратов, 2011. — Ч. 1. — С. 26–29.

2. Андреева, Л. А., Науменко, Ф. П. Антикоррупционный анализ нормативного правового акта // Учёные записки Санкт-Петербургского им. В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии: Научно-практический журнал. — 2010. — № 3(37). — С. 176–186.

**СТРАТЕГИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ  
ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»  
ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЛИНГВИСТИКА»**

В соответствии с федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр») от 20 мая 2010 г. основу базовой (обязательной) части для всех профилей подготовки образует дисциплина «Практический курс первого иностранного языка». Данный модуль является общепрофессиональным для бакалавров, проходящих подготовку по профилям «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Перевод и переводоведение», «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Теоретическая и прикладная лингвистика», т. е. дисциплина изучается независимо от будущей осуществляемой профессиональной деятельности: производственно-практической, научно-методической, научно-исследовательской, организационно-управленческой.

Модуль также является профессиональноориентированным и профессиообразующим потому, что в результате его усвоения студентом приобретаются базовые профессиональные компетенции (ПК):

— владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей (ПК-1);

— обладание представлениями об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия (ПК-2);

— владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ПК-3);

— владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания — композиционными элементами текста (введение, основная часть, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями (ПК-4);

— умение свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ПК-5);

— владение основными особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения (ПК-6);

— обладание готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ПК-7);

— умение использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба) (ПК-8).

Итак, новый подход в преподавании иностранному языку базируется на формировании компетенций бакалавра. Для лингвиста профессиональной компетенцией является языковая. Её составляющая часть — грамматические навыки и умения, занимают ведущее место в процессе достижения основной цели обучения иностранному языку — способности к коммуникации на нём. Бесспорно, что коммуникация возможна лишь при наличии языковой компетенции, основу которой составляют грамматические навыки и умения. Таким образом, мы вывели два основных раздела в модуле «Практический курс первого иностранного языка»: «Практическая грамматика» и «Практика речи». В новых образовательных условиях, с момента введения ФГОС ВПО 3-го поколения, эти два раздела объединены в один, в отличие от ранее существующего стандарта ВПО, где они составляли две разных дисциплины. Такое объединение целесообразно, а его причина очевидна, она состоит в служении одной цели обучения — способности к коммуникации на иностранном языке.

Грамматика является предметом интенсивных дискуссий и обсуждений в связи с её местом и ролью в преподавании иностранного языка. В настоящее время существуют две противоречивые тенденции: сокращение роли грамматики или сохранение её доминирующей роли. В обоих случаях замечен отрицательный эффект на практическом владении языком. Таким образом, необходимо применять такой подход к обучению грамматической стороне речи, который представит собой золотую середину, явится альтернативой существующим тенденциям и повысит эффективность усвоения грамматической системы языка, с одной стороны, и будет направлен на достижение цели — практическое владение языком, способность к коммуникации на языке, с другой стороны.

При формировании профессиональных компетенций необходимо уделять внимание не только формальной стороне грамматического навыка, которая отвечает за правильное оформление грамматической структуры согласно нормам языка, но также и функциональной стороне, которая обуславливает функционирование грамматического явления в речи адекватно поставленным коммуникативным задачам.

Речь идёт не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, т. е. о практическом владении языком. В связи с этим проблема методов в обучении грамматической стороне речи представляется одной из наиболее актуальных, т. к. существующие стратегии обучения грамматической стороне речи показали свою несостоятельность. В традиционном обучении функциональной стороне грамматического навыка, которая является ведущей при построении речевого высказывания, отводится второстепенная роль: вначале усваивается форма. Что касается функциональной стороны, то студентам, чаще всего, сообщается только грамматическое значение. В лучшем случае результат такой: студент знает структуру, правило её образования, но не владеет ею. Таким образом, необходимо внедрение таких методов обучения грамматической стороне речи, которые соответствовали бы современным требованиям, предъявляемым к модулю «Практический курс иностранного языка». Мы считаем, что одним из таких методов является взаимодействие разделов «Практика речи» и «Практическая грамматика».

Функциональный подход связан преимущественно с направлением изучения языка от значения к форме и функции. Функционально-направленное обучение грамматике представляет собой единство подхода к языку (рассмотрение коммуникативных возможностей грамматических явлений) и к обучению (учёт конкретных условий обучения, осуществляемого с определёнными целями и с данным контингентом обучаемых). Хотя функциональное направление в лингвистике в первую очередь связывают с анализом фактов языка «от значения», это отнюдь не исключает рассмотрения языковых явлений «от формы». Учебная функциональная грамматика уже в силу своего назначения предполагает именно сочетание подхода к грамматическому явлению «от формы» и «от значения» как при работе над теорией, так и в упражнениях.

Изучение основ функциональной грамматики позволяет не только показать взаимодействие языковых единиц разных уровней, но и обучать правилам выбора этих единиц для нужд языкового общения. Например, зная систему средств выражения побудительности, предложения к совершению действия, может быть сделан выбор в пользу того или иного явления в зависимости от условий общения. Так, приглашение к действию может быть выражено по-разному: *Let's have lunch now! We could have lunch now. I suggest that we have lunch now. Why not have lunch now?*

Предпочитая один способ выражения, говорящий руководствуется особенностями ситуации речи (официальная — неофициальная), отношениями с собеседником (близкие — неблизкие), возрастом партнёра по коммуникации (моложе говорящего — старше него), социальным или профессиональным статусом (например, начальник — подчинённый), даже тем, заинтересован ли говорящий в побуждаемом действии или не очень. В результате из ряда близких (но не тождественных) вариантов будет выбран наиболее приемлемый, по мнению говорящего.

Невозможно установить приоритет грамматики над лексикой, так же как и лексики над грамматикой. Без знания грамматической структуры языка невозможно решать коммуникативные задачи на иностранном языке. Однако усвоение грамматической системы языка происходит только на основе знакомой лексики. Таким образом, как грамматические, так и лек-

сические навыки и умения представляют собой центр языковой компетенции, ведь именно с момента осознания грамматической формы фразы и её лексического значения простой набор звуков, который человек слышит, читает, произносит и говорит, приобретает смысл.

Для свободного и правильного владения языком следует по возможности раньше и в определённой системе представить весь арсенал языковых средств и учить правилам выбора в соответствии с коммуникативной задачей. Лингвистическое обоснование здесь следующее: не следует разрывать в процессе изучения языка то, что связано и по смыслу, и по логике коммуникации.

Очевидно, что отбор грамматических элементов и конструкций в процессе подготовки речи основан на аналогичном принципе: говорящий или пишущий концентрирует своё внимание на смысле планируемого сообщения, и это приводит к включению такого механизма, который извлекает, вытягивает из памяти искомый материал. Затем происходит выбор из этого семантического поля (ряда) нужных компонентов в зависимости от уровня языковой компетенции говорящего, условий и цели общения, типа речи и т. д. Этот своего рода слово- или формоискатель опирается на семантические связи между разноуровневыми языковыми элементами.

При изучении уровневой структуры языка происходит сознательный отрыв от реальной жизни языка, и язык рассматривается как неподвижная, статическая система. Переход к изучению активной, динамической системы языка позволит приблизиться к реальным условиям его функционирования. В речи происходит столкновение не с уровнями (ярусами, этажами) языка, а с правилами выбора из ряда единиц разных уровней со сходным, близким значением таких, которые более всего подходят для данной ситуации. Подобное взаимодействие языковых и речевых навыков возможно только при взаимодействии теории и практики, а именно при взаимодействии разделов «Практика речи» и «Практическая грамматика» и при выполнении студентами определённого рода заданий, сочетающих в себе отработку лексических единиц на изученных грамматических явлениях, когда помимо тренировки грамматических явлений происходит тренировка лексических единиц.

#### Список литературы:

1. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2004. — № 10. — С. 8–14.
2. Колоткова, М. К. Обучение иностранным языкам в школе и ВУЗе. — М.: Знание, 2003.
3. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. — МГЛУ, 2003.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр») / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 541.

## **О СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Учитывая требования государственного образовательного стандарта, можно определить цели преподавания дисциплины, среди которых — введение студента в курс российской и мировой правовой культуры, передача знаний и навыков, которые позволяют ориентироваться в современной государственной и правовой действительности, самостоятельно оценивать явления общественной и политической жизни, формировать в отношении них свою нравственно-правовую позицию, научить успешно продвигаться в профессиональной деятельности.

Формирование этих качеств невозможно без воспитания молодежи в духе современных правовых идей, взглядов, представлений. Но состояние правовой культуры в обществе на современном этапе оставляет желать лучшего. Одним из главных направлений национальных программ должна стать перестройка преподавания юридических дисциплин в российских вузах [5]. Прежде всего это преподавание нуждается во внедрении эффективных технологий обучения.

Для этого необходимо: использование учебно-методических комплексов (УМК) с качественно новой структурой, которая позволяет активизировать самостоятельную работу студента; кумулятивная оценка знаний студентов, позволяющая организовать системный, непрерывный контроль (текущий, рубежный, итоговый) знаний, умений и навыков студентов; автоматизированное (компьютерное) тестирование как форма рубежного контроля, а также интерактивные методы обучения. Новый смысл УМК состоит в помощи студентам в организации регулярной и интенсивной самостоятельной работы по дисциплинам учебного плана. УМК должны содержать не только разделы, посвященные общей информации о курсе, требованиям ГОС, программе курса, литературе и планам занятий, но и задания для самостоятельной работы студентов для предварительной подготовки к семинарским занятиям. УМК необходим для оказания помощи в психологической подготовке студента к аттестации по пройденному курсу. Поэтому в структуру комплекса должен быть включен раздел, посвященный видам и формам контроля знаний студентов. Самостоятельная работа перед семинаром означает подготовку к активному, а значит, гораздо более эффективному освоению изучаемого материала. Студент должен быть ознакомлен с заданиями и к предлекционной работе, которые сформулированы в виде проблемных вопросов по теме, и попытаться ответить на них с помощью рекомендованной литературы [3]. На лекционном занятии любой студент должен быть готов участвовать в беседе по теме лекции, задавать вопросы преподавателю и отвечать на его вопросы по теме лекции. Таким образом, происходит активизация работы на лекциях, которые уже не должны являться исключительно монологом преподавателя.

Самостоятельная подготовка к семинарским занятиям заключается в обязательном выполнении студентом всех видов заданий по теме каждого занятия. Студент должен быть готов к ответу на вопросы по плану занятия, надёжно усвоить основные понятия и категории, ответить на вопросы для самопроверки и письменно выполнить проблемные задания по теме каждого занятия (решение юридических задач, письменные ответы на определённые вопросы, логические схемы и т. п.). Только выполнение всех заданий по учебно-методическому комплексу является основанием для допуска студента к итоговому испытанию по данной дисциплине. Таким образом, новые УМК должны ориентировать студентов на тщательную самостоятельную подготовку к аудиторным занятиям, позволяют повысить эффективность занятий, т. е. качество обучения.

Кумулятивная оценка позволяет учитывать результаты текущей, рубежной и итоговой аттестации студентов по курсу, стимулирует их к регулярной и ответственной самостоятельной работе [2]. В неё входят три компонента: оценка результатов текущей аттестации (преподаватель ежемесячно оценивает знания каждого студента согласно критериям текущего контроля (своевременное и качественное выполнение всех видов заданий к семинар-



ским (практическим) и лекционными занятиями, творческая активность и качество ответов студентов на аудиторных занятиях, посещаемость) и вносит оценки в журнал аттестации); оценка результатов рубежной аттестации (предусматривает проведение контрольных работ в тестовой форме по ранее изученному материалу два раза в семестр); оценка результатов итоговой аттестации (экзамена, дифференцированного зачёта). Итоговая оценка по курсу сочетает в себе все три компонента.

Автоматизация (компьютеризация) процедуры тестового рубежного и итогового контроля уровня знаний студентов способствует решению следующих задач: оперативность выставления оценки; обеспечение всесторонней и полной проверки знаний студентов; многократность контроля (для более эффективного освоения материала); соединение контроля с обучением (предоставление информации о правильных и неправильных ответах для последующего анализа и корректировки процесса освоения материала); обеспечение высокой степени конфиденциальности контрольных тестовых заданий; проверка и обеспечение качества тестовых заданий; освобождение преподавателя от выполнения трудоёмкой и рутинной работы по подготовке тестовых раздаточных материалов и проверке результатов тестирования, предоставление времени для творческого совершенствования других аспектов его профессиональной деятельности.

Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Хотелось бы уточнить само понятие. Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» — это «взаимный», «act» — действовать. Интерактивный — означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента. Каковы основные характеристики «интерактива»? Следует признать, что интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Смысл интерактивного обучения состоит в следующем: учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты учебной группы оказываются вовлечёнными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причём происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит её на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность на занятиях по правоведению предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведёт к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В процессе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми, для чего на семинарах организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идёт работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Следует разобраться в формах интерактивного обучения. В настоящее время методами и учителями-практиками разработано немало форм групповой работы для обучения праву. Наиболее известные из них — «большой круг», «вертушка», «аквариум», «мозговой шторм», «дебаты». Эти формы эффективны в том случае, если на семинаре обсуждается какая-либо проблема в целом, о которой у студентов имеются первоначальные представления, полученные ранее на занятиях или в житейском опыте. Кроме того, обсуждаемые темы не должны быть закрытыми или очень узкими. Так, например, нет смысла в групповом обсуждении вопроса о том, каким должно быть дисциплинарное наказание за прогул или какой

должна быть сумма минимальной заработной платы. Важно, чтобы уровень обсуждаемой проблемы позволял перейти от правовых, политических и других вопросов к широкой постановке проблемы.

При обсуждении вопросов правоведения предметом группового обсуждения может стать, например, спорная законодательная норма (в частности, об альтернативной военной службе), судебное решение или документ (фрагмент из Трудового или Гражданско-процессуального кодексов). В этом случае студенты совместными усилиями будут решать вопрос о соответствии правовых норм или судебных решений международным стандартам.

Предстоит оснастить всю систему правового образования современной техникой и документалистикой. Компьютерные поиски по ведущим правовым программам («Гарант», «Консультант Плюс», «Кодекс» и др.) правовых актов, образцов правовых документов, распечатка и раздача их экземпляров на руки студентам и т. д. — всё это, конечно, требует и времени, и средств, и опыта, но постепенно должно активнее внедряться в систему правового образования.

Представляется, что в настоящее время основными задачами, которые можно и необходимо решить на государственном уровне, являются:

- разработка концепции преподавания юридических дисциплин в вузе;
- подготовка и издание соответствующих учебников и учебно-методических пособий;
- создание системы подготовки и переподготовки специалистов, преподающих юридические дисциплины в вузах.

Актуальность проблемы видится в простой истине: каждый специалист не вправе вариться в соку своей узкой науки, он должен быть значительно более образованным.

#### Список литературы:

1. Абдулина, О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. — 1993. — № 3.
2. Берак, О., Шиббаева, Л. Установка на развитие личности студента // Вестник высшей школы. — 1990. — № 10.
3. Бойко, В. В. Диалог лектора со слушателями: психологические аспекты. — Л.: Знание, 1987.
4. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991.
5. Вузовское обучение: проблемы активизации / под ред. Б. В. Бокутя. — Минск, 1989.
6. Гамиюнов, К. К. Самостоятельная работа студентов. Методические рекомендации преподавателям. — Л., 1988.
7. Розман, Г. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. — 1995. — № 1.

## ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Ключевые слова: педагогические условия, упражнение, самостоятельная работа, формы семинарских занятий, уровни сформированности умений, самостоятельная учебно-профессиональная деятельность.

**Актуальность.** Сегодня на передний план выдвигается задача целенаправленно формировать профессиональное мышление, ключевые компетенции будущих специалистов, научить их мыслить творчески, уметь применять профессиональные знания, активно самообучаться, легко адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного производства. В связи с этим появляется настоятельная необходимость формирования у студентов умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности.

**Цель исследования** — выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов. В нашем исследовании под педагогическими условиями, вслед за А. Я. Найном, будем понимать «совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приёмов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач» [1, с. 15]. Образовательный процесс вуза обеспечит эффективность формирования умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов при реализации следующих педагогических условий:

1. Целенаправленная деятельность по овладению обобщёнными способами действий, ключевыми компетенциями, необходимыми будущим специалистам, осуществляемая без помощи преподавателя, но под его руководством.

2. Оптимальное соотношение в педагогическом процессе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов на основе конструирования системы заданий, отражающей структуру учебно-профессиональной деятельности.

3. Включение студентов в разнообразные формы внеаудиторных занятий и практик, способствующих реализации их когнитивного и креативного потенциала и развивающих рефлекссию.

В процессе формирования умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов — будущих специалистов по связям с общественностью мы широко используем такие методы организации учебной деятельности, как упражнения, практические и лабораторные работы. Под упражнениями мы понимаем повторное (многократное) выполнение умственного или письменного действия с целью углубления знаний студентов и выработки соответствующих учебных умений и навыков. При организации упражнений мы следовали выработанным в педагогике этапам: на первом объясняли цель и задачи предстоящей деятельности, на втором — осуществляли показ, на третьем — организовывали воспроизведение действий сильными обучаемыми, на четвёртом создавали условия для многократного повтора действий в изменённой ситуации. Подобная ступенчатость вела к образованию необходимых умений.

Не меньшее значение имеют лабораторные и практические работы. Практические виды работы мы связываем не только с учебными занятиями, но и с различными видами практик и внеучебной деятельностью студентов.

Понятие «самостоятельная работа» необходимо рассматривать как целостную систему действий преподавателя и студента [2, с. 121]. «Самостоятельная работа» как средство обучения, при котором студенты по заданию преподавателя и под его руководством самостоятельно решают познавательную задачу, проявляя при этом усилия и активность.

Самостоятельная деятельность может протекать и при такой работе, когда материал излагает преподаватель. Слушая его объяснение, студенты могут выполнять самостоятельные умственные действия репродуктивного типа: составлять план лекции, конспект, заполнять таблицу и т. п. Мы рассматриваем «участие» как метод организации студенческого коллек-

тива, способствующий формированию личной ответственности, потому что если он способствует, как доказывает Е. Ю. Никитина [2, с. 23–48], формированию взаимной ответственности, сотрудничества и сплочения членов коллектива, то, естественно, оказывает влияние на формирование личной ответственности каждого студента в отдельности.

Стимулируют и организуют самостоятельную деятельность студентов задания преподавателя наряду с вопросами. В зависимости от содержания и формулировки задания самостоятельная деятельность студентов может носить различный характер.

Задачи преподавателя:

- предложить произвести работу над усвоением определённых знаний;
- инструктировать обучаемых по этапам проведения работы, побуждать их к самоконтролю;
- в случае надобности разъяснить и дать указание, ответить на возникающие у студентов вопросы;
- оценить результаты работы студентов.

Умалить роль преподавателя при самостоятельной работе студентов нельзя, так как он ставит цель работы, продумывает её последовательность и средства на пути к цели, учитывает индивидуальные возможности обучаемых, определяет методы и приёмы, которые обеспечивают успех в работе. Преподаватель ставит познавательные задачи, подсказывает пути их решения, предоставляет необходимый материал.

В ходе семинарских, практических и лабораторных занятий мы акцентировали внимание на следующих функциях:

- приобретение студентами исследуемых умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности;
- формирование умений поиска нетрадиционных решений;
- формирование умений взаимодействия между отдельной личностью и коллективом.

В зависимости от формы занятий изменялись и установки. Формы семинарских занятий представлены в таблице 1.

Таблица 1

*Формы семинарских занятий*

Традиционные	Нетрадиционные
Изучить материал, источники	Изучить материал, предложить тему, определить проблему
Составить краткий конспект статьи и т. д.	Составить вопросник к конспекту, оценить вопросник
Составить план выступлений	Разработать режиссуру постановки или сценарий
Выступить	Провести репетицию

Учебные задания на лабораторных занятиях представлены в таблице 2.

Таблица 2

*Форма занятий*

Поисковая		Исследовательская	
задания	отчётность	задания	отчётность
Обобщить опыт специалиста по связям с общественностью и т. д.	DVD-диск, альбом, реферат	Исследовательская деятельность СМИ	Стенд об этой деятельности
Принять участие в освещении такого-то события	Реферат, альбом, план работы, кассета	Исследовательская деятельность работника СМИ	Статья, фильм, радиопередача
Продемонстрировать деятельность определённой организации	DVD-диск, стенд, передача	Исследовать деятельность одной из студий	Стенд, анализ собственных достоинств и неудач

Таким образом, функция практических и лабораторных занятий заключается в приобретении практических умений и навыков самостоятельной профессиональной деятельности; формировании умений альтернативного подхода к явлениям; формировании умений поиска новых форм.

Результаты проведённого исследования подводят к следующим выводам:

1. Анализ состояния проблемы в психолого-педагогической литературе свидетельствует о необходимости и возможности формирования умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов вуза.

2. Самостоятельную учебно-профессиональную деятельность студентов следует рассматривать как целенаправленную деятельность студентов по овладению ключевыми компетенциями (знаниями, умениями, навыками, отношениями), необходимыми будущим специалистам, и осуществляемую под руководством преподавателя в специально отведённое время.

В ходе экспериментальной работы нам удалось доказать, что важнейшими умениями самостоятельной учебно-профессиональной деятельности являются умение видеть проблему, умение принимать нетрадиционные решения и давать самооценку собственной деятельности. Бесспорно, эти умения являются ключевыми для будущего специалиста по связям с общественностью.

#### **Список литературы:**

1. Найн, А. Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А. Я. Найн // Педагогика. — 1996. — № 5 — С. 10–15.
2. Никитина, Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: Монография / Е. Ю. Никитина. — Челябинск: ЧГПУ, 2000. — 285 с.
3. Педагогика: большая современная энциклопедия / под ред. Е. С. Рапацевич. — Минск: «Современное слово», 2005. — 720 с.

## **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Изменения, происходящие в обществе, предъявляют высокие требования к деятельности современного педагога в отношении умений функционировать с их учётом и эффективно внедрять в образовательный процесс новые формы, педагогические технологии и др.

Инновации в педагогическом процессе представляют собой введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагога и учащихся.

Внедрение инноваций в педагогическую деятельность в современной образовательной ситуации обусловлено рядом причин:

- необходимостью реформирования системы образования, обновления методологии и технологии организации образовательного процесса;
- постоянным поиском новых организационных форм, технологий обучения в связи с изменением объёма учебных дисциплин, введения новых предметов и т. д.;
- избирательным отношением специалистов к использованию новых приёмов и способов педагогической деятельности;
- целенаправленной исследовательской активностью педагогов по отношению к предлагаемым инновациям;
- творческим самовыражением как средством инновационного развития личности педагога;
- необходимостью совершенствования образовательного процесса в целях повышения конкурентоспособности образовательного учреждения;
- профессиональным становлением личности педагога и др.

Инновационная деятельность означает привлечение педагогов к созданию, освоению и применению педагогических новшеств в образовательной практике, создание особой творческой атмосферы, способствующей генерированию и последующему претворению в жизнь педагогических идей. В содержание организации инновационной деятельности в образовательном учреждении Л. А. Штыкова включает:

- 1) сбор, обработку, систематизацию, накопление и использование информации об инновациях;
- 2) ресурсное обоснование и определение механизма практической реализации инновационных процессов;
- 3) разработку проектов, программ, положений по реализации инновационных процессов и их оценку по определённым критериям;
- 3) разработку системы контроля, предполагающей постоянное получение информации, т. е. режима педагогического мониторинга: внутреннего (самооценка инноватора) и внешнего (оценивание деятельности субъектами управления) [2].

Для оценки передового педагогического и инновационного опыта А. М. Новиков предлагает использовать следующую совокупность критериев:

- новизну, которая проявляется в различной степени: от внесения новых положений в науку до эффективного применения уже известных положений и рационализации отдельных сторон педагогического процесса;
- высокую результативность, которая предполагает, что передовой опыт должен давать хорошие результаты; высокое качество подготовки, существенные показатели в уровне воспитанности учащихся, студентов;
- соответствие современным достижениям науки;
- стабильность — сохранение эффективности опыта при изменении условий, достижение высоких результатов на протяжении достаточно длительного времени;
- воспроизводимость, которая позволяет использовать передовой опыт другим педагогам;

— оптимальность опыта — достижение высоких результатов при относительно экономной затрате времени, сил педагогов и учащихся, а также не в ущерб решению других образовательных задач [1, с. 107].

Степень участия педагогов в инновационной деятельности может оцениваться на основании периодической аттестации, осуществляемой руководством образовательного учреждения в форме педагогического мониторинга.

В образовательных учреждениях следует осуществлять активную деятельность по организации процесса подготовки и внедрения педагогических инноваций. Данная деятельность включает организацию специализированных методических служб по обеспечению этого процесса, создание атмосферы, способствующей творческому самовыражению и самореализации педагогов, и др.

Любой инновационный процесс начинается с социально значимой потребности в изменении сложившейся ситуации, продолжается развитием идеи, совершенствованием на её основе педагогической деятельности и завершается перерождением инновации в традицию.

#### **Список литературы:**

1. Новиков, А. Н. Методология образования / А. Н. Новиков. — М.: ЭГВЕС, 2006. — 486 с.
2. Штыкова, Л. А. Организация инновационной деятельности в общеобразовательном учреждении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ижевск, 2001. — 16 с.

## МЕТОДОЛОГИЯ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Проблема модернизации профессионального образования требует дальнейшего исследования его теоретико-методологических и методико-технологических и психолого-педагогических оснований.

Методология — это учение о структуре, логической организации, методах и средствах любой деятельности. Методологическое знание выступает в двух основных формах — «нормативной» и «дескриптивной». *Нормативная методология* представляет собой совокупность предписаний и норм, в которых фиксируются содержание и последовательность определённых видов деятельности (порядок выполнения работы). *Дескриптивная методология* обозначает собой порядок описания фактически выполненной деятельности (порядок описания результатов работы).

Отметим, что в обоих случаях *основной функцией методологического знания является внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования объекта.*

Для любых теорий основными требованиями являются полнота и непротиворечивость. Требование полноты теории относительно некоторой предметной области означает, что эта теория должна охватывать все явления и процессы из данной предметной области. Требование непротиворечивости означает, что все постулаты, идеи, принципы, модели, условия и другие структурные элементы теории логически не должны противоречить друг другу [8].

В ходе поиска путей решения проблемы исследования возникла необходимость выбора совокупности методологических подходов, определяющих направление научного поиска и его результат. В современной философии понятие методологического подхода рассматривается учёными по-разному [3, 4, 8, 12].

Так, Э. Г. Юдин и И. В. Блауберг рассматривают методологический подход как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования. В одних случаях подход полностью исчерпывается стратегическим принципом или их совокупностью, в других — понятие подхода тождественно проведению в исследовании определённой мировоззренческой позиции, в-третьих — применение определённого подхода предполагает и одновременное применение набора процедур и приёмов, служащих формой и условием реализации соответствующих принципов.

Рассмотрим методологические подходы к исследованию с этих позиций. Академик А. М. Новиков подчёркивает двойное значение исследовательских подходов: подход рассматривается как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или личное убеждение; во-вторых, подход — это направление изучения предмета исследования [8, с. 61].

В психолого-педагогических исследованиях под подходом понимается особая форма познавательной и практической деятельности, рассмотрение педагогических явлений под определённым углом зрения, стратегия исследования изучаемого процесса, базовая ценностная ориентация, определяющая позицию педагога. Под *методологическим подходом* мы понимаем направление изучения предмета исследования, определяющее позицию педагога-исследователя.

В этом контексте рассмотрим проектирование системы формирования учебно-профессиональной компетентности как сложный и многоаспектный феномен, предполагающий использование таких подходов, которые способны обеспечить организационную комплексность его теоретического построения и исследование основных характеристик.

Наиболее часто в психолого-педагогических исследованиях встречаются следующие подходы, которые и составляют (в терминологии Н. В. Бордовской) систему при создании



концептуального пространства: системный, деятельностный, личностный, развивающий, информационный, контекстный, интегративный [6].

Методологическое пространство концепции нашего исследования представляет система методологических подходов на четырёх уровнях [6].

Таблица 1

Система методологических подходов исследования

Уровень методологического анализа	Методологические подходы	Методологический уровень исследования
Философский	Диалектико-материалистическая теория познания; учение о противоречии как всеобщем источнике развития; генетический — учение о развитии личности, обусловленном совокупностью общественных отношений	Философский
Общенаучный	Социально-личностный, системно-синергетический	Общенаучная основа
Конкретно научный (частнонаучный)	Компетентностно-контекстный, трансдисциплинарный	Стратегический
	Интегративный, ситуационно-проблемный, квалиметрический	Тактический
Технологический (методический)	Технологии и методики верификации и оценки компонентов проектируемой системы	Технологический

Рамки данной статьи ограничивают нашу дальнейшую работу стратегическим уровнем методологии исследования, а именно трансдисциплинарным подходом.

Начиная со второй половины XX века ускоряется процесс дифференциации социальных дисциплин, в результате чего возникает множество претендующих на самостоятельность академических направлений науки, главным объектом которых является теоретическое исследование тех или иных аспектов образования, таких как «философия образования», «образование» / «педагогика», «социология образования», «компаративное образование» и пр. [10].

В социальной философии, философии познания и философии образования (В. Г. Буданов, Л. П. Киященко, В. С. Мокий, В. И. Моисеев, Г. В. Телегина) процесс формирования «метатеоретического» контекста образования в различных социокультурных условиях развивается по своим собственным траекториям и, как показывает анализ научного дискурса в ряде европейских стран, многочисленные попытки рефлексии образовательных проблем и тенденций в различных областях знания по-прежнему слабо интегрированы друг с другом [1, 2, 5, 7, 10]. Сложность задачи определяется, таким образом, необходимостью преодоления общей фрагментации метазнания, препятствующей продуктивному взаимодействию подходов в рамках социальной философии, философии познания, философии и социологии образования, философии культуры, культурологических и иных когнитивных практик в интерпретации одного и того же объекта.

По нашему мнению, понимание глубинной сущности образования неизбежно предполагает трансдисциплинарный подход, поскольку оно выступает саморазвивающейся социокультурной средой, опосредующей культурализацию, социализацию и интеграцию системы, играющей решающую роль в обеспечении её политической и экономической жизнеспособности, а также способствующей наиболее полной реализации жизненного и познавательного потенциала человека.

Первенство в использовании термина «трансдисциплинарность» принадлежит психологу Жану Пиаже (1970 г.) Этим термином он обозначает принцип научного исследования (а также внутридисциплинарной практики), который описывает приложения научного подхода к проблемам, выходящим (трансцендирующим) за границы конвенционально установленных академических дисциплин. Далее Э. Янч в качестве интегрирующего принципа дисциплинарного знания предложил общую социальную цель, которая объединяет не только научное познание, но и — что особенно важно для нашей работы — образование и инноватику как необходимые составляющие социальной системы, направленной на самообновле-

ние общества. Общая точка зрения на развитие такой социальной системы зависит не только от её цели, но и от взаимного обогащения способов познания в определённой области знания, от возможности возникновения эффекта, названного им как «синэпистемическая (synepistemic) кооперация» [5, с. 10].

Другой подход к пониманию трансдисциплинарности был представлен в 1987 г. исследователями Международного центра трансдисциплинарных исследований (CIRET). В 1994 г. ими была принята Хартия трансдисциплинарности на Первом Всемирном конгрессе по трансдисциплинарности. Согласно CIRET, трансдисциплинарность принципиально отличается от междисциплинарности.

Трансдисциплинарность, согласно смыслу префикса «trans-», касается того, что может лежать между дисциплинами, «поперёк» дисциплинарных делений или за границами каждой отдельной дисциплины. Авторы рассматривают две методологические ситуации.

*Ситуация междисциплинарности* — это ситуация переноса знания из одной дисциплинарной области в другую при сохранении дисциплинарных делений. Следовательно, междисциплинарность методологически дополнительно обогащает то, что определено внутри дисциплинарных делений.

*Ситуация трансдисциплинарности* предполагает нарушение жёсткости дисциплинарных делений научного знания, они становятся «проходимыми», что способствует появлению разного рода систем «поверх» дисциплинарного деления, «меж»-системных образований, «экстра»-систем и т. д. Вновь образовавшиеся системы получают статус лишь относительно автономного существования от среды, которая была небезразлична к их появлению. Следовательно, они не перечёркивают генетического родства с их породившим дисциплинарным взаимодействием.

Напомним, что под *методологическим подходом* мы понимаем направление изучения предмета исследования, совокупность способов и приёмов, определяющие позицию педагога-исследователя [6]. Появление новых подходов обусловлено, прежде всего, целью исследований. В науке нет ограничений на число подходов, т. к. главное, чтобы они соответствовали существующему научному мировоззрению. Следовательно, подходы появляются, совершенствуются и устаревают и исчезают вместе с развитием науки, научного мировоззрения, обуславливая успех или неудачу решения конкретных проблем.

Выбрав в качестве критерия классификации научных подходов степень полноты познания окружающего мира (Л. П. Киященко, В. И. Моисеев), можно выделить четыре вида: дисциплинарный подход, междисциплинарный подход, мультидисциплинарный (полидисциплинарный) подход и трансдисциплинарный системный подход [5].

**Дисциплинарный подход.** Дисциплинарный подход «нарезает» окружающий мир на отдельные предметные области, что позволяет провести это исследование, создавая сильный дисциплинарный образ «предмета исследования». Если решение проблемы выходит за рамки возможностей дисциплинарных подходов, то принято считать, что оно находится «на стыке научных дисциплин». Поэтому учёные стремятся сохранить этот образ, а также дисциплинарную методологию его исследования. В результате сохранения дисциплинарной методологии возникает «диполь», обуславливающий накопление дисциплинарных знаний, с одной его стороны, и установление естественного ограничения полноты познания — с другой стороны. Однако расширение области применения дисциплинарной методологии привело к появлению междисциплинарных и мультидисциплинарных научных подходов.

**Междисциплинарный подход.** Особенность междисциплинарного подхода состоит в том, что он допускает прямой перенос методов исследования из одной научной дисциплины в другую. Поэтому междисциплинарный подход предназначен, прежде всего, для решения конкретных дисциплинарных проблем, в решении которых какая-либо конкретная дисциплина испытывает концептуальные и методологические трудности. Перенос методов в этом случае обусловлен обнаружением сходств исследуемых предметных областей. По такому принципу организованы и другие бинарные (двойные) междисциплинарные дисциплины. Продолжая пример с биологией, можно продолжить список таких междисциплинарных дисциплин — педагогическая психология, конфликтология, педагогика. Заметим, что применение «чужой» дисциплинарной методологии редко приводит к изменению дисциплинарного образа предмета исследования. Поэтому в междисциплинарных исследованиях всегда при-

сутствуют «ведущая» и «ведомая» дисциплины. Все результаты интерпретируются с позиции дисциплинарного подхода «ведущей» дисциплины.

**Мультидисциплинарный (полидисциплинарный) подход.** Мультидисциплинарный (полидисциплинарный) подход стремится использовать обобщённую картину предмета исследования, по отношению к которой все её дисциплинарные картины предстают в качестве её частей. Поэтому в данном случае переноса методов исследования из одной дисциплины в другую, как правило, не происходит. Для изучения особенностей мультидисциплинарного предмета применяются только соответствующие им дисциплинарные подходы и методы. Однако сопоставляя результаты дисциплинарных исследований в рамках мультидисциплинарного (полидисциплинарного) подхода, удаётся найти новые, ранее не обнаруживаемые, сходства исследуемых предметных областей. Накопление результатов междисциплинарных исследований в сходных областях дисциплинарных знаний приводит к появлению новых мультидисциплинарных дисциплин и результатов.

Практическое применение данного подхода нашёл, прежде всего, в работе экспертных групп. Он выглядит предпочтительнее других подходов в ситуации, когда для решения дисциплинарной проблемы требуется учесть множество известных факторов, являющихся предметом исследования других дисциплин. Благодаря этому свойству современные научные дисциплины и их «междисциплинарные дополнения» существенно расширили свои практические возможности и приблизились к *достаточной полноте знаний*. С другой стороны, в мультидисциплинарных исследованиях (как и в междисциплинарных) интерпретация полученных дисциплинарных результатов производится с позиции «ведущей» дисциплины. Поэтому этот подход способствует накоплению дисциплинарных и междисциплинарных знаний, но он не способствует выявлению общих закономерностей и механизмов их взаимодействия внутри предмета исследования. Практическая значимость мультидисциплинарного (полидисциплинарного) подхода настолько высока, что зачастую его сравнивают с трансдисциплинарным подходом.

**Трансдисциплинарный системный подход.** Трансдисциплинарный системный подход использует лишь знания, сформированные и накопленные дисциплинарными, междисциплинарными и мультидисциплинарными (полидисциплинарными) подходами.

*Трансдисциплинарность — это способ расширения научного мировоззрения за счёт:*

- совершенствования научной картины мира;
- создания комплексной, синтетической модели сложного объекта;
- совершенствования методологии познания научной картины мира и сложного объекта [7].

*Совершенствовать комплексную, синтетическую модель объекта можно двумя способами. Первый способ* заключается в добавлении к модели тех характеристик, которыми исследователь ранее пренебрегал. Этот способ использует принцип преемственности в науке. *Второй способ* предполагает создание модели объекта, которая изначально указывает исследователю на те характеристики, число которых необходимо и достаточно для каждого конкретного исследования. Такой способ применяется в трансдисциплинарности-4.

Эти способы способствовали появлению новых терминов: «трансдисциплинарность науки» и «трансдисциплинарная наука».

**Термин «трансдисциплинарность науки»** используется для констатации предрасположенности к синтезу всех *моно-* и *междисциплинарных* знаний, которыми может быть описан сложный объект на разных уровнях его организации. Следует заметить, что с позиции *монодисциплинарных*, *междисциплинарных* и *мультидисциплинарных* подходов унификация всех областей знаний и их сведение к представлениям об объекте какой-либо одной науки — не приветствуется [2]. Такое сведение разрушило бы принцип равноправия и важности каждой научной дисциплины. Поэтому термин «трансдисциплинарность науки» лишь способствует постановке научной проблемы — необходимости синтеза научных знаний в рамках общего методологического знания. Ответом на эту проблему стали виды трансдисциплинарности № 1, 2, 3.

**Термин «трансдисциплинарная наука»** обозначает методологию исследования сложного объекта в составе Единой окружающей среды. В этом случае унификация (единообразие) всех областей знания и их редукция (сведение) к представлениям об объекте одного

научного направления «Трансдисциплинарность-4» приветствуется. Мало того, редукция необходима.

Весьма важным представляется тезис (В. С. Мокий) о том, что различным направлениям общенаучной методологической концепции свойственна разная степень интеграции (слияния) сложного объекта с окружающей средой. Минимальная интеграция свойственна монодисциплинарным и междисциплинарным подходам. Максимальное воспроизведение интеграции достигается мультидисциплинарным и трансдисциплинарным подходами.

*В современной науке используется сразу несколько видов трансдисциплинарности [7]. Вид трансдисциплинарности принято указывать номером (№№ 0, 1, 2, 3, 4). Каждый вид трансдисциплинарности в той или иной мере используется в научной среде и предназначен для решения определённых задач.*

**Трансдисциплинарность-0** считают исходной формой трансдисциплинарности, она использует иллюстративный потенциал метафоры и образного языка.

**Трансдисциплинарность-1** основывается на формальной взаимосвязи научных монодисциплин. Этот вид трансдисциплинарности обеспечивает формирование логических метарамок, посредством которых их знания могут быть объединены на более высоком уровне абстракции, чем это происходит в междисциплинарности. Например, специалисты из различных научных дисциплин (здоровье современного человека обеспечивают специалисты более 200 профессий) демонстрируют толерантность и доверие к частным выводам по комплексному исследованию объекта. Трансдисциплинарность-1 часто используется в работе многочисленных экспертных групп, тем самым определяя свою принадлежность к *интердисциплинарности* (interdisciplinarity) и *мультидисциплинарности* (multidisciplinarity).

**Трансдисциплинарность-2** имеет более тесную внутреннюю связь с личным опытом исследователя, включая медитацию. Так, приверженцы трансдисциплинарности-2 считают, что исследование только физической сути объекта, без учёта его ментального (духовного) уровня, не позволит составить о нём полное представление. В таком качестве трансдисциплинарность-2 характеризуется как *плюродисциплинарность* (pluridisciplinarity).

**Трансдисциплинарность-3** использует генеральные метафоры, имеющие фундаментальное познавательное значение. Можно говорить о том, что именно трансдисциплинарность-3 способствовала становлению и развитию системного подхода, его концепции и терминологии. Сегодня системный подход успешно используется специалистами различных научных дисциплин, так как каждая новая формулировка системы способствует познанию новых сторон сложного объекта и реальности в целом.

**Трансдисциплинарность-4** использует собственную (универсальную) картину мира. В такой картине мир выступает в роли Единой упорядоченной среды. Объекты любого уровня действительности рассматриваются как её естественные фрагменты. В этом случае образ трансдисциплинарной картины мира выступает в роли основного средства нормативной и дескриптивной методологии трансдисциплинарности-4. Сама же методология оформлена в виде самостоятельной научной дисциплины. Эта дисциплина обладает всеми необходимыми атрибутами, позволяющими ей присутствовать в системе высшего образования и использоваться в решении сложных многофакторных проблем природы и общества.

В контексте изложенного мы сформулировали **принцип трансдисциплинарности**, понимая под ним диалектическое единство проектирования структуры содержания образования и системы учебно-методических материалов на блочно-модульной основе, организацию процесса обучения в интегративно-интерактивной наддисциплинарной форме проведения занятий, обеспечивающей универсализацию элементов компетенций, гармонизации связей между ними, оптимизацию по критерию достижения сформированности компетентности порогового уровня.

Мы предположили, что одним из необходимых и достаточных организационно-педагогических условий реализации нормативно-прогностической модели компетентностно-контекстной системы, обеспечивающих её эффективность в подготовке социально-профессионально-мобильных, конкурентоспособных и успешных выпускников, может выступить *перманентная теоретико-практическая подготовка, основанная на согласовании психолого-педагогического и процессуально-технологического сопровождения и реализу-*

шая нормативно-прогностическую модель в соответствии с этапами образовательного процесса [6].

Наше утверждение основано на следующих посылах.

Во-первых, к основным факторам компетентностно-ориентированного образования относятся «возрастание междисциплинарности и трансдисциплинарности проектируемых ООП (основных образовательных программ)» [49, 50]. В связи с тем, что профессиональные компетенции являются интегративными, междисциплинарными и представляют собой новый эмерджентный результат дисциплинарных компетенций, их формирование должно осуществляться в трансдисциплинарной форме [9].

Во-вторых, реализация идей наддисциплинарного (трансдисциплинарного) обучения (А. М. Новиков, С. Е. Федоров) [8, 11] в его специфической форме учебно-профессиональной деятельности — трансдисциплинарного учебно-профессионального практикума — позволит осуществить профессиональную подготовку (теоретическое и практическое обучение) путём двойственного процесса (по И. П. Яковлеву, Н. К. Чапаеву): универсализации элементов и гармонизации связей между ними — приводящего к появлению макроцелостности — результату, наделенному сверхиндивидуальными интегративными качествами — учебно-профессиональной компетентности.

В-третьих, в соответствии с принципом трансдисциплинарности (Л. В. Львов) интеграция содержательных и технологических компонентов в процессе формирования профессиональных компетенций может быть достигнута на следующих уровнях интеграции межпредметных связей, комплексности и дидактического синтеза и целостности, оптимизированная по критерию достижения компетентности порогового уровня.

Заметим, что в качестве средства реализации педагогического условия повышения эффективности разработанной модели мы теоретически обосновали применение разработанного трансдисциплинарного учебно-методического комплекса компетентности (ТУМКК) и трансдисциплинарного учебно-профессионального практикума (ТУПП) [6].

В заключение отметим, что трансдисциплинарное образование сегодня (В. Г. Буданов) лишь начинает свой путь, к его сфере можно отнести множество междисциплинарных предметов: антропология, экология, культурология, концепции современного естествознания, теорию государственного управления, конфликтологию, педагогику и т. д. [1]. В то же время методологическое ядро в подходе к их преподаванию, по нашему убеждению, будет основано на синергетике — науке о жизни в сложном, быстро меняющемся мире.

#### Список литературы:

1. Буданов, В. Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления // Будущее России в зеркале синергетики / Под ред. Г. Г. Малинецкого. — М., 2006. — С. 169–179.
2. Буданов, В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. — Изд. 3-е, доп. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 240 с.
3. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М.: Академия, 2005. — 208 с. ISBN 5-7695-0815.
4. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М.: Академия, 2006. — 400 с. ISBN 5-7695-2876-1.
5. Киященко, Л. П., Моисеев, В. И. Философия трансдисциплинарности. — М.: Институт философии РАН, 2009. — 203 с.
6. Львов, Л. В., Чернышева, М. В. Трансдисциплинарный учебно-профессиональный практикум по курсу «Педагогический менеджмент»: учеб.-метод. пособие. — Челябинск: ЧГАА, 2011. — 254 с.
7. Мокий, В. С. Методология трансдисциплинарности-4 (решения сложных многофакторных проблем природы и общества). — Нальчик, 2011.
8. Новиков, А. М. Методология образования. — М.: Эгвес, 2006. — 488 с.

9. Проектирование ООП вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / под ред. С. В. Коршунова. — М.: МИПК МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. — 212 с.

10. Телегина, Г. В. Образование в трансдисциплинарном континууме: социально-философский анализ: автореф. дис. док. пед. наук. — Тюмень: ТГУ, 2006.

11. Федоров, С. Е. Проектирование образовательного процесса вуза на основе компетентностного подхода: сб. науч. тр. СГА. — М.: СГУ, 2009. — С. 42–67.

12. Яковлев, Е. В., Яковлева, Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. — Челябинск: РБИУ, 2010. — 316 с.

## ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОНВЕРГЕНТНОЙ РЕДАКЦИИ В ВУЗЕ (В РАМКАХ ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Система высшего образования, как любая из систем, склонна к переменам и инновациям, которые обусловлены различными факторами: развитием и расширением научной деятельности (как на федеральном, так и на мировом уровнях), техническим прогрессом, потребностями работодателей, запросами общества и т. д. Журналистское образование с момента его возникновения в России (начало XX века), так же как и другие сферы образования, претерпевает постоянные изменения. Последние несколько лет в среде как журналистов-практиков, так и журналистов-теоретиков появилось и укоренилось такое понятие, как «конвергентная журналистика». *Конвергентная журналистика* — это процесс слияния, интеграции информационных и коммуникативных технологий в единый информационный ресурс. Сегодня современные медиакомпании расширяют свой спектр информационных и развлекательных продуктов и используют при этом «новые» формы подачи медиапродукта: онлайн газета, радио в Интернете, веб-телевидение [1, с. 12]. Также многие исследователи конвергентной журналистики считают, что журналисты должны расширять спектр и своей профессиональной деятельности: сегодня он готовит содержание для Интернета, завтра — пишет телетексты, послезавтра — материал для основного СМИ. То есть когда мы говорим «конвергентность» — подразумеваем «многофункциональность». Поэтому чаще всего конвергентная редакция — это не просто коллектив журналистов, которые многофункциональны в своей работе с точки зрения различных видов СМИ, обычно такая редакция имеет сайт в Интернете, который служит средством публикации текстовых, теле- и радиоматериалов.

Поскольку в средствах массовой информации всё чаще стали появляться конвергентные редакции, то на долю высшей профессиональной подготовки журналистов выпала необходимость готовить специалистов, которые были бы универсальны с точки зрения любого из видов СМИ (печать, радио, телевидение, Интернет). Ускорению процесса модернизации высшего образования в данном направлении активно способствовало введение III Государственного образовательного стандарта, который подразумевает собой отмену традиционного деления по специализациям и широко использует принцип конвергенции при обучении журналистов.

Одной из главных особенностей обучения журналистов традиционно является наличие и работа учебных редакций: телевидения, радио и учебной газеты, так называемых медиаобразовательных проектов, где каждый студент в зависимости от выбранного им направления обучается по данному виду СМИ и участвует в выпуске данного вида СМИ (статей для газеты или теле/радиопрограмм). С отменой специализаций в Госстандарте образования нового поколения и ориентацией на принцип конвергентности в высшем журналистском образовании появилась необходимость создания конвергентных редакций, которые бы совмещали в себе работу каждого из студентов во всех видах СМИ, а также выпуск конвергентного продукта, который чаще всего подразумевает собой наличие сайта, содержащего не только журналистские материалы в текстовом формате, но и в аудиовизуальном (теле- и радиосюжеты).

Внедрение какого-либо нового процесса всегда требует материальных и интеллектуальных затрат, это касается и трансформации образовательного процесса в области журналистики. Новые требования породили в обучении журналистов ряд проблем, которые мы рассмотрим на примере факультета журналистики Челябинского госуниверситета. Там учебная конвергентная редакция как таковая пока отсутствует, что как раз таки связано с отсутствием у факультета возможности оперативной реализации необходимых проектов. Но новая программа обучения всё же подразумевает попытки освоения конвергентной журналистики, как в теории, так и на практике. Однако пока хотя бы ряд проблем не будет решён, введение в учебный процесс полноценной конвергентной редакции невозможно.

Первая и одна из самых сложных проблем — это необходимость материальных затрат. Во-первых, это выражается в потребности материальных затрат на пользование интернет-

хостингом, который нужен для создания и работы сайта конвергентной редакции. Бесплатные хостинги не позволяют загружать большое количество информации. Во-вторых, необходимость создания рабочего места редакции, которой будет требоваться не только специальное помещение (аудитория для лекций и штаб самой редакции с компьютерами), но и создание при штабе телерадиостудии для записи программ. Это проблема не только материального, но и технического характера. Так, например, в ЧелГУ учебное телевидение и учебное радио находятся в разных корпусах и районах города, а у редакции учебной газеты совсем нет своего помещения. Но, как известно, государственные вузы зачастую достаточно плохо снабжаются техникой и бюджетными средствами на какие-либо нужды.

Вторая проблема — затруднённый интернет-доступ — может быть, касается далеко не всех вузов в нашей стране и в Челябинске, но в ЧелГУ на факультете журналистики на Интернет среди преподавателей выделяются квоты, которые не только не позволяют скачивать информацию, но и не позволяют информацию загружать в Сеть. А студенты редакций радиостудии и газеты не имеют постоянного доступа в Интернет вообще.

Третья проблема заключается непосредственно в самой конвергенции, так как студенты и в настоящее время делятся в процессе обучения по специализациям. С одной стороны, введение в вариативную часть государственной программы образования углублённого изучения видов СМИ — это несомненный плюс, но ресурсы вуза и количество выделенных на занятия часов не позволяют обучить каждого студента всем специализациям, по этой причине качественное освоение студентами конвергентной журналистики ставится под сомнение.

Четвёртая проблема — это отсутствие в вузах специалистов, которые бы в одинаковой степени были теоретически и практически «подкованы» касательно всех видов СМИ. Так, в ЧелГУ на факультете журналистики при объединении учебных теле- и радиодисциплин в одну дисциплину оказалось, что никто из преподавателей телевидения и радио не компетентен сразу в обоих видах СМИ.

Пятая проблема касается отсутствия необходимых учебных пособий и УМК по теме конвергенции в СМИ. Притом что такие пособия могут быть изданы и представлены в некоторых вузах страны, в большинстве вузов они всё-таки отсутствуют, так, в ЧелГУ на данный момент библиотеки, кабинеты методической литературы практически не имеют таких пособий.

Последняя проблема «вытекает» из предыдущих и относится к уровню профессионализма самих студентов при работе в конвергентной редакции, поскольку, во-первых, до тех пор пока на факультетах не будет преподавателей, универсальных с точки зрения вида СМИ, знания студентам будут даваться не в полной мере. Во-вторых, подготовка студентов осложнена отсутствием доступной литературы по данной теме и, как мы уже говорили выше, зачастую техническими возможностями журналистской работы.

В качестве решения данных проблем и улучшения качества учебного процесса мы можем предложить следующие варианты.

1. Размещать материалы сначала на бесплатном интернет-портале, при «раскрутке» сайта использовать платную подачу рекламы, что позволит «переехать» на платный хостинг с более широкими возможностями. Стоит оговориться, что получение даже самых небольших денежных средств при помощи работы студенческих редакций — это трудоёмкий и длительный процесс, который, полагаясь на наш опыт внедрения таких проектов, не всегда приводит к желаемому результату в отношении получения материальной прибыли.

2. Чтоб решить проблемы с отсутствием помещения и нерегулярным доступом в Интернет, можно перенести часть работы «сотрудников» учебной редакции на дом. Но есть риск того, что без присутствия преподавателя студенты будут выполнять свои задания менее качественно и оперативно, либо не будут зачастую выполнять их вообще.

3. Одним из возможных решений проблемы самой конвергенции является сокращение в вариативной части дисциплин специализаций (но в целом деление по специализациям необходимо сохранить для глубины освоения каждого вида СМИ) и введение ряда учебных дисциплин, касающихся непосредственно работы конвергентной редакции. При этом каждый из студентов будет иметь «свою» специализацию и к тому же разбираться в работе других видов СМИ, знать специфику создания материалов каждого вида СМИ.



4. Отсутствие в вузах специалистов по конвергентной журналистике можно решить при помощи привлечения в качестве сотрудников вуза практиков из конвергентных редакций, а также в процессе повышения квалификации штатных преподавателей по данной теме (при помощи Школ по журналистике, курсов повышения квалификации, лекций специалистов и так далее).

5. Проблема отсутствия в вузах необходимого количества литературы по конвергентным СМИ и пособий может решаться при помощи разработки собственных УМК по данным дисциплинам, публикациями преподавателями вуза собственных пособий и монографий по работе конвергентной редакции, а также посредством сотрудничества преподавателей факультетов журналистики различных вузов страны между собой, что позволит не только обмениваться опытом, но и ссылками на необходимую литературу.

Описанные нами в данной статье проблемы функционирования конвергентной редакции на примере факультета журналистики Челябинского государственного университета можно считать универсальными для многих вузов нашей страны, так как большинство из них находятся в одинаковых условиях существования и развития. Что касается столичных вузов, то вышеуказанные особенности работы конвергентной редакции вряд ли будут им присущи.

#### **Список литературы:**

1. Варганова, Е. Л. К чему ведёт конвергенция в СМИ. — М.: Аспект-Пресс, 1999.

## **ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

Сегодня в условиях роста международного и профессионально-ориентированного общения большое место занимает формирование иноязычной компетентности. Целый ряд современных исследователей в области структуры и содержания данной компетентности, таких как В. В. Сафонова, Ю. А. Артемьева, Т. Н. Астафурова, В. П. Фурманова, заложили основу для создания профессионально-ориентированных вариантов её описания.

Проблема выбора оптимальных путей, которые помогут сделать процесс формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов по связям с общественностью более целенаправленным, управляемым и эффективным, несомненно, является актуальной.

Иноязычная коммуникативная компетентность будущего специалиста по связям с общественностью, являясь неотъемлемым компонентом его профессиональной компетентности, представляет собой способность использовать иностранный язык для достижения профессионально значимых целей, а именно как средство овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, связанными со спецификой его будущей работы.

Развитие иноязычной коммуникативной компетентности рассматривается как процесс, позитивная направленность которого обеспечивается непрерывностью языковой подготовки, прохождением иерархических ступеней с интенсивным наращиванием системы языковых знаний, умений и навыков, творческого самосовершенствования в иноязычной коммуникативной компетенции.

В условиях многоуровневого обучения в вузе развитие иноязычной коммуникативной компетентности специалиста по связям с общественностью реализуется в рамках гуманистической парадигмы, учитывающей не только требования социума, но и индивидуально-психологические личностные свойства обучаемого. Основными компонентами являются: мотивационно-ценностный, содержательный, процессуально-управленческий, коммуникативный, каждый из которых, оставаясь элементом целостности, имеет собственное наполнение и функциональное содержание. Модель развития иноязычной коммуникативной компетентности специалиста включает в себя следующие уровни: иноязычная элементарная грамотность (довузовская подготовка); иноязычная функциональная грамотность (бакалавр, I курс); иноязычная профессиональная грамотность (бакалавр, II курс); иноязычная профессиональная образованность (бакалавр, III–IV курсы); иноязычная профессиональная компетентность (специалист, V–VI курсы, магистр).

В методике преподавания иностранных языков к современным технологиям обучения принято относить: обучение в сотрудничестве, проектные технологии, центрированное на учащихся обучение, дистанционное обучение, использование языкового портфеля, тандем-метод, компьютерные и аудиовизуальные технологии и технология «case-study». Их применение предполагает, что система языковых знаний интегрируется в практическую деятельность и позволит будущему специалисту на высоком уровне осуществлять профессиональную иноязычную коммуникацию [3].

В связи с тем, что иноязычная коммуникативная компетентность — это способность к овладению способами решения проблемно-познавательных речемыслительных задач и осуществлению деятельности по достижению целей, значимых для будущих специалистов по связям с общественностью в сфере их профессиональной коммуникации, мы считаем, что одним из способов эффективного применения теории в реальной жизни при решении возникающих проблем является решение учебно-конкретных ситуаций или технология ситуационного анализа — case-study.

Впервые технологию обучения «case-study» применили в стенах Гарвардской школы бизнеса в середине XX столетия при подготовке специалистов разного профиля, прежде все-

го в области экономики, юриспруденции, менеджмента, а также при обучении языку специальности и подготовке преподавателей языка.

Её суть заключается в том, что студентам предлагается описание определённой ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности или которая смоделирована как реальная. Студент должен накануне занятия ознакомиться с проблемой и обдумать способы её решения. На занятии в небольших группах происходит коллективное обсуждение приведённого случая из практики. Рассмотрев и проанализировав сотни непродуманных проблем, человек «набьёт руку» на их решении. Если он попадет в аналогичную ситуацию в реальности, то она не поставит его в тупик. На занятиях по языку работа с кейс-технологиями предполагает также совершенствование речевых навыков и умений учащихся в результате участия в обсуждении проблемной ситуации.

Как свидетельствует имеющийся опыт, использование такой технологии на занятиях по иностранному языку способствует активизации учебного процесса и является эффективным средством формирования познавательных и языковых возможностей учащихся. Практика показывает, что использование технологии приводит к повышению интенсивности учебного процесса и обеспечивает многообразие форм взаимодействия между его участниками, так как существенной характеристикой технологии «case-study» являются ориентация на межличностное общение и воздействие на психическую и социальную структуру личности. Организация проблемного обучения, направленного на поиск коллективного решения и его последующее обсуждение и защиту во время дискуссии, способствует развитию речемыслительных процессов и их реализации в речевом общении участников занятий в рамках деловой игры [1].

Обучение профессионально ориентированному общению с использованием названной технологии требует как от преподавателя, так и от учащихся владения рядом сформированных профессионально-коммуникативных умений. К ним относятся: а) умение воспринимать и оценивать информацию, поступающую в вербальной и невербальной форме; б) умение проводить диагностику и анализ проблемы; в) умение формулировать и логически строить высказывание с соблюдением норм языка; г) воззрения; д) умение принимать участие в дискуссии; е) умение участвовать в принятии коллективного решения.

Формирование профессиональных умений обучать деловому общению с применением технологии «case-study» следует начинать с несложных ситуаций небольшого объёма, которые представляют интерес для всей группы обучающихся. Цель технологии — научить студентов как индивидуально, так и в составе группы: анализировать информацию, сортировать её для решения заданной задачи, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий и т. п. [2].

Тематика ситуации даёт возможность каждому учащемуся высказать своё мнение и принять участие в выработке совместного решения, учащимся предлагается высказать своё мнение сначала в форме монологического высказывания, а затем принять участие в обсуждении (диалогическая форма общения), в ходе которого должно быть найдено оптимальное решение.

#### **Модель организации занятий на основе технологии «case-study»:**

1. Организационная стадия: преподаватель комментирует характер предстоящей работы с материалами кейса, знакомит учащихся с содержанием кейса.

2. Рабочая стадия работы с кейсом: детальное знакомство учащихся с содержанием кейса, разработка плана презентации анализа проблемы, принятие решения по обсуждаемой проблеме.

3. Завершающая стадия работы с кейсом: выступление лидеров подгрупп, обсуждение проблемы, комментарии преподавателя, оценка преподавателем работы участников обсуждения, индивидуальное письменное задание по обсуждаемой проблеме.

Приведём в качестве примера задания для обсуждения в рамках названной технологии по курсу «Английский язык».

Темы для обсуждения:

1. Managing a customer feedback.

Содержание кейса: материалы из следующих пособий: David W. Guth, Charles Marsh. Public Relations (a values-driven approach). A Pearson Education Company, Massachusetts, 2000; John Hughes, Jon Naunton Business Result Intermediate. Oxford University Press, 2010.

2. Creating a plan for effective teamwork.

Содержание кейса: материалы из следующих пособий: Захарова Е. В., Ульянищева Л. В. Public relations and advertising close up. David W. Guth, Charles Marsh. Public Relations (a values-driven approach). A Pearson Education Company, Massachusetts, 2000; John Hughes, Jon Naunton Business Result Intermediate. Oxford University Press, 2010.

#### **Список литературы:**

1. Кондратьева, И. Р. Технология обучения «Case study» в методике преподавания иностранных языков // Профессионализация в условиях современной системы инновационного образования: Материалы международной научно-практической конференции. ИСЭПиМ, 25 марта 2011 г. / Под ред. В. П. Делия. — Балашиха: Изд-во «Де-По», 2011. — С. 204–206.

2. Путеводитель по MBA в России и за рубежом / Под редакцией Гозман О., Жаворонковой А., Рубальской А. — М.: «Begin Group», 2004. — С. 47.

3. Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. — М.: Филоматис, 2010.

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНУТРЕННЕГО PR ПРИ УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ**

Понятие PR по-разному трактовалось руководителями организаций различных форм собственности. В государственных организациях департаменты по связям с общественностью практически выполняли функции отделов идеологии и пропаганды, существовавших в советское время. В некоммерческом секторе эта работа развивалась преимущественно в направлении плодотворного взаимодействия с прессой и проведения социально значимых акций в целях привлечения внимания к своим сообществам. В структурах среднего и малого бизнеса PR чаще всего подменялись технологиями маркетинга, ориентированными в первую очередь на повышение объёмов продаж. Поскольку данная отрасль очень молода и рынок PR не сформирован, в нашей стране под PR в разных социально-экономических организациях подразумевались различные виды деятельности. Создание подразделений связей с общественностью в российских компаниях, госструктурах активно началось в середине 90-х годов и было предопределено самим ходом развития российского общества в направлении формирования экономических и политических институтов демократии [1, с. 3]. После кризиса 1998 года рынок PR-услуг стал наращивать темпы и окончательно укрепился к 2000 году. Обозначилось более чёткое разделение PR на отраслевые направления, определился круг компаний, предлагающих PR-услуги. Возникновение связей с общественностью (PR) как профессиональной деятельности в России было обусловлено потребностями общества, его подготовленностью к восприятию PR. Сегодня связи с общественностью являются активно развивающейся областью [8, с. 5]. Стремительно развиваются не только политические PR, но и государственные, финансовые, внутрикорпоративные. Внутренний PR — работа с сотрудниками компании. Основная задача внутреннего PR — создание благоприятных и доверительных отношений руководства компании с персоналом на всех уровнях управления [3, с. 170].

Актуальность темы заключается в том, что внутренний PR ориентирован на основную ценность бизнеса — персонал компании. Организация будет процветать только в том случае, если будут налажены не только внешние связи с общественностью, но и внутрикорпоративный PR, который воспринимается как важнейший инструмент воздействия при планировании и структурировании общения руководства с многоцелевой аудиторией. Внутренний PR призван повышать уровень лояльности и мотивированности персонала, а значит, и эффективность деятельности работников фирмы. Не может существовать внутренний PR и отдельно от политики управления персоналом, действующей в компании, и от системы оценки персонала. Деловая оценка качества персонала организации — это целенаправленный процесс определения соответствия качественных характеристик персонала (способностей, мотивации, свойств) требованиям должности или рабочего места. В определении качественных характеристик персонала особую роль играет деятельность PR-специалистов. Многие компании подразумевают под внутренним PR лишь создание корпоративных СМИ. Да, это очень важный инструмент в деле построения отношений с вашей внутренней аудиторией, но это всего лишь один из множества инструментов, которые условно можно разделить на 4 группы:

1. Информационные (СМИ: сайт, стенды, листовки, сообщения).
2. Аналитические (почтовые ящики, анкетирование, фокус-группы, мониторинг персонала).
3. Коммуникативные (корпоративные праздники, корпоративное обучение, адаптационные тренинги, профессиональные соревнования и т. п.).
4. Организационные (собрания, совещания, выступления руководства, разработка и внедрение корпоративных стандартов и т. п.) [11, с. 34].

Само понятие внутрикорпоративного PR включает целый комплекс усилий — от фирменного стиля до фирменных стандартов поведения, от методов нематериального стимулирования до корпоративных праздников.

Что нужно предпринимать грамотному PR-менеджеру для развития внутреннего PR? Во-первых, следует проанализировать, какова ситуация в компании в данный момент. Нужно понять, насколько сотрудники информированы о перспективах развития компании, насколько эффективно они взаимодействуют между собой в разных подразделениях, довольны ли они существующим положением дел. Необходимо знать, как работники относятся к политике компании, её ценностям и стандартам. Далее следует выявить ценности, существующие в корпоративной культуре компании, и сопоставить их с представляющимся идеалом корпоративной культуры. Ведь именно преодоление разрыва между идеальной моделью и существующими в реальности правилами и стандартами и есть почва для работы специалиста по внутреннему PR. Для того чтобы понять, пора ли организации заняться внутренним PR, руководителю необходимо ответить себе на несколько вопросов:

1. Информирован ли персонал о стратегии компании и ближайших планах её развития?
2. Знают ли сотрудники, чем занимаются в соседнем отделе?
3. Проводится ли диагностика отношения сотрудников к политике и руководству компании в течение последнего года?
4. Удачным ли было последнее корпоративное мероприятие (если оно было)?
5. В компании низкая текучка персонала?
6. В компании не принято доверять слухам и они не оказывают заметного воздействия на работу сотрудников?

Если руководитель ответил «нет» хоть на один вопрос — не стоит сомневаться: фирме необходим грамотный внутренний PR [7, с. 73].

К инструментам внутреннего PR можно отнести ещё и корпоративную книгу (своеобразный свод правил компании), внутренний корпоративный сайт, HR-портал, корпоративную газету, профессиональные конкурсы, корпоративные праздники. Но результата можно будет добиться лишь при условии регулярной работы. Заниматься внутренними PR время от времени не имеет ровным счётом никакого смысла. В небольших компаниях с численностью до 100 человек роль PR-менеджера может выполнять сам руководитель или его первый заместитель. Порой бремя внутреннего PR возлагают на секретаря (странно, что не курьера или водителя), но это уже явный перебор. Лучше, если такой работой будет управлять профессионал — может быть, менеджер по персоналу, а возможно, специально нанятый сотрудник — менеджер по связям с общественностью или по рекламе. Ведь начинать придётся с общей концепции, а затем вести постоянную, системную работу. Если такая стратегия не будет сформирована и чётко прописана, то рано или поздно предприятию придётся осуществлять антикризисный PR [12, с. 59].

В популярном советском фильме «Самая обаятельная и привлекательная» сотрудники НИИ в свободное время играли в настольный теннис. Но мало кто помнит, что спортивные состязания, в которых участвуют коллеги, хорошо сплачивают команду! Средствами внутреннего PR являются также традиции, ритуалы, символика — словом, всё, что относится к мифологии фирмы. Все носители символики — логотипы, знаки, фирменные цвета, брендбук, униформа, гимн — суть элементов самоидентификации компании, которые играют важную роль в формировании внутрикorporативной культуры. А её главная задача — сплачивать и мотивировать коллектив [12, с. 65]. Если компания крупная, то общение, в том числе встречи, совещания и дискуссии, могут проходить в режиме онлайн, на корпоративном интернет-сайте, в интранете. Так создаётся внутренняя информационная среда — весьма действенный инструмент PR. Главное — помнить: о положении дел в компании желательно рассказывать правду. Это не тот случай, когда «потёмкинские деревни» пройдут на ура, поскольку положение организационной структуры её работники видят изнутри и все попытки создать видимость благополучия, когда ситуация далека от совершенства, не принесут ничего, кроме вреда. Осознавая, что их пытаются обмануть, сотрудники перестают ощущать себя частью единой команды, и руководство начинает стремительно терять очки популярности.

Одним из составляющих внутреннего PR является оценка персонала в организации. Организации существуют для достижения стоящих перед ними целей. Степень реализации этих целей показывает, насколько эффективно действует организация, т. е. насколько эффективно она использует находящиеся в её распоряжении ресурсы.

Показатель прибыли позволяет оценить эффективность работы организации в целом, которая складывается из эффективности использования каждого из организационных ресурсов, в том числе каждого сотрудника. Естественно, что сотрудники неодинаково выполняют свои производственные обязанности. В любой организации или подразделении есть свои лидеры, аутсайдеры и середняки. Однако, чтобы провести эту дифференциацию, необходимо иметь единую систему регулярной оценки эффективности выполнения каждым сотрудником своих должностных функций.

Сегодня компании вкладывают значительные средства в создание системы оценки персонала, формируют внутренние центры оценки, привлекают внешних консультантов. Это закономерно. Трудно представить, что можно принимать грамотные управленческие решения и эффективно управлять организацией, если не понимать и не оценивать, какими ресурсами обладает организация [9, с. 91].

Однако существует очень разное отношение к оценке в компаниях. Одни связывают с ней чуть ли не решение всех проблем, другие видят за этим «мало полезную попытку PR-менеджеров оправдать своё существование».

Проблема негативного отношения к оценке оказывается порой даже более значимой, чем проблема грамотной разработки процедуры. Сотрудники должны понимать, что оценивается и зачем оценивается. Иначе они будут саботировать процесс или формально «отписываться». Поэтому важно проводить предварительную разъяснительную работу среди персонала (особенно, если оценка проводится впервые).

Другой случай — повторное проведение оценки. В этом случае отношение уже сложилось на основании тех решений, которые были приняты (или, что хуже, не приняты) по результатам предыдущей оценки. Если работники прошли через оценочные процедуры и не увидели реальных изменений, то в лучшем случае к процедуре оценки в компании сформируется негативное отношение сотрудников [9, с. 97]. Основными целями внутреннего PR при оценке результатов деятельности являются: административные, информационные и мотивационные.

*Административные цели PR:* повышение по службе, понижение, перевод, прекращение трудового договора. Каждая организация должна выполнять оценку труда своего персонала для принятия административных решений о повышении, переводе и прекращении трудового договора. Продвижение по службе важно для организации, поскольку помогает ей заполнять вакансии служащими, которые уже проявили свои способности. Оно помогает и служащим, поскольку удовлетворяет их стремление к успеху, достижениям и самоуважению. Продвижение по службе — отличный способ признания выдающегося исполнения работы. Однако при принятии решений о продвижении по службе руководство должно повышать только тех, кто имеет способности для эффективного исполнения обязанностей на новой должности. Перевод можно использовать, чтобы расширить опыт работника, а также в тех случаях, когда руководство считает, что он или она будут работать более эффективно на другой должности. Иногда перевод используется в тех случаях, когда человек работает неудовлетворительно, но в связи с его большим стажем или прошлыми заслугами руководство считает, что прекращение трудового договора с ним было бы неэтичным. В такой ситуации перевод представляет собой понижение в должности, и бедняга оказывается на такой должности, где он или она ещё могут приносить какую-то пользу, но не будут блокировать карьеру способному молодому работнику или фактически препятствовать реализации целей организации [4, с. 68].

В тех случаях, когда работнику сообщили оценку результатов его труда и предоставили достаточные возможности для её улучшения, но работник не хочет или не может работать по стандартам организации, трудовой договор с ним должен быть расторгнут во имя реализации целей организации. Какова бы ни была административная ситуация, ясно, что без эффективного метода оценки результатов деятельности невозможно принять обоснованное решение [4, с. 69]. При этом нельзя забывать о том, что сотрудники — главный потенциал компании. Внутренний PR нацелен на создание благоприятных и доверительных отношений руководства компании с персоналом на всех уровнях управления.

*Информационные цели PR.* Оценка результатов деятельности нужна для того, чтобы можно было информировать людей об относительном уровне их работы. При должной постановке этого дела работник узнаёт не только, достаточно ли хорошо он работает, но и что

конкретно является его силой или слабостью и в каком направлении он может совершенствоваться. Передача информации при этом осуществляется при помощи информационных (стенды, листовки, сайты, корпоративные газеты, местное ТВ и радио, сообщения) или же коммуникационных каналов (корпоративные праздники, обучение, адаптационные тренинги, профессиональные соревнования и т. п.). От правильности выбора коммуникационных каналов зависит качество передаваемой информации, а значит, и эффективность работы. Информация, исходящая от первых лиц компании, должна быть достоверной и систематической. А правильный внутренний PR, в свою очередь, помогает организовать своевременное информирование работников о положении дел, сформировать положительный имидж компании и, как следствие, повысить лояльность и преданность каждого сотрудника [5, с. 29].

*Мотивационные цели PR.* Важная функция внутреннего PR — мотивация коллектива, создание в нём благоприятного психологического климата. Оценка результатов трудовой деятельности представляет собой важное средство мотивации поведения людей. Определив сильных работников, администрация может должным образом вознаградить их благодарностью, зарплатой или повышением в должности. Систематическое положительное подкрепление поведения, ассоциирующегося с высокой производительностью, должно вести к аналогичному поведению в будущем. Людям должно дать ощущение уверенности в завтрашнем дне, а средствами PR можно донести до них информацию об успехах, планах и перспективах в компании. Иными словами, система внутренних связей с общественностью представляет собой попытку улучшить общение между людьми. Тем самым создаются условия для работы, в которых доверие и симпатия всё более вытесняют страх, зависть и ненависть [5, с. 32].

Таким образом, информационные, административные и мотивационные цели PR-деятельности взаимосвязаны, т. е. информация, ведущая к административному решению о повышении по службе, должна положительно мотивировать человека к хорошей работе.

Небольшая трудность применения систем оценки заключается в том, чтобы найти способ измерить работу, выполненную работником. Конечным критерием служит производительность труда, но измерить её не всегда легко. В конкретных видах деятельности работник, который без ошибок напечатал большее количество страниц текста, или собрал больше бездефектных микропроцессоров, или продал больше продуктов по сравнению с остальными работниками за определённый промежуток времени, бесспорно, показывает более высокую производительность. Но как предпринимателю оценивать производительность труда администратора гостиницы, или менеджера среднего звена на крупной телевизионной станции, или профессора, читающего лекции в университете? Хотя общую производительность труда в организации можно измерить, часто она не связана напрямую с различными функциями, выполняемыми работниками торговли, сферы услуг и инженерно-техническим персоналом. Следовательно, для оценки труда работников необходимы дополнительные критерии внутреннего PR, такие как уровень популярности данной организации у потребителей, поведение работников по отношению к своим коллегам и потребителям, квалификация, мотивация работника, трудовые навыки и мастерство [6, с. 64].

Эффективность системы оценки определяется несколькими факторами. Наиболее часто работа подчинённого оценивается его непосредственным вышестоящим начальником. Поэтому он должен обладать способностью точно оценивать работу, не основывая свою оценку на личном отношении к подчинённому. Он также должен уметь довести эту оценку до подчинённого. Это может оказаться довольно трудным делом, когда работа плохая, особенно если начальник никогда не проходил подготовки по технике общения. Из-за этих потенциальных проблем руководители могут выступать против формальных систем оценки результатов деятельности персонала [11, с. 120].

Исследования по оценке результатов работы показывают несколько особенностей. Одна из них заключается в том, что критика не является эффективным способом информирования персонала о недостатках в его работе. Критика часто вызывает защитную реакцию поведения. Подчинённый в этом случае более озабочен тем, чтобы защитить себя, а не сутью проблемы и не способами улучшения работы. Для этого необходимо, чтобы руководитель создал спокойную, без каких-либо угроз обстановку, в которой его подчинённые могли открыто обсудить свои проблемы, связанные с результатами деятельности [10, с. 110].



Вторая особенность заключается в том, что метод выдачи подчинённым раз или два раза в год информации с оценкой их работы неэффективен. Ежегодно необходимо планировать проведение одной или двух официальных сессий по оценке результатов деятельности. Вместе с тем оценку необходимо выдавать всегда, когда это необходимо, ежедневно или так часто, как этого требует ситуация. Если подчинённый работает по новому краткосрочному проекту, то его работу нужно оценивать два или три раза в месяц. Если подчинённый не уверен в своих способностях, руководитель может обсуждать его успехи с ним раз в несколько дней, чтобы воспитать в нём уверенность в себе. С опытными, уверенными и проверенными работниками руководитель может беседовать по мере необходимости для поддержания контроля над ними [10, с. 111].

Третья особенность заключается в том, что не следует обсуждать вопрос об оценке результатов деятельности и зарплате одновременно. Силу и слабость подчинённого лучше обсуждать на отдельных встречах с ним, а не вместе с административными мерами, касающимися зарплаты [10, с. 112]. По итогам оценки результатов деятельности организация прежде всего должна определить способности своих работников. Затем, на основе анализа содержания работы, руководство должно установить — какие способности и навыки требуются для выполнения обязанностей на всех должностях в организации. Это позволяет организации выяснить, кто из сотрудников обладает наиболее подходящей квалификацией для занятия тех или иных должностей, а кто нуждается в обучении и переподготовке. Подготовка сводится к развитию навыков и умений, необходимых служащим для эффективного выполнения своих должностных обязанностей или производственных заданий в будущем. Для успешной подготовки кадров, как и для обучения вообще, нужны тщательный анализ и планирование. Решив все эти вопросы, руководство может разработать график подготовки конкретных лиц, намечаемых к возможному продвижению по службе или переводу на другие должности [2, с. 190].

После успешной подготовки работникам выдаётся диплом или сертификат. Это, в свою очередь, повышает не только статус предприятия, но и самооценку работников. У них появляется возможность для профессионального роста, успеха, испытания своих сил и продвижения по службе.

Важное значение для управления в оценке персонала состоит в организации обратной связи. Работник должен знать, как оцениваются результаты его труда, соответствует ли этой оценке получаемое вознаграждение и отношение руководства. При этом результаты оценки должны быть конфиденциальными, т. е. известными только сотруднику и его руководителю [2, с. 193]. Таким образом, можно сделать вывод, что любой руководитель заинтересован в качественной работе своих подчинённых и достижении целей, стоящих в организации. Но если не оценивать человеческие ресурсы предприятия, то невозможно принимать правильные и эффективные управленческие решения. Любая организация, желающая добиться успеха, должна учитывать различные направления внутреннего PR при оценке персонала организации. Основными целями связей с общественностью при оценке результатов деятельности являются: административные, информационные и мотивационные.

Таким образом, мы рассмотрели теоретико-методологические основы, составляющие и инструменты внутреннего PR при управлении персоналом, которые должны соответствовать целям организации, выстраивая систему взаимоотношений со своими сотрудниками.

#### Список литературы:

1. Алешина, И. Паблик рилейшнз для менеджеров и маркетеров. — М.: Гном-Пресс, 1999. — 253 с.
2. Базаров, Т. Ю. Управление персоналом. — М.: Юнити, 2000. — 293 с.
3. Варакута, С. А., Егоров, Ю. Н. Связи с общественностью. — М.: ИНФРА-М, 2001. — 270 с.
4. Дятлов, В. А., Кибанов, А. Я. Управление персоналом в организации. — М.: ПРИОР, 2001. — 198 с.
5. Емельянов, С. Теория и практика связей с общественностью. — СПб.: Питер, 2006. — 275 с.

6. Кибанов, А. Я. Управление персоналом организации: Учебник. — М.: ИНФРА-М, 2001. — 105 с.
7. Кларин, М. В. Технология оценки персонала. — М.: Юнити, 2001. — 176 с.
8. Маслова, В. М. Связи с общественностью в управлении персоналом: Учебное пособие / Под ред. проф. П. Э. Шлендера. — М.: Вузовский учебник, 2008. — 176 с.
9. Моргунов, Е. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. — М.: Аспект пресс, 2000. — 196 с.
10. Федулов, Ю. К. Управление общественными отношениями: Учебное пособие. — М.: Вузовский учебник, 2008. — 153 с.
11. Чумиков, А. Н. Связи с общественностью. — М.: Дело, 2000. — 132 с.
12. Якина, А. С., Смолин, С. В. Связи с общественностью и реклама. — СПб.: Питер, 2005. — 215 с.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ WEB-САЙТА СРЕДСТВАМИ MS WORD КАК ОДНО ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ВЕДЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО БИЗНЕСА**

Современное развитие общества, интенсивный поток разнообразной информации, необходимость быстрого реагирования на рынке требуют от современного специалиста в условиях быстро меняющейся экономической и производственной ситуации владения навыками работы в среде современных информационных технологий.

В настоящее время для ведения электронного бизнеса в сети Интернет необходимо иметь собственный сайт. Сайты создаются для формирования имиджа компании, ведения эффективной рекламы и маркетинговых исследований с целью поиска новых покупателей и увеличения объёма продаж, а также для информационной и сервисной поддержки клиентов; сайты могут быть использованы в качестве информационных каналов обмена информацией с партнёрами. Таким образом, ведение электронного бизнеса без сайта не представляется возможным. Каким должен быть сайт и как приступить к его созданию?

При изучении дисциплины «Информационные системы в экономике» в вузе студентами разбираются следующие вопросы темы, посвящённой созданию Web-сайта:

1. Электронный документооборот, применение.
2. Понятие Web-страниц, Web-сайта.
3. Типология сайтов.
4. Структура сайтостроения.
5. Способы создания Web-сайта.
6. Понятие гиперссылки.
7. Средства навигации.
8. Функциональность сайта.
9. Размещение созданного сайта на хостинге.

Студенты выполняют конструирование web-страниц при помощи Microsoft Office Word версии 2007–2010, такое как ввод информации, оформление документа, создание гиперссылок. Способ создания сайта при помощи текстового редактора MS Word является более трудоёмким, но даёт более качественный результат.

При изучении данной темы необходимо обратить внимание студентов на то, что перед созданием сайта важно определить цель его создания; разработать техническое задание, в котором учитываются все этапы разработки и сопровождения сайта, цели и назначение сайта, его дизайн, методы навигации, указывается язык разметки страниц и т. д.; зарегистрировать домен сайта в определённой зоне (com, ru, ua, net и т. д.).

Ввод информации в документ (страничка сайта) Microsoft Word осуществляется с помощью клавиатуры (вкладка «Главная»), буфера обмена (вкладка «Вставка»). Редактирование производится путём удаления, перемещения и масштабирования, копирования объектов. Работа с дизайном документа в целом и настройка отдельных объектов производится обычным образом: так, как привыкли при создании документов.

При создании гиперссылок важно обратить внимание студентов на то, что можно создавать гиперссылку как на существующий, так и на новый файл. Web-страницы и документы Word могут содержать гиперссылки в виде рисунка или выделенного синим / фиолетовым цветом и подчёркнутого текста.

Для создания гиперссылок необходимо выделить текст или рисунок, в меню «Вставка» выбрать команду «Гиперссылка» или щёлкнуть по рисунку правой кнопкой мыши и в контекстном меню выбрать пункт «Гиперссылка». В открывшемся диалоговом окне указать «Новый документ», с которым нужно связать ссылку (если ссылка внешняя) или выбрать параметр «Местом в документе» (если ссылка внутренняя).

Преобразование текстового документа в web-страницу происходит при его сохранении в меню «Файл», команда «Сохранить как». В поле «Тип файла» нужно выбрать «Веб-страница (\*.htm; \*.html)».

После сохранения этот документ будет открываться уже не в текстовом редакторе, а через браузер, установленный на компьютере (например, в Internet Explorer.)

В результате изучения указанной темы у студентов развивается творческое мышление, формируется рациональный подход к созданию Web-документа в приложении Microsoft Office Word, к грамотному применению информационных технологий при самостоятельном создании веб-страниц.

#### **Список литературы:**

1. Тихонов, А. Н. Интернет-порталы: содержание и технологии. — Просвещение, 2004. — 504 с.
2. Бердышев, С. Н. Искусство оформления сайта. — Дашков и Ко, 2010. — 148 с.
3. Ноблес, Р., Греди, К.-Л. Эффективный Web-сайт. — Триумф, 2006. — 560 с.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ФРЕЙМОВЫХ МОДЕЛЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КСЕ**

Для изучения курса концепции современного естествознания (КСЕ) отводится 3 зачётные единицы, т. е. 72 часа на аудиторную работу и 36 — на самостоятельную познавательную внеаудиторную деятельность студентов. Целью курса КСЕ является формирование у студентов систематизированных знаний по вопросам физики, биологии, химии на основе главного принципа курса КСЕ (химия базируется на общих закономерностях физики, и её можно назвать физикой атомов; биология — химия белков или белковых тел; физические знания опираются на математический аппарат) и компетенций — способности и готовности применять физико-технические и биофизические знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в овладении другими учебными дисциплинами экономического вуза и для формирования личности будущего специалиста.

Возникает проблема между быстрым темпом приращения знаний и умений по курсу КСЕ и ограниченными возможностями их усвоения из-за объективных условий (ограниченность времени), субъективных (индивидуальный потенциал мозга обучающегося). Исследования современных нейропсихологов указывают на то, что обучение эффективно только тогда, когда потенциал мозга человека развивается через преодоление интеллектуальных трудностей в условиях поиска смысла через установление закономерностей при обработке информации [1].

Наибольшую информационную ёмкость, универсальность и интегративность имеет, на наш взгляд, фреймовый способ структурирования и представления содержания образования в каждом модуле. В переводе с английского «фрейм» имеет несколько значений: 1) сооружать, обрамлять, вставлять рамку; 2) каркас, скелет, рама, кадр. Теория представления знаний фреймами была разработана М. Минским в 70-е годы XX века.

Фреймовые технологии являются одним из инновационных подходов к разработке учебно-методических материалов для студентов. Проблемой внедрения фреймовых технологий в процесс обучения занимались Р. В. Гурина, Т. Н. Колодочка, А. А. Остапенко, Е. Е. Соколова и др.

Под фреймовой педагогической технологией понимается изучение учебного материала, структурированного определённым образом в специально организованной периодической временной последовательности (сценарии). Основной признак фреймовой технологии — увеличение объёмов изучаемых знаний без увеличения учебного времени. Поэтому фреймовую технологию можно отнести к интенсивным.

Фреймовый способ систематизации и наглядного отображения учебной информации основывается на выявлении существенных и стереотипных связей между элементами знания и создании универсальной структуры, используемой для структурирования содержания обучения.

Процесс изучения нового материала можно представить как обработку новой информации путём соотнесения её с уже имеющейся информацией. При этом устанавливаются связи между известными понятиями и способами действий и новыми знаниями, таким образом, возникает структура нового знания. Новые знания возникают и хранятся в сознании в виде оперативных единиц знаний, они формируются в основном с помощью визуальной или языковой информации. Такие свёрнутые тексты, логические схемы, образы, описание процедур и явлений, восприятие которых позволяет быстрее и качественнее усваивать новые системы понятий, способы действий и интеллектуальные операции, могут быть созданы в результате фреймового структурирования и представления содержания обучения.

Знание структуры фрейма позволяет систематизировать большой объём информации, оставляя её при этом максимально удобной для восприятия. Любой фрейм состоит из слотов, заполненных конкретным содержанием и имеющих своё имя.

Процесс структурирования материала с помощью фреймов обеспечивает систематизацию знаний путём определения связей, а также эффективность использования учебного времени.

Существует несколько основных фреймовых моделей организации учебного материала:

1. Фрейм-рамка. Фрейм представляет собой «окно», в которое загружается определённая учебная информация.

2. Фрейм-логико-смысловая схема. Устанавливается определённая структура вокруг выделенного содержательного ядра учебной информации.

3. Фрейм-сценарий. Устанавливается последовательность определённых действий, ситуаций, процедур в заданных условиях.

На изучение курса КСЕ студентам отводится очень малое количество времени, тогда как объём материала для усвоения огромен. Поэтому мы считаем целесообразным введение фреймовых моделей в процесс обучения КСЕ. Рассмотрим это на примере фрейма-сценария (рис. 1). Во фреймах, принадлежащих данной модели, внимание фокусируется на стереотипной, повторяющейся процедуре, последовательности ситуаций или операций. Использовать фрейм сценарного вида можно так: 1) для установления процедуры выполнения задачи применяются фреймы-скрипты, содержащие описание алгоритмических предписаний с помощью определённого языка передачи информации; 2) для формирования и развития учебных умений, освоения и систематизации знаний по курсу КСЕ можно сконструировать фреймы-алгоритмы; фреймы-алгоритмы отличаются от фреймов-скриптов тем, что от студентов требуется выполнение разнообразных интеллектуальных операций, а также актуализация других фреймов, т. е. студенты будут должны подходить к изучению материала творчески.

**1. Формулировка?**

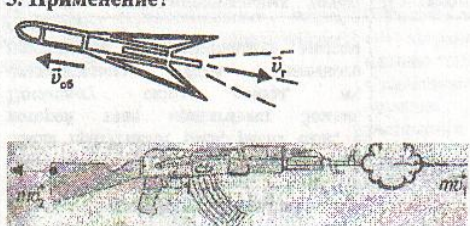
В инерциальной системе отсчета суммарный импульс замкнутой системы тел остается....

**3. Пути открытия:** рассмотрим взаимодействие двух тел, составляющих замкнутую систему.

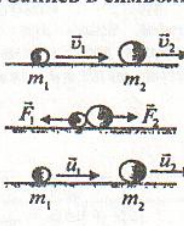
$$\vec{F}_1 = -\vec{F}_2, \vec{F}_1 t = -\vec{F}_2 t, \vec{F}_1 t = m_1 \vec{v}_1 - m_1 \vec{v}_1, \vec{F}_2 t = m_2 \vec{v}_2 - m_2 \vec{v}_2$$

$$m_1 \vec{v}_1 - m_1 \vec{v}_1 = m_2 \vec{v}_2 - m_2 \vec{v}_2$$

**5. Применение?**



**2. Запись в символической форме**



$$\vec{F} = m \cdot \vec{a} = m \cdot \frac{\vec{u} - \vec{v}}{\Delta t}$$

$$\vec{F} \cdot \Delta t = m\vec{u} - m\vec{v}$$

импульс силы      изменение импульса тела

$$\vec{F}_1 \cdot \Delta t = m_1 \vec{u}_1 - m_1 \vec{v}_1 \quad \vec{F}_2 \cdot \Delta t = m_2 \vec{u}_2 - m_2 \vec{v}_2$$

$$\vec{F}_1 = -\vec{F}_2$$

$$m_1 \vec{u}_1 - m_1 \vec{v}_1 = -m_2 \vec{u}_2 + m_2 \vec{v}_2$$


$$m_1 \vec{v}_1 + m_2 \vec{v}_2 = m_1 \vec{u}_1 + m_2 \vec{u}_2$$

$$\Sigma m\vec{v}_{\text{до взрыва}} = \Sigma m\vec{u}_{\text{после взрыва}}$$

**4. Границы применимости?**  
В замкнутой системе...  
В незамкнутой системе (действуют внешние силы) в случаях:

- 1) Внешние силы уравновешиваются;
- 2) Внешние силы малы по сравнению с внутренними;
- 3) ...
- 4) ...

**Замкнутая система**



**Задание:** мальчик прыгает из лодки. Почему при этом лодка отходит в противоположную сторону?




Рис. 1. Фрейм-сценарий «Закон сохранения импульса»

При изучении новой темы по курсу КСЕ вначале нужно выделить фрейм «тема»; в свою очередь, данный фрейм состоит из слотов:

1. Изучение нового материала.
2. Повторение изученного материала.
3. Решение задач.
4. Рефлексия.

Фрейм «изучение нового материала» представляет собой следующие слоты:

1. Знакомство с материалом темы.
2. Составление плана.
3. Составление конспекта.
4. Домашнее задание.

Фрейм «составление плана» включает в себя слоты:

1. Определение явления.
2. Условия существования явления.
3. Характеристики явления.
4. Область применения.

«Характеристики явления» представляют собой фрейм, состоящий из слотов:

1. Определение величины.
2. Формула для её определения.
3. Единицы измерения величины.
4. Физический смысл единицы измерения.

Остальные слоты, из которых состоит фрейм «тема», также можно представить в виде отдельных фреймов, состоящих из слотов.

Таким образом, применение фреймов способствует развитию памяти и внимания, повышает скорость восприятия и запоминания, способствует развитию системного мышления, умений выполнять разнообразные интеллектуальные операции, а также позволяет создавать более чёткие структурно-логические схемы.

#### Список литературы:

1. Блейк, С., Пейп, С., Чошанов, М. А. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США // Педагогика. — 2004. — № 5.
2. Гурова, Л. Л. Процессы понимания и развития мышления // Вопросы философии. — 1986. — № 2.
3. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. — Спб.: КАРО, 2005. — 368 с.
4. Минькович, Т. В. Классификация моделей в литературе по информатике // Информатика и образование. — 2001. — № 9.

## **ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ E-LEARNING**

**Ж. В. Ким**

*Кандидат технических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова», г. Барнаул*

**Л. С. Ким**

*Кандидат физико-математических наук, доцент, АНО ВПО «Алтайская академия экономики и права», г. Барнаул*

### **ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Интенсивное развитие процесса глобализации информационного пространства, усиление интегративных процессов в мировом сообществе, а также повсеместное внедрение информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни современного общества способствуют адекватному отклику в образовательном процессе. В новых экономических условиях, когда происходит переход от приоритета знаний в подготовке специалиста-выпускника к развитию его личности с профессиональными компетенциями, преподаватель должен постоянно расширять и пополнять свои знания, а также гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности, руководствуясь требованиями рынка и используя возможности применения современных информационных технологий. Обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства становится главной концепцией российской образовательной политики в области модернизации образования.

В настоящее время модернизацию современного образования невозможно представить без внедрения в учебно-воспитательный процесс информационно-коммуникационных технологий. Базовыми элементами сегодняшней информатизации образования становятся:

- 1) аппаратно-техническое обеспечение;
- 2) программно-ориентированное обеспечение;
- 3) содержательное наполнение обучающих ресурсов.

В статье рассматриваются некоторые проблемы, возникающие в ходе реализации процесса информатизации учебного процесса. В настоящее время наличие компьютерных классов, объединённых во внутреннюю локальную сеть с возможностью выхода в глобальную сеть Интернет в учебных заведениях, недостаточно для потребностей современного образования. Поэтому первой важной проблемой информатизации является количественная ограниченность компьютерных классов, необходимых для реализации авторских электронно-коммуникационных курсов. Сопутствующей проблемой становится регулярное обновление аппаратного оборудования, которое быстро устаревает как физически, так и морально, что приводит к ситуации невозможности использования современных программных средств.

Некоторой проблемой для преподавателя не информационного профиля становится согласование своего расписания с бюро расписаний о проведении практических занятий в компьютерных классах или в лекционных аудиториях, оборудованных современными презентационными устройствами: ноутбуками, проекторами и микрофонами.

Сложным моментом реализации информационных инноваций является возможность размещения авторских материалов на внутренних, сильно ограниченных в объёме ресурсах учебной организации с одновременным согласованием своих действий с инженерно-техническим персоналом.

Рассмотрим теперь некоторые проблемы, возникающие при реализации следующего важного шага модернизации процесса обучения — создание электронно-коммуникационных курсов с использованием новейших программных продуктов. Платформой для них могут быть различные программные комплексы, поддерживающие современные технологии обучения. Среди существующих платформ комплексной поддержки дистанционного образования выделяются как некоторые отечественные разработки (Виртуальный Университет



[www.openet.ru]; Доцент [www.uniar.ru]; Прометей [www.prometeus.ru] и другие), так и зарубежные разработки (Blackboard [www.blackboard.com]; WebCT [www.webct.com]; IBM Lotus LearningSpace [www.lotus.com]; Its learning [its.solution.no]; eLearning [www.elearn.ru] и Moodle [www.moodle.org] и другие). Многие из таких популярных систем управления обучением либо недостаточно технологичны, либо распространяются на платной основе. Поэтому важным проблемным этапом внедрения программного обеспечения является выбор такого инструмента, который бы обеспечивал многостороннюю технологичность и осуществлял эффективность создания среды взаимодействия «учитель — ученик».

Ситуация изменилась с появлением свободно распространяемых продуктов с открытым лицензионным соглашением GPL (General Public License), одним из которых стала полноценная среда реализации процесса электронного обучения Moodle (Modular Object Oriented Digital Learning Environment). Это международная многоязыковая, многофункциональная, модульная, объектно-ориентированная динамическая учебная система управления обучением (LMS — Learning Management Systems), обладающая широким спектром возможностей и предназначенная для создания онлайн-курсов преподавателями.

Новый уровень организации учебного процесса на основе платформы дистанционного образования Moodle, реализующей передовые интернет-технологии в образовании, основан на её основных преимуществах:

- 1) соблюдение всех международных стандартов обучения;
- 2) удобство контроля руководителя за деятельностью всех преподавателей и студентов;
- 3) полный контроль автора за созданным курсом, включая контроль успеваемости и оценивание работ в баллах;
- 4) расширение границ познания за счёт добавления современных внутренних и внешних ресурсов;
- 5) заинтересованность в обучении благодаря возможности внедрения мультимедийных элементов обучения;
- 6) гибкость в изучении и наполнении курсов;
- 7) возможность сочетания коллективного и индивидуального подходов;
- 8) возможность подготовки к текущему и контрольному тестированиям;
- 9) возможность внедрения дополнительных компонентов и плагинов (например, система проверки на антиплагиат);
- 10) удобная расширенная обратная связь между педагогом и студентами, включая дистанционное консультирование.

О других многочисленных возможностях системы Moodle можно узнать на её сайте поддержки: <http://moodle.org> или из опубликованной литературы [1, 2].

Возможности создания собственного учебно-методического профессионального блога для сопровождения собственных электронных курсов и собственного тестового портала были оговорены в статье [3].

Однако даже если решены все проблемы в организации первых двух компонент информационной модернизации обучения, тем не менее реальный процесс внедрения инновационных курсов на платформе дистанционных средств обучения остаётся фактически на низком уровне. Основные причины возникновения этих проблем:

- 1) отсутствие выделения финансовых средств на разработку курсов по причине недопонимания или недостаточной заинтересованности в нововведениях руководителей учебного заведения;
- 2) трудоёмкость процесса создания электронных материалов.

В качестве примера, подтверждающего трудоёмкость процесса наполнения содержания курса, рассмотрим конкретный бизнес-процесс создания одного сложного тестового вопроса, содержащего несколько картинок (рис. 1).

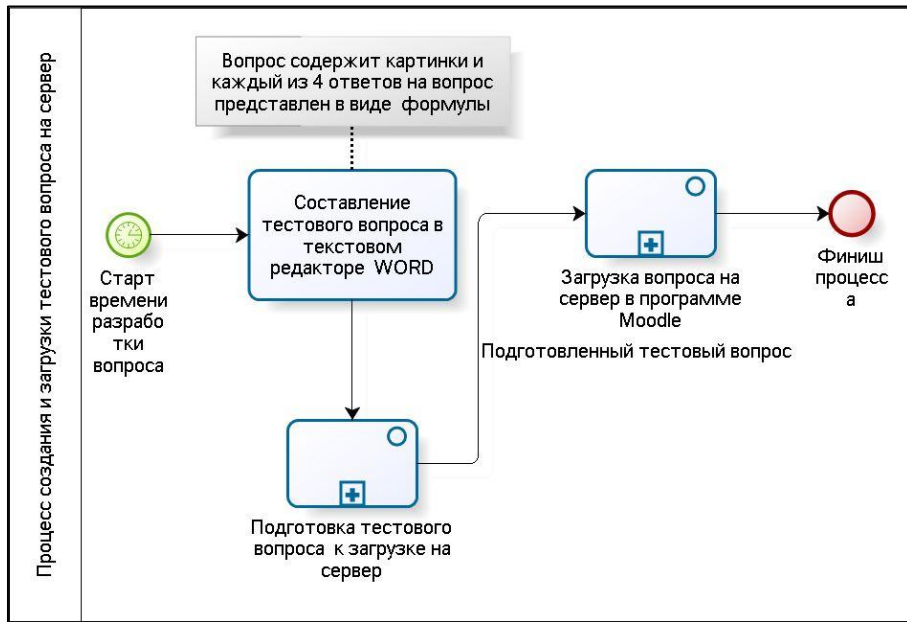


Рис. 1. Созданная в программе Bizagi Process Modeler диаграмма бизнес-процесса создания сложного тестового вопроса

На этой диаграмме (рис. 1) представлен только основной процесс, содержащий два вспомогательных подпроцесса, представленных на следующих рисунках (рис. 2 и рис. 3).



Рис. 2. Диаграмма подпроцесса подготовки вопроса для загрузки на сервер

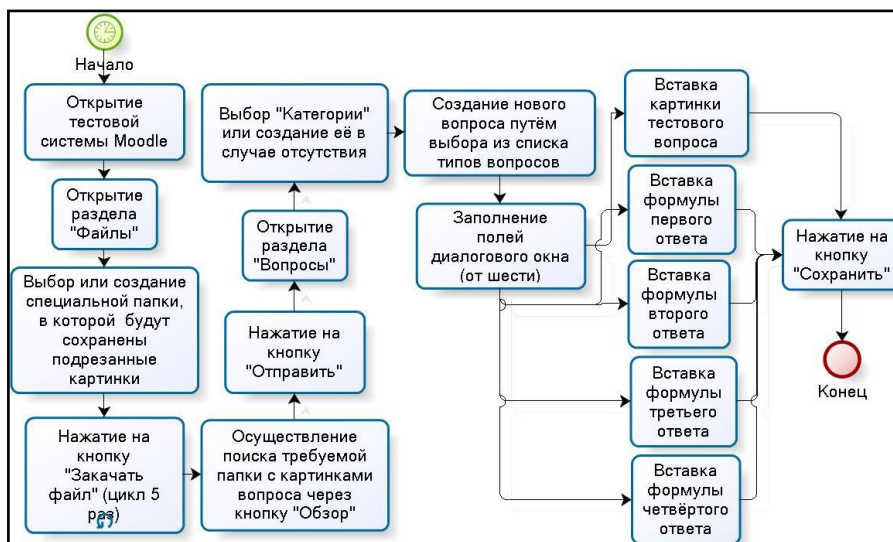


Рис. 3. Диаграмма подпроцесса загрузки вопроса на сервер

Основной выход из существующей ситуации — выделение дополнительных финансовых средств для поддержки инновационных методов обучения и переход к внедрению коммерческих информационно-коммуникационных курсов.

#### Список литературы:

1. Андреев, А. В., Андреева, С. В., Доценко, И. Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. — Таганрог: Издательство ТТИ ЮФУ, 2008. — 146 с.
2. Анисимов, А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: Учебное пособие. — 2-е изд., испр. и дополн. — Харьков: ХНАГХ, 2009. — 292 с.
3. Ким, Ж. В., Ким, Л. С. Учебные порталы для реализации технологии e-learning / Ж. В. Ким, Л. С. Ким // Инновации в системе высшего образования: материалы II Всероссийской научно-методической конференции. — Челябинск, 2011. — С. 124–127.

**К. И. Корепанов**

*Доктор исторических наук, профессор, ГОУ ВПО «Альметьевский государственный нефтяной институт» (АГНИ), г. Альметьевск*

**В. К. Корепанов**

*Преподаватель, научный сотрудник Научно-исследовательской части (НИЧ) ГАОУ ВПО «Альметьевский государственный институт муниципальной службы» (АГИМС), г. Альметьевск*

## **«АГИМС-STUDIO»: ИННОВАЦИОННО-КРЕАТИВНЫЙ ПРОЕКТ БИЗНЕС-ИНКУБАТОРА**

Актуальность реализации (практического воплощения в жизнь) концепции инновационно-креативного проекта создания бизнес-инкубатора «АГИМС-STUDIO» обусловлена назревшей необходимостью синтеза достижений науки, образования и производства, развитием сфер образования и производства на основе передовых изысканий профессорско-преподавательского состава и сотрудников института в различных областях междисциплинарных научных исследований. Практика реализации образовательных проектов с применением технологии e-Learning также должна быть задействована. Формирование сети центров коллективного пользования (ЦКП) на основе ведущих вузов, технопарков и научных учреждений (на базе организаций Республики Татарстан) предполагает осуществление комплекса системных мер по организации устойчивой структуры рассматриваемых ЦКП. Немаловажен и вопрос создания бизнес-инкубаторов. Более конкретные предложения изложены ниже по тексту.

Согласно законодательству РФ бизнес-инкубатор — это «организация, решающая задачи, ограниченные проблемами поддержки малых, вновь созданных предприятий и начинающих предпринимателей, которые хотят, но не имеют возможности начать своё дело, связанные с оказанием им помощи в создании жизнеспособных, коммерчески выгодных продуктов и эффективных производств на базе их идей» [1].

Под бизнес-инкубатором понимается организация, созданная для поддержки предпринимателей на ранней стадии их деятельности путём предоставления в аренду помещений и оказания консультационных, бухгалтерских и юридических услуг. Общая площадь нежилых помещений бизнес-инкубатора согласно законодательству должна быть не менее 900 кв. м, при этом площадь, предназначенная для размещения субъектов малого предпринимательства, должна составлять не менее 85 % от так называемой «полезной» площади бизнес-инкубатора. Площадь нежилых помещений, предоставленных в аренду одному субъекту малого предпринимательства, не должна превышать 15 % от площади нежилых помещений бизнес-инкубатора, предназначенной для размещения субъектов малого предпринимательства.

Реформирование российской науки [2], наряду со стимулирующими мерами в сфере экономики и предпринимательства, даёт старт новым формам организации и ведения предпринимательской деятельности. К настоящему времени в ряде субъектов РФ бизнес-инкубаторы уже созданы — в соответствии с нормативно-правовыми актами субъектов РФ на базе федеральных правовых документов [3].

Так, например, утверждено Положение о порядке управления деятельностью бизнес-инкубаторов на территории Астраханской области [2]. Под бизнес-инкубатором здесь понимается «объект инфраструктуры, осуществляющий поддержку субъектов малого предпринимательства на ранней стадии их деятельности». Бизнес-инкубатор не является юридическим лицом, управление его деятельностью осуществляет организация, выбранная на конкурсной основе, с которой заключён договор доверительного управления нежилыми помещениями бизнес-инкубатора. Управляющая компания обеспечивает оказание таких основных услуг, как предоставление в пользование нежилых помещений бизнес-инкубатора по договору аренды; осуществление технической эксплуатации здания бизнес-инкубатора; осуществление почтово-секретарских услуг; оказание консультационных услуг по вопросам налогообложения, бухгалтерского учёта, кредитования, правовой защиты и развития предприятия, бизнес-планирования, повышения квалификации и обучения; предоставление доступа к информационным базам данных. Нежилые помещения, в которых располагается бизнес-инку-

батор, являются государственной собственностью области и предоставляются субъектам малого предпринимательства *по договору аренды* на конкурсной основе на срок не более 3 лет. Основными условиями допуска субъектов малого предпринимательства к участию в конкурсе являются следующие: 1) срок деятельности субъекта малого предпринимательства с момента государственной регистрации до момента подачи заявки на участие в конкурсе не превышает 1 год; 2) вид деятельности субъекта малого предпринимательства соответствует специализации бизнес-инкубатора. В бизнес-инкубаторе не допускается размещение субъектов малого предпринимательства, осуществляющих следующие виды деятельности: финансовые, страховые услуги; розничную / оптовую торговлю; строительство; услуги адвокатов, нотариата; бытовые услуги; медицинские услуги; услуги общественного питания; операции с недвижимостью; производство подакцизных товаров; добычу и реализацию полезных ископаемых; игорный бизнес.

Среди научных центров и вузов (применительно к Республике Татарстан — далее РТ) роль генератора новых проектов, несомненно, отведена ведущим вузам РТ, сосредоточенным в основном в двух крупнейших (с населением свыше 500 тыс. чел. — по общепризнанной классификации городов РФ по их численности) городах РТ — Казани и Набережных Челнах. Что касается г. Казани, то, без сомнения, лидирующим вузом является недавно образованный (2010 г.) Казанский (Приволжский) федеральный университет, объединивший ведущие в академическом плане вузы республики.

Но в том-то и заключается принципиальная особенность данного процесса «слияния и поглощения» (объединения) вузов (в том числе и в РТ), что вуз-лидер объединяет плеяду других академически значимых вузов; в данном случае под эгидой прежде существовавшего Казанского государственного университета (КГУ) сосредоточены известные и академически относительно преуспевающие вузы (бывшие ЕГПУ, ТГГПУ, КГФЭИ). Объединение это осуществляется на основе системного ряда критериев, принципов и правил деятельности, в идеале нацеленных на формирование синергетического эффекта (того, о котором в своё время писали ещё Г. Хакен, И. Пригожин и др.; он является всеобщим по характеру, а значит, применим и к деятельности вузов).

Образуется академическая система, призванная — исходя из современных представлений эвристики (в первую очередь творческого подхода к обучению и учебно-научной деятельности) и других наук (особенно психологии и менеджмента науки) — наиболее комплексно и всесторонне выполнять учебно-методическую, научно-практическую и исследовательскую работу, а также устанавливать и развивать научные связи (академическая мобильность) на региональном, межрегиональном, всероссийском и мировом уровне, формируя в перспективе единое и неделимое академическое сообщество глобального уровня.

Конечно же, в текущих реалиях и современных условиях федеральные высшие учебные заведения должны являться системообразующими для региональной инновационной системы. В то же время другие вузы могут остаться не у дел — этого также не должно быть: нужна целостная академическая система, в первую очередь, на уровне высшей школы. А высшая школа должна под своей эгидой объединять деятельность ссузов, общеобразовательных и специализированных школ, а также региональных и местных творческих коллективов, команд молодых учёных и исследователей: закладывать базу научной деятельности следует смолоду, и для этого нужна соответствующая идеология; необходимо создание оригинальных научных школ.

Помимо вузов, своя неповторимая роль отведена и республиканским научным центрам, технопаркам, технополисам, фондам и др., а также предприятиям, непосредственно занятым созданием и реализацией перспективных научных идей (в рамках тех же технопарков, например). Здесь следует упомянуть о деятельности в РТ инновационного технопарка «Идея», технополиса «Химград» и др. Немаловажна работа в РТ Инвестиционно-венчурного фонда (ИВФ) и его отделений (ООО «Пульсар-Венчур» и др.), а также венчурных фондов под управлением УК «Тройка-Диалог», УК «Ак Барс» и др.

Нельзя игнорировать и вопросы конструктивного взаимодействия вузов и научных центров (фондов, технопарков и др.). Взаимодействие это должно быть нацелено опять-таки на формирование *синергетического* (согласно теориям самоорганизации открытых систем) и *системного* (эффект системы больше простой суммы эффектов составляющих её элементов — за счёт продуктивных связей между ними) эффектов. Один из реальных примеров — про-

ект «50 лучших инновационных идей для Республики Татарстан». И таких примеров должно быть больше...

В то же время немаловажно оптимизировать и сам процесс подобных конкурсных отборов: сделать его более прозрачным, объективным и справедливым (в процессе отбора заявок и по результатам оценок конкурсных работ); выработать надежные и релевантные оценочные критерии отбора работ (проектов); конечно же, чрезвычайно важна и достойная система материальной стимуляции (премирование, создание хорошего стипендиального фонда) и морального мотивирования (создание престижа конкурса; уверенность в равных условиях, в которых находятся участники, и т. п.). Участники подобных конкурсов и мероприятий — прямые претенденты на формирование инновационной экономики в России, первые её инноваторы.

По нашим оценкам, основным потребителем продукции и услуг инновационных предприятий Республики Татарстан (далее — РТ) являются хозяйствующие субъекты (предприятия, организации) и домашние хозяйства (отдельные физические лица и их семьи), поскольку производятся и реализуются чаще всего продовольственные товары: предметы сферы розничной торговли, общественного питания, производства и реализации (оптовой и розничной) потребительских товаров.

В отношении же промышленных товаров ведущим потребителем выступают предприятия, связанные релевантной производственной цепью «деньги — сырьё — материально-производственные запасы и полуфабрикаты — готовая продукция — деньги», а также государство (в случае осуществления государственных заказов).

Инновационные предприятия Республики Татарстан (как и большинство *локально* расположенных предприятий в РФ — без филиалов, представительств, подразделений, иных структурных юридически оформленных отделений) в основном ориентированы на региональный и межрегиональный рынки, отчасти — на всероссийский. Это связано прежде всего с тем, что весомая доля инновационных предприятий относится к сфере малого бизнеса, который, по оценкам экспертов, наиболее оперативно реагирует на текущие изменения рыночной конъюнктуры, а также российской и мировой научно-практической мысли, социально-экономической и политической ситуации. Малые субъекты хозяйствования более мобильны в сравнении с крупными, но в то же время строго ограничены в своих производственных мощностях в пределах размера уставного, заёмного (и привлечённого) капиталов.

В то же время на базе крупных предприятий зачастую создаются инновационные подразделения и исследовательские отделы (то, что ныне в современной мировой практике обозначают как R&D departments), ориентированные в основном либо на создание новых продуктов и услуг (здесь: технология производства, маркетинга и менеджмента продукта), либо на изыскание приёмов и способов по продвижению товаров фирмы на другие рынки (экспансия маркетинга и сбыта). Деятельность рассматриваемых подразделений чаще устремлена первоначально на российский, затем — на глобальный рынки.

Администрация Республики Татарстан предпринимает комплекс мер изначально по утверждению инновационных предприятий на локальном (местном и региональном) и межрегиональном рынках, затем — по продвижению инновационных предприятий на глобальные рынки. Меры эти включают разностороннее содействие деятельности инновационных предприятий РТ, весомый вклад в создание и социально-экономическую и юридическую поддержку таких фирм. В качестве примера можно упомянуть проект «50 лучших инновационных идей для Республики Татарстан».

Образцом для целевого ориентирования в казанском инновационно-производственном технопарке «Идея» может служить открытие федерального бизнес-инкубатора «Свияга» (6 февраля 2009 г.) [4]. Бизнес-инкубатор образован по итогам федерального конкурса по созданию и развитию инфраструктуры поддержки субъектов малого предпринимательства, проведённого Минэкономразвития РФ в 2005 году.

В рамках заключённого в мае 2011 г. Соглашения АГИМС о создании образовательного кластера по направлению «Экономика, управление и сфера услуг» в Альметьевском государственном институте муниципальной службы предстоит осуществление целого спектра инновационно-креативных мероприятий, как-то:

1. Развитие и реализация концепции образованного в апреле 2011 г. Отдела международной деятельности (согласно Положению об Отделе международной деятельности АГИМС).

2. Создание Научно-образовательного центра «Международная молодёжная лаборатория» (НОЦ «ММЛ») сообразно разработанному младшим научным сотрудником Научно-исследовательской части (НИЧ) Комплексному инновационному проекту «Международная молодёжная лаборатория» (КИП «ММЛ»): сам проект прошёл в финал конкурса «Инициативы–2011»; предполагается открытие собственного сайта Центра, осуществляющего услуги e-Learning (обучение в дистанционном формате).

3. Реализация комплекса инновационно-креативных проектов, в числе которых — инновационно-креативный проект создания бизнес-инкубатора «АГИМС-STUDIO». Данный проект призван объединить в себе актуальные в настоящее время философские концепции *синергичности* открытых развивающихся социально-экономических систем (в данном случае — вузов), *синкретизма* передового разнообразия идейных направлений развития и ориентирован на релевантные концепции финансово-экономической целесообразности (рентабельности; оптимального уровня отдачи от инвестиций) осуществляемых преобразований. Поэтому сформулируем ряд конструктивных предложений по созданию межвузовских бизнес-инкубаторов.

Должен быть выполнен и целый ряд иных условий.

1. Необходима организация Республиканского Совета по координации работы межвузовских бизнес-инкубаторов.

2. Особо перспективны, на взгляд автора инновационно-креативного проекта «Международная молодёжная лаборатория» (прошёл в финал конкурса «Инициативы–2011») В. К. Корепанова, реализация образовательных курсов, чтение публичных лекций и проведение межпредметных семинаров для студентов, аспирантов и молодых учёных по основам знаний в областях инновационно-креативной экономики, системного менеджмента бизнес-процессов и человеческого капитала, бизнес-планирования и управления проектами и др. Значимо проведение международных совместных мероприятий по приглашению лекторов, студенческому обмену, росту «работающих» грантовых программ в сфере перспективных социокультурных проектов и, конечно же, программы «двойного диплома» (Double Diploma) и «совместной степени» (Joint Degree), организованной совместно с российскими и зарубежными вузами.

3. Релевантна идея проекта организация с участием представителей бизнес-структур мастер-классов, научно-практических конференций, круглых столов и симпозиумов по развитию собственного бизнеса.

4. Актуален проект web-конструирования Республиканского информационного сайта (e-портала) по освещению работы бизнес-инкубаторов с представлением в нём релевантной информации о развитии «содружеств» бизнес-инкубаторов.

5. Планируется организовать деятельность специализированного межвузовского консалтинг-центра «ТЕМРО» для нужд аккредитованных бизнес-инкубаторов и субъектов малого предпринимательства по оказанию информационно-консультационных услуг в определённых законодательством РФ областях экономики, юриспруденции и менеджмента персонала (в части повышения квалификации и обучения персонала бизнес-инкубатора); выделить под данный консалтинг-центр ряд нежилых помещений вновь создаваемого межвузовского бизнес-инкубатора «АГИМС-STUDIO» на базе АГИМС.

В итоге предполагается создать на базе АГИМС и под организационно-методическим руководством профессоров и доцентов АГИМС межвузовский бизнес-инкубатор «АГИМС-STUDIO» общей площадью от 900 до 1200 кв. м., до 85 % нежилых помещений которых могут быть предоставлены в аренду (субаренду) субъектам малого предпринимательства в порядке и на условиях, определённых законодательством РФ; обеспечить наличие не менее 70 рабочих мест, соответствующих законодательно установленным требованиям к их техническому оснащению, в том числе оборудованных оргтехникой и мебелью. Кроме того, необходимо обеспечить специализированную подготовку студентов АГИМС для работы в межвузовском консалтинг-центре «ТЕМРО» бизнес-инкубатора «АГИМС-STUDIO».

Автор предлагаемого проекта (Корепанов В. К.) нацелен, прежде всего, на реализацию определённой, *синергичной*, системы жизнеспособных философско-экономических идей

фундаментальной и прикладной направленности в области научно обоснованного междисциплинарного синтеза — на базе вуза, в котором он работает (АГИМС). Идеи эти носят, по мнению научных руководителей, сотрудников и коллег автора, разнообразных социальных партнёров института, устойчивый креативный характер в сфере культурно-академического сотрудничества целой «плеяды» общественных коллективов. Творческая (идейная) деятельность, содействуя полноценному развитию современных концепций инновационно-креативной экономики, обретает на данный момент своё практическое — инновационное — воплощение в создаваемом комплексном проекте, ориентированном на всемерное развитие *социального предпринимательства* в России и за рубежом.

Инвестиции в творческую экономику становятся ценным источником капитала, особенно в рамках организации совместных венчурных предприятий (joint venture) и «творческих индустрий».

Обращаясь, например, к информации, приведённой в Зелёной книге [4, р. 5] по креативной экономике Скандинавских стран (A Creative Economy Green Paper for the Nordic region), следует резюмировать: в масштабах народного хозяйства трудоёмкие отрасли экономической деятельности, задействующие «творчество, мастерство и талант», известны как креативные отрасли экономики. Это «уникальный растущий сектор», который продолжает обеспечивать новые рабочие места и производит всё большую добавленную стоимость продукции и услуг.

Именно поэтому вниманию инвесторов, социальных партнёров и всех заинтересованных в благополучном исходе дела лиц предлагается КОМПЛЕКСНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ (КИП) «МЕЖДУНАРОДНАЯ МОЛОДЁЖНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ» (ММЛ) (сокращённое наименование проекта — КИП «Лаборатория»). Запущенный мной комплексный научно-исследовательский и культурно-академический проект развития студенческой науки и поощрения деятельности молодых учёных-инноваторов ориентирован на всемерное развитие социального предпринимательства в России и за рубежом. Проект этот является долгосрочным, т. е. рассчитан он на перспективный период от трёх и более лет. Для успешной его реализации необходим всесторонний практический опыт взаимодействия с реальными и потенциальными партнёрами развиваемого мной Проекта; принципиально для автора концептуально дооформить, идейно закрепить и методологически «отшлифовать» образ будущего Проекта в сознании его создателя (Корепанова В. К.) и подбираемой им команды. Важен поэтому и опыт участия в разнообразных бизнес-школах, «мастерских» начинающих социальных предпринимателей, содействующий последующей реализации проекта создания бизнес-инкубатора «АГИМС-STUDIO» на базе АГИМС и связанного с ним информационно-консультационного центра «ТЕМПО» для поддержки молодых предпринимателей.

#### Список литературы:

1. Федеральная служба государственной статистики. Постановление от 20.12.2007 г. № 104. Об утверждении статистического инструментария для организации Минобрнауки России статистического наблюдения за организациями научно-технического комплекса [Электронный ресурс]. — Режим доступа:

<http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=law;n=74748>

2. Постановление Правительства РФ от 18.05.1998 № 453 «О Концепции реформирования российской науки на период 1998–2000 годов» [Электронный ресурс]. — Режим доступа:

<http://www.consultant.ru/search/?q=%E1%E8%E7%ED%E5%F1%E8%ED%EA%F3%E1%E0%F2%EE%F0&x=0&y=0>

3. Постановление Правительства Астраханской области от 26.10.2006 № 370-П «Об организации деятельности бизнес-инкубаторов на территории Астраханской области» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/review/reg/rm2006-11-13.html>

4. В казанском инновационно-производственном технопарке «Идея» состоялось открытие федерального бизнес-инкубатора «Свяга» (6 февраля 2009 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://vtatarstane.ru/v-kazani-otkryt-biznes-inkubator>



5. A Creative Economy Green Paper for the Nordic region / Written by Dr. Tom Fleming, Tom Fleming Creative Consultancy, UK ([www.tfconsultancy.co.uk](http://www.tfconsultancy.co.uk)) in cooperation with the Nordic Innovation Centre (NICE), 68 p. — November. — 2007. — P. 5.

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ

Д. В. Зайков

*Преподаватель кафедры иностранных языков МОУ лицей № 120, г. Челябинск*

### СТАТУС И ВЗАИМОСВЯЗЬ КАТЕГОРИЙ МЕРЫ, СТЕПЕНИ, ИНТЕНСИВНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ СИСТЕМ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Семантическим категориям и их концептуальной репрезентации уделяется достаточно внимания в современной науке. Пристальный взгляд учёных обращен на способы и особенности языкового выражения основных смысловых «базовых» категорий: времени, качества, действия, количества. Мы остановимся на категориях меры, степени и интенсивности, поскольку при семантическом анализе языковых единиц данные категории не всегда дифференцируются, а порой и отождествляются.

В философском понимании мера представляется органическим единством качественной и количественной определённости предмета или явления: «...каждому качественно своеобразному объекту присущи определённые количественные характеристики. Эти характеристики изменчивы и подвижны. Однако сама их изменчивость необходимо ограничена некоторыми пределами <...>. Эти границы и есть мера» [6, с. 275].

В настоящее время в лингвистике отсутствует единая концепция в интерпретации термина «интенсивность». Согласимся с мнением И. В. Ревенко, что «интенсивность не следует определять как синоним меры, поскольку интенсивность демонстрирует уровень развития признака в рамках конкретной меры, не влекущего за собой изменения качества» [3, с. 9].

И. И. Туранский трактует интенсивность как признак второго уровня, или признак признака. Через интенсификацию, по мнению учёного, осуществляется усиление выразительности, экспрессивности, т. е. повышение её количественной характеристики [5, с. 17]. Под интенсивностью, также указывает Л. Я. Герасимова, «понимается выражение усилительности, то есть один из видов количественной характеристики признака, процесса ...» [2, с. 17].

Свойство предмета, номинированное через обозначение его качества, может проявляться с большей или меньшей интенсивностью, т. е. характеризоваться большей или меньшей мерой своего проявления. Поскольку мы рассматриваем интенсивность как понятие о количестве признака, то правомерно утверждать, что она неизменно связана с категорией качества. Интенсивный (напряжённый) качественный признак содержится в любом качественно определённом предмете, признаке предмета.

На ингерентные отношения качества и количества указывает и И. И. Туранский: «Как в природе всякий предмет характеризуется размерами, как нет качества вне количества, так и в речевой деятельности экспрессивность — это качественная сторона речи, а интенсивность — количественная характеристика качества (т. е. экспрессивности)» [5, с. 20].

Целям выражения интенсивности в языке подчинены также и фонетика, морфология, лексикология, синтаксис. Безусловно, особое внимание в исследованиях, посвящённых языковой репрезентации интенсивности, уделяется изучению лексических и фразеологических средств интенсификации.

До недавнего времени проблема интенсивности во фразеологии оставалась наименее изученной в лингвистике, хотя в ряде исследований затрагивались вопросы интенсивности на фразеологическом материале различных языков. Фразеологическому способу усиления на материале немецкого языка посвящено диссертационное исследование И. И. Сущинского (1977). Наблюдения, проведённые учёным, показывают, что значение высокой степени статичного признака фразеологизмы реализуют через сравнение (так называемые компаративные фразеологизмы, или фразеологизмы с фразеобразующим компонентом «как»), либо через гиперболизацию признака с указанием на следствие, к которому приводит необычная интенсивность в проявлении этого действия или признака. Фразеологические единицы, наделённые способностью информировать о высокой степени признака, названы автором потенциаторами [4, с. 141]. Мы же придерживаемся термина «интенсификатор».

Понятие степени предполагает возможность сравнения свойств и качеств предметов, а также градуального расположения их на шкале от меньшей степени к большей. Посредством градации можно количественно определить и измерить процесс качественных изменений. К концепциям определения градации, существующим в современной науке, относится и «Теория функциональной грамматики» А. В. Бондарко, в которой представлена семантическая категория компаративности, синтезирующая семантику категорий качественности и количественности. Качество в его количественном проявлении и заключено в интенсификаторе. По мнению Н. Д. Арутюновой, «попадая на градуированную линейку, точечное значение растягивается и само становится измеримым» [1, с. 233].

Итак, категория степени связана с процессом изменения количества признака в одном или нескольких подобных предметах и с помощью языковых средств — интенсификаторов — может характеризовать степень проявления абстрактной, ассоциативной величины, параметрических данных. В интенсификаторах совмещается две функции: обозначение объективной степени признака относительно нормы и выражение субъективного впечатления от него. Следовательно, интенсивность рассматривается как семантическая категория, сущность которой заключается в усилительности или выражении дополнительной количественной характеристики.

Нам важно не только философское содержание меры, степени и интенсивности, но и их представление в языке, формы их оязыковления, вербализации, воплощение логической основы меры в семантике языковых единиц, что и является перспективой исследования.

#### Список литературы:

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт [Текст] / Н. Д. Арутюнова. — М.: Наука, 1988. — 339 с.
2. Герасимова, Л. Я. Усилительные наречия в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 [Текст] / Л. Я. Герасимова // ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Ленинград, 1970. — 26 с.
3. Ревенко, И. В. Языковая категория интенсивности и её экспликация в идиостиле В. Астафьева: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 [Текст] / И. В. Ревенко. — Кемерово, 2004. — 265 с.
4. Сущинский, И. И. Система средств выражения высокой степени признака (на материале современного немецкого языка): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 [Текст] / И. И. Сущинский // МГПИ им. В. И. Ленина. — Москва, 1977. — 237 с.
5. Туранский, И. И. Семантическая категория интенсификации в английском языке [Текст] / И. И. Туранский. — М.: Высш. шк., 1990. — 172 с.
6. Философский словарь [Текст] / Под ред. Фролова К. Г. — М., 1986. — 275 с.

## ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ В ИССЛЕДОВАНИИ КАТЕГОРИИ ТАКСИСА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

История изучения категории таксиса берёт начало с работы Р. О. Якобсона «Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb» (1957), где впервые вводится этот термин. Согласно его трактовке, таксис (от греч. τάξις — порядок, расположение) «характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения», что можно выразить формулой ( $E^n E^n$ ), где  $E$  — сам факт,  $n$  — тема сообщения [20, с. 101].

К основным проблемным вопросам в изучении категории таксиса, на наш взгляд, можно отнести:

- 1) узкую и широкую трактовку таксиса;
- 2) отграничение категории таксиса от смежных категорий (абсолютное время, относительное время, эвиденциальность);
- 3) выделение таксиса в отдельную самостоятельную категорию;
- 4) статус категории таксиса.

Рассмотрим их подробнее.

1. Проблема узкой и широкой трактовки таксиса возникает из-за кажущегося отсутствия семантической специфики категории в общем определении таксиса, предложенного Р. О. Якобсоном. Однако семантическая специфика заключается (по Р. О. Якобсону) в том, что категория таксиса выражает однородные хронологические отношения (одновременности, предшествования и следования) [20, с. 101–113]. В этом случае речь идёт о выражении только таксисных значений, что и составляет узкую трактовку таксиса (Ю. С. Маслов, И. А. Мельчук, С. М. Полянский, Р. О. Якобсон и др.): таксис предполагает соотнесение во времени референциально однотипных событий.

В случае широкой трактовки таксиса (см. работы А. В. Бондарко, Л. М. Ковалевой, В. П. Недялкова, Г. А. Отаиной, М. Ю. Рябовой, А. Л. Сидинхе и др.) таксисные значения выражаются, однако они являются фоновыми (отсюда термин В. С. Храковского «фондовый таксис»), сопровождающими другие основные значения логической обусловленности (причины, условия, уступки, цели и т. п.) и отношения характеристики, образуя вместе с ними один кластер. Например,

***Не имея возможности рассмотреть в данном курсе все возможные варианты, приведём лишь некоторые аббревиатуры... (С. Е., с. 4).***

В данном примере сопряжены значения причины — следствия (выдвинутые на передний план) и значения одновременности.

Отношения характеристики существенно модифицируют временные связи между основной и второстепенной предикацией [18, с. 235]. Например,

***Учитель работает с классом в 25–30 человек, широко используя групповые и проектные формы работы (С. Е., с. 6).***

Этот пример иллюстрирует основную предикацию (*работает*), обобщённо обозначающую действие, о котором идёт речь, и второстепенную предикацию (*используя*), дополнительно характеризующую основное действие. В подобных условиях временные отношения заключаются в отнесённости основной и второстепенной предикаций (предикативного комплекса) к одному и тому же периоду времени.

По мнению В. С. Храковского, узкая и широкая трактовки таксиса, на первый взгляд, исключают друг друга, хотя на самом деле они дополняют друг друга [19, с. 13]. Однако мы будем придерживаться только узкой трактовки таксиса, рассматривая собственно хронологические соотношения в полипредикативном комплексе. При этом под полипредикативностью мы понимаем наличие в предложении нескольких структур, обладающих свойством предикативности.

2. Выделение категории таксиса, выражающей временные отношения, повлекло за собой проблему отграничения категории таксиса от смежных категорий (абсолютное время, относительное время, эвиденциальность).

Чёткое разграничение категорий абсолютного времени и таксиса представлено Р. О. Якобсоном. Время, в отличие от таксиса, характеризует сообщаемый факт по отношению к факту сообщения, что можно отобразить формулой  $E^n E^s$ , где  $E$  — сам факт,  $n$  — тема сообщения,  $s$  — само сообщение [20, с. 101]. Мы всецело разделяем позицию Р. О. Якобсона, что ключевым моментом в разграничении категорий абсолютного времени и таксиса является отнесённость / неотнесённость сообщаемого факта к моменту речи.

Созвучна с этой позицией и мысль В. Б. Касевича: «Когда ситуация, служащая точкой отсчёта, — коммуникативный акт, то мы имеем дело с категорией времени, когда же отношение к коммуникативному акту иррелевантно, то с категорией таксиса» [11, с. 39].

Мы разделяем точку зрения Ю. С. Маслова об отношении таксиса к времени и виду, что значения, объединяемые в понятии «таксис», не являются ни темпоральными в точном смысле слова, ни аспектуальными, но лежат содержательно как бы «между» теми и другими [16, с. 8].

А. А. Ивин, В. А. Жеребков и вслед за ними С. М. Полянский, рассматривая данную проблему, пользуются понятиями «векторное время» и «позиционное время», в зависимости от того, какое событие принимается за основание отнесения при оценке положения некоего другого события. В сферу векторного времени входят временные оценки с переменными моментами отнесения. В этом случае за основание отнесения принимается время высказывания оценки, или, выражаясь в терминах лингвистики, момент речи, например:

*Идёт снег (сейчас): Шёл снег (тогда)* [17].

Сферу позиционного времени образуют оценки, имеющие в качестве точек отсчёта такие события, положение которых на оси субстанциального времени остаётся постоянным (временные оценки с постоянными моментами отнесения) [9, с. 15], например:

*После того, как отец вернулся из командировки, он повёл нас в зоопарк.*

*She had tea with her aunt before leaving. — Перед тем как уйти, она выпила чаю с тётёй.*

Основной составляющей системы передачи векторного времени в индоевропейских языках являются специальные глагольные временные формы прошедшего, настоящего и будущего, нередко в сочетании с соответствующей темпоральной лексикой. Для выражения же позиционного времени используются принципиально иные, лингвистические средства, взаимодействующие друг с другом в различных комбинациях: относительные глагольные времена, специальная временная глагольная и неглагольная лексика (типа *предшествовать*, *следовать*, *совпадать*, *раньше*, *позже*, *одновременно*), аспектуальные значения предикатов, временные союзы (*до того как*, *после того как*, *в то время как* и т. п.), временные предлоги (*перед*, *до*, *после*, *перед*, *в течение*, *во время* и т. д.) и наречия (*затем*, *потом*, *одновременно*), функционирующие в различных полипропозитивных структурах как на уровне сложного и осложнённого предложения, так и на уровне сверхфразовых единств [17]. Т. е. абсолютное время попадает в сферу векторного времени, а таксис — в сферу позиционного.

Однако такой подход, на наш взгляд, применим только для разграничения абсолютного времени и таксиса, поскольку в сферу позиционного времени наряду с таксисом попадает и относительное время.

Трудности разграничения таксиса и относительного времени возникают, по нашему мнению, из позиции Р. О. Якобсона, что относительное время определяет лишь одну из разновидностей категории таксиса [20, с. 101]. Также причина подмены одного понятия другим видится нам в использовании другой терминологии («относительное время», «временная соотнесённость», «соотносительное употребление времён» и т. п.) при описании отношений таксиса до введения Р. О. Якобсоном самого термина «таксис».

Наиболее последовательное и чёткое разграничение таксиса и относительного времени, по нашему мнению, представлено у С. М. Полянского, рассматривающего соотношение диктума и модуса в полипредикативных высказываниях. Понимая вслед за Ш. Балли под модусом субъективное отношение к содержанию, передаваемому пропозицией (диктумом), а под диктумом — обозначение некоего события реальной или фиктивной действительности в виде элементарной ситуации [1], он считает, что категорию таксиса выражает сочетание «диктум-диктум» (например,

*He was sitting in his chair when she came.* — Он сидел в кресле, когда она пришла.),

а относительное время — «модус-диктум» [17] (например,

*She was glad that she had come.* — Она была рада, что пришла.).

Подобный подход позволяет также разграничить категории таксиса и эвиденциальности, поскольку сочетание «модус-диктум» может выражать и категорию эвиденциальности (за-свидетельствованности) [17]:

*He said they wouldn't dine with us. — Он сказал, что они не будут обедать с нами.*

Мы полностью придерживаемся данного подхода С. М. Полянского, т. к. он позволяет отделить категорию таксиса в узком понимании от фонового таксиса (в терминологии В. С. Храковского), т. е. таксиса в широком понимании.

Пользуясь терминологией Р. О. Якобсона, С. М. Полянский утверждает, что нешифтерность и коннекторность составляют базовые признаки таксиса [17], при этом под нешифтерностью понимается характеристика сообщаемого факта и / или его участников безотносительно к факту сообщения (.../E<sup>n</sup>) либо к его участникам (.../P<sup>n</sup>), а под коннекторностью — характеристика величин (E<sup>n</sup>) или (P<sup>n</sup>) через отношение к другим описываемым объектам (E<sup>n</sup> E<sup>n</sup> или P<sup>n</sup> E<sup>n</sup>) [20].

Справедливо рассматривая таксис как «не любое временное соотношение действий», А. В. Бондарко выделяет ещё один признак таксиса — единство временного плана [5, с. 509].

По А. В. Бондарко, единство временного плана (тождество временного плана, временная однородность действий) выявляется в его объединяющей функции по отношению к соотносимым во времени действиям, в принадлежности действий к одному и тому же временному плану (в рамках прошлого, настоящего или будущего). Ср., например, высказывание: *Мог ли тогда знать дедушка, что лет тридцать или сорок спустя по этому же пути... пройдёт линейка с осетином на козлах, в которой среди прочих экскурсантов ... будет ехать и одна из его многочисленных дочерей...* (В. Катаев). Здесь соотнесены разные временные планы — прошлого (по отношению к моменту речи автора) и будущего (по отношению к прошлому). Они не образуют целостного периода времени, следовательно, нет оснований для констатации отношений таксиса. В данном примере речь идёт о многоплановой темпоральной ситуации [18, с. 238].

Таким образом, к признакам таксиса относятся нешифтерность, коннекторность и единство временного плана.

3. Из двух предыдущих проблем при изучении категории таксиса вытекает проблема существования таксиса как самостоятельной категории. Сомнения в существовании данной категории и оправданности введения специального термина высказывали И. К. Бунина, Г. А. Золотова, И. А. Мельчук, И. Я. Харитонов, Т. Е. Шаповалова, В. В. Шигуров и др., представляя таксис как термин для обозначения категории относительного времени. Однако, как было подробно объяснено выше, мы не разделяем подобное мнение.

4. Несмотря на более чем пятидесятилетнюю историю изучения таксиса, спорным и нерешённым остается вопрос о статусе данной категории: является ли таксис функционально-семантическим полем или грамматической категорией.

Так, сторонники точки зрения, что таксис — функционально-семантическое поле (Т. Г. Акимова, А. В. Бондарко, Н. А. Козинцева, Ю. С. Маслов, В. С. Храковский и др.), трактуют функционально-семантическое поле таксиса как «единство, образуемое разнородными языковыми средствами данного языка, объединёнными семантикой временных отношений между действиями-компонентами полипредикативных комплексов в рамках целостного периода времени» [18, с. 238]. При этом названные учёные допускают, что временные соотношения действий могут быть осложнены семантикой обусловленности (значениями условия, причины, следствия, цели, уступки и т. д.), а также отношениями характеристики, что было рассмотрено выше при анализе широкой трактовки таксиса. Т. е. можно утверждать, что понимание таксиса как функционально-семантического поля справедливо лишь в случае широкой трактовки таксиса.

Прежде чем доказывать вслед за Р. О. Якобсоном, что таксис — грамматическая категория, рассмотрим понятие «грамматическая категория».

Согласно академическому определению, «грамматическая категория — это система противопоставленных друг другу рядов грамматических форм с однородными значениями» [15, с. 115], где грамматическая форма — это «языковой знак, в котором грамматическое значение находит своё регулярное (стандартное) выражение» [15, с. 116], а грамматическое значение — «обобщённое, отвлечённое языковое значение, присущее ряду слов, словоформ,

синтаксических конструкций и находящее в языке своё регулярное (стандартное) выражение» [15, с. 116].

Мы разделяем мнение В. Н. Ярцевой о том, что грамматические категории представляют собой обобщённое значение, выражаемое в данном языке системой грамматических форм, структура которых зависит от морфологического типа языка [21].

Основываясь на этом утверждении, по отношению к языкам флективно-синтетического типа (к которым относится русский язык) А. В. Бондарко предлагает следующее определение (как одно из возможных): грамматическая категория — это система граммем, объединённых обобщённым категориальным значением, представляющим собой родовое понятие по отношению к значениям компонентов данной категории как понятиям видовым [4, с. 14]. Однако данное определение, на наш взгляд, правомерно и для языков аналитического типа, например, английского.

Грамматическая категория имеет определённую структуру, основным признаком которой признается оппозиция. Отношение лингвистов к теории обязательности бинарных отношений (оппозиций) во всех явлениях и сферах языка неодинаково. Она является основой учения американских структуралистов; среди отечественных лингвистов придерживаются этой схемы, в частности, Л. С. Бархударов, Т. И. Вендина, А. А. Гируцкий, Б. А. Ильиш, А. И. Смирницкий; не пользуются методом чисто бинарного анализа В. Г. Адмони, А. В. Бондарко, В. Н. Ярцева; категорически отрицает его Г. С. Щур.

Так, А. А. Гируцкий утверждает, что для грамматической категории важна противопоставленность грамматических значений: если таких семантических оппозиций не существует, то и категория в языке не образуется [8]. Подобная мысль прослеживается и у Л. С. Бархударова и Д. А. Штелинга: «Грамматическая категория выявляется всегда на основе противопоставления рядов форм, а следовательно, и на основе противопоставления определённых значений» [2, с. 22].

Не отрицая значимости грамматических оппозиции, А. В. Бондарко стремится показать, что содержательная структура грамматической категории может включать не только оппозиции, но и неопозитивные различия [4]. Яркий пример можно наблюдать в фонологии, где так называемые эквиополентные оппозиции вряд ли можно считать оппозициями.

Согласно А. В. Бондарко, наиболее существенным свойством категориальной структуры представляется объединение членов грамматической категории (граммем). Базой для их интеграции является общекатегориальная семантика — свойственное данной категории значение (значение склонения, времени, числа и т. п.), объединяющее категориальные значения отдельных членов категории (значения отдельных склонений, времён, чисел и т. п.). Эти категориальные значения представляют собой разновидности значения категории в целом, т. е. видовые понятия по отношению к родовому. Что же касается оппозиций, то они трактуются лишь как один из возможных способов объединения компонентов грамматической категории; другим способом (средством) является отношение неопозитивного различия. Отношения оппозиции и неопозитивного различия между компонентами грамматической категории рассматриваются с точки зрения плана содержания, безотносительно плана выражения. Тем не менее А. В. Бондарко подчёркивает принципиальное значение единства содержания и плана выражения граммем [4].

Эта мысль развивается далее в рамках теории прототипов у Е. С. Кубряковой в том, что классы жёстко друг другу не противопоставлены, что в одной и той же категории (знаке) критериальные свойства входящих в неё единиц расходятся и не совпадают и что, таким образом, сама категория оказывается объединением или набором единиц с нетождественными свойствами и в то же время группировкой единиц, характеризующихся неким общим свойством — быть представителем чего-то вне знака [13].

Мы же считаем, что правомерно рассматривать структуру грамматической категории как объединение элементов в отношениях неопозитивного различия, так и в свете теории прототипов, поскольку оба эти подхода не только не противоречат друг другу, но и представляют структуру грамматической категории в разных плоскостях, что необходимо для более полного исследования конкретной, отдельно взятой грамматической категории.

На основе анализа научной литературы [2; 6; 7; 10], на наш взгляд, можно выделить следующие свойства грамматической категории:

1) **выход за пределы одного слова, одной конструкции** — грамматические категории никогда не ограничиваются одним словом, а характеризуют целые разряды, классы слов; так, категория числа существует у тысяч существительных;

2) **неоднородность** — одни грамматические категории оформляют лишь те или иные части речи (категории залога, вида и времени свойственны глаголу; категория рода, числа характеризует существительное и т. д.), другие — связаны с определёнными членами предложения (грамматическая категория наклонения свойственна только предикативным формам глагола);

3) **неоднородность** — грамматическая категория включает не менее двух противопоставленных (а вернее, соотнесённых) форм, но возможно и большее их количество. Не существует категорий, имеющих только одну форму: не может быть одного артикля, одного падежа, одного залога и т. д.;

4) **взаимодействие с другими грамматическими категориями** — грамматические категории языка находятся в тесном взаимодействии друг с другом и обнаруживают тенденцию к взаимопроникновению (например, категория лица связывает глаголы и местоимения, категория вида тесно связана с категорией времени и т. д.), причём это взаимодействие наблюдается не только в рамках одной части речи, но и в разных (ср., например, категорию числа, связывающую имя и глагол);

5) **взаимоисключительность или дизъюнкция** — грамматической категорией может быть только такой набор грамматических значений, элементы которого исключают друг друга [3], т. е. не могут одновременно характеризовать один и тот же объект [14, с. 42]. Мы считаем, что свойство взаимоисключительности очень близко понятию дизъюнкции, которая трактуется как «1) объединение двух высказываний с помощью разделительного союза «или»; 2) разделение, противоположение» [12, с. 84].

Основываясь на академическом определении грамматической категории, приведённом выше, категория таксиса является грамматической, поскольку представлена двумя противопоставленными друг другу рядами грамматических форм зависимого и независимого таксиса, которые имеют в языке своё регулярное выражение.

Именно противопоставление форм зависимого и независимого таксиса и составляет, по нашему мнению, главное оппозитивное различие в категории таксиса:

*Изучая многообразие планов выражения, можно многое понять и узнать о культуре...*  
(С. Е., с. 8)

и

*Когда изучается многообразие планов выражения, можно многое понять и узнать о культуре...*;

*She poses the next question while holding up a picture of a park (L-F.D., p.39). — Она задаёт следующий вопрос, показывая картинку парка.*

и

*She poses the next question while she is holding up a picture of a park. — Она задаёт следующий вопрос, когда она показывает картинку парка.*

Таким образом, на основе вышесказанного, можно сделать вывод о грамматическом статусе категории таксиса.

Отсюда следует, что категория таксиса обладает набором свойств, как и любая грамматическая категория:

1) **выход за пределы одного слова, одной конструкции** — грамматическое значение таксиса присуще не одной, а ряду синтаксических конструкций;

2) **неоднородность** — грамматическая категория таксиса связана только с определёнными (бипропозитивными или полипропозитивными) конструкциями;

3) **неоднородность** — грамматическая категория включает формы зависимого и независимого таксиса, фонового и нефонового таксиса;

4) **взаимодействие с другими грамматическими категориями** — грамматическая категория таксиса тесно связана с категориями вида, времени, относительного времени, эвиденциальности;

5) **взаимоисключительность или дизъюнкция** — главное оппозитивное различие в категории таксиса — противопоставление форм зависимого и независимого таксиса. Выра-



жаемые однородные хронологические значения (одновременность, предшествование, следование) также правомерно характеризовать как взаимоисключающие друг друга граммы одной категории.

Итак, в статье были рассмотрены лишь основные проблемные вопросы в исследовании категории таксиса (трактовка таксиса; отграничение категории таксиса от смежных категорий; выделение таксиса в отдельную самостоятельную категорию; статус категории таксиса), однако данный список проблемных вопросов является отнюдь не исчерпывающим, что позволяет исследователям изучать категорию таксиса с различных позиций, различных аспектов и на материале различных языков.

#### Список сокращений:

С. Е. — Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2005. — 239 с.

L.-F. D. — Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. — 2<sup>nd</sup> edition. — Oxford: OUP, 2003. — 208 p.

#### Список литературы:

1. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. — М.: Едиториал УРСС, 2001. — 416 с.

2. Бархударов, Л. С., Штелинг, Д. А. Грамматика английского языка. — М.: Либроком, 2011. — 426 с.

3. Большая советская энциклопедия / под ред. С. И. Вавилова, Б. А. Введенского [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://alcala.ru/bse/slovar/slovar-G/G14216.shtml> (дата обращения 19.09.2011).

4. Бондарко, А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. — 2-е изд. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. — 208 с.

5. Бондарко, А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. — М., 2002. — 736 с.

6. Валгина, Н. С., Розенталь, Д. Э., Фомина, М. И. Современный русский язык. — М.: Логос, 2008. — 528 с.

7. Вендина, Т. И. Введение в языкознание: учеб. пособие для педагогических вузов. — М.: Высш.шк., 2001. — 288 с.

8. Гируцкий, А. А. Введение в языкознание: учеб. пособие. — 2-е изд., стер. — Мн.: ТетраСистемс, 2003. — 288 с.

9. Жеребков, В. А. Опыт описания грамматической категории времени в системе немецкого глагола // Учен. зап. Калнинск. пед. ин-та. — Калинин, 1970. — Т. 72. — Вып. 3. — С. 14–16.

10. Иванова, И. П., Бурлакова, В. В., Почепцов, Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: учебник. — М.: Высш. школа, 1981. — 285 с.

11. Касевич, В. Б. О категориях выражения таксиса в бирманском языке // Исследования по филологии и истории культуры. Ученые записки ЛГУ. Серия востоковедческих наук. — Л., 1990. — С. 37–45.

12. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов. — М.: Эксмо, 2008. — 672 с.

13. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук, Ин-т языкознания. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.

14. Лескина, С. В. Презентация категории пейоративности в русской и английской фразеологии: моногр. — Челябинск: Южно-Уральское книжное изд-во, 2010. — 356 с.

15. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. — 5987 с. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

16. Маслов, Ю. С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание / под ред. А. В. Бондарко, Т. А. Майсак, В. А. Плунгян. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 840 с.

17. Полянский, С. М. Таксис — относительное время — эвиденциальность (к проблеме критериев разграничения) // Сибирский лингвистический семинар. — Новосибирск, 2001. — № 2. — Режим доступа: [www.philology.ru/linguistics3/polansky-01.htm](http://www.philology.ru/linguistics3/polansky-01.htm)

18. Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис / Под ред. А. В. Бондарко. — Изд. 3-е, стереотип. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 352 с.

19. Типология таксисных конструкций / Отв. ред. В. С. Храковский. — М.: Знак, 2009. — 912 с.

20. Якобсон, Р. О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. — М.: Наука, 1972. — С. 95–113.

21. Ярцева, В. Н. Иерархия грамматических категорий и типологическая характеристика языков // Типология грамматических категорий: Мещаниновские чтения. — М.: Наука, 1975. — С. 5–23.

## **КИНОИСКУССТВО В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Присутствие экрана в жизни современного человека уже давно ни у кого не вызывает удивления. Поэтому не ошибёмся, утверждая, что экранная культура является лидирующей в современном обществе, а экранные средства передачи информации — доминирующими.

Сердцевиной экранной культуры является кино. Многие учёные задавались целью ответить на вопрос — что такое кино? Белла Балаш (кинокритик XX века) писал, что кино есть новое откровение людей. Для С. Эйзенштейна это «...“картина мира”, в которой свёрстывается в обобщённый облик человек, всё, что он видит, и всё, что его окружает». А. Тарковский видел в кино «время в формах и проявлениях», поэтому человек, который смотрит кино, ищет потерянное время.

Киноискусство получило широкое распространение и в молодёжной субкультуре. Кино привлекает внимание молодёжи по многим причинам — яркость, образность, динамичность и доступность движущегося изображения. Однако именно зрелищность кино стала причиной поверхностного отношения к нему современных студентов.

Преобладание развлекательной функции приводит к тому, что молодые люди видят только фабульно-содержательную сторону киноискусства, не распознают экранный образ, судят об идее фильма поверхностно, оперируя в основном житейской, часто бинарной терминологией (нравится — не нравится, скучно — смешно, интересно — не интересно). Высокий потенциал кинотекста откладывается в сознании зрителей не в полной мере. Именно поэтому студентами востребованы несложные для восприятия киножанры (например, комедии, мелодрамы, боевики, так называемые фильмы ужасов) и совсем не пользуются спросом фильмы А. Тарковского, К. Кесельевского, Д. Аранофски и др., требующие от зрителя элементарных навыков киновосприятия.

Современные молодые люди знают: для того, чтобы понимать классическую музыку (особенно современную), необходимо не только слушать её, но и иметь некоторую систему специальных знаний; чтобы позволить высказать собственные суждения о произведениях изобразительного искусства, также нужна подготовка; культура восприятия литературного образа воспитывается на протяжении многих лет. Однако о том, что киноискусство требует к себе не менее глубокой подготовки, молодёжь даже не предполагает.

Проблема киновосприятия не является новой. Одновременно с появлением кинематографа в педагогике стало оформляться направление, получившее название «кинопедагогика». Имена первых кинопедагогов занимают достойное место в плеяде педагогов-новаторов — Н. А. Лебедев, А. М. Гельмонт, Ю. Н. Усов, С. Н. Пензин и др. Первой общественной организацией, занимающейся проблемами кинопедагогики, было Общество друзей советского кино, в состав совета которого входили известные кинорежиссёры С. Эйзенштейн, В. Пудовкин, Д. Вертов. ОДСК занималось многими вопросами — от выпуска фильмов для детей до выпуска книг и пособий по вопросам кино и разработке специальных программ и уроков для кружков любителей кино.

Сегодня кинопедагогика понимается гораздо шире. Основная идея этого направления была выражена Н. А. Усовым: «Если хорошие фильмы воспитывают вкус, а плохие — развращают и портят его, то и наоборот, зрители с развитым вкусом требуют от кинематографа умных и содержательных картин, а человек, воспитанный на дурных образцах, удовлетворяется подделками под искусство, суррогатами его». Воспитание у учащейся молодёжи хорошего художественного вкуса и иммунитета к кинопродукции необходимо и сегодня. Для этого нужна серьёзная работа преподавателей, в том числе и на первой ступени высшего образования.

Путей интеграции киноискусства в вузы несколько, и некоторые из них достаточно полно описаны в специальной литературе.

Наиболее активно преподаватели применяют кино в качестве средства обучения, что позволяет использовать его в процессе изучения всех дисциплин без исключения. В данном

случае успешно реализуется информационно-образовательная функция киноискусства. Ребята при получении новой информации из разных источников, в сравнении и сопоставлении, познают окружающий мир во всех его противоречиях. Однако в данном случае кино не рассматривается как художественный продукт.

Для этого необходима иная форма организации образовательного процесса, учитывающая особенности кинофильма как самостоятельного художественного произведения и требующая соответствующего программного обеспечения. Прежде всего, необходимы отдельные занятия, на которых студенты получают возможность познакомиться с развитием и достижениями ведущих европейских киношкол (Франция, Италия, Англия, Германия, Испания, Швеция, Польша и др.); американского, российского и белорусского кинематографа; с жанрово-тематическим многообразием кино, спецификой наиболее распространённых в молодёжной субкультуре киножанров.

Преподавателю следует помнить о нескольких важных моментах: в аудиторию войдут студенты, которые любят кино; имеют определённую «насмотренность»; располагают жизненным опытом и багажом знаний; имеют свою точку зрения на кинопродукт. Именно поэтому кинопедагог должен стать скорее товарищем по интересам, незаметно исполняющим роль помощника, направляющего процесс киновосприятия.

Для этого, в первую очередь, необходимо выявить уровень потребностей и предпочтений студентов. Уже первые занятия дадут пищу для размышлений. В процессе беседы выяснится «киноопыт» ребят, сфера их интересов, а также пробелы в уровне их кинообразованности. Результат беседы можно предугадать — наша молодёжь является «всеядным» кинопотребителем, хорошо ориентируется в современном кино и совсем не знакома с историей и теорией киноискусства, не знает серьёзных мастеров, и совсем, к сожалению, не знает тенденций развития отечественного кинематографа.

Поэтому, если на первом этапе заставить студентов посмотреть фильм А. Сокурова, то можно быть уверенным — на очередное занятие ребята не придут. Сложные для просмотра и анализа фильмы следует вводить очень осторожно. Поэтому на начальном этапе, учитывая присущую учащейся молодёжи потребность в обсуждении фильмов, преподавателю можно порекомендовать создать особую среду для обмена кинопродукцией. Совершенно незаметно студенты начнут коллекционировать фильмы и обмениваться ими. В процессе коллективного обсуждения появятся разночтения, и ребята рано или поздно за ответом придут к преподавателю. И вот тогда кинопедагог получит возможность попасть в среду коллекционирования и влиять на неё, пополняя высокохудожественными образцами киноискусства. В том случае, если преподаватель заслужит у молодых людей уважение, он сможет незаметно управлять процессом их кинообразования.

Несколько позднее можно использовать «метод провокации» (Г. А. Поличко). Перед просмотром фильма рекомендуется «в пух и прах разнести» его. Традиционная структура занятия предполагает, что преподаватель, рекламируя фильм, сознательно готовит студентов на позитивное восприятие. В данном случае благодаря кинопровокации ребята настраиваются на максимально активное восприятие, в процессе которого они вынуждены вести мысленный диалог с самим собой, внутренне соглашаясь или не соглашаясь с позицией кинопедагога. После просмотра можно предложить студентам обсудить появившееся у них мнение, которых будет ровно столько, сколько человек в группе.

Для использования метода провокации лучше использовать фильмы философского содержания («Сказка странствий» А. Митты, «Декалог» К. Кесьлевского), в которых сам автор не заинтересован давать зрителю однозначных ответов. В дискуссии студенты будут, незаметно для себя, говорить и спорить не только о достоинствах фильма, но и на темы о вечных человеческих ценностях.

В области музыки также можно посоветовать преподавателю целый ряд методов и приёмов. Например, подобрать музыку к незнакомому фильму (отдельному фрагменту), заранее просмотрев его без звука, а затем сравнить с оригиналом; проанализировать музыкальное решение в нескольких фильмах на один сюжет («Гамлет» Г. Козинцева и «Гамлет» Ф. Дзеффирелли), в фильмах-римейках («Розыгрыш» В. Меньшова и «Розыгрыш» А. Кудиненко); определить роль классической музыки в фильме на современную тему, значение песни в авторской концепции кинопроизведения. Творческая фантазия кинопедагога в

данном случае безгранична. Важно научить молодых людей понимать музыку в кино по-новому — в качестве составляющего элемента киноструктуры, средства выражения сложных эмоций и мыслей автора; слышать музыку в хлопающей двери, шелестящих на ветру листьях, бьющейся о морской берег волне и определять художественно-эстетическую нагрузку, которую несёт музыка в фильме в целом.

Преподаватель при желании может воспользоваться предлагаемыми методами и приёмами на первом этапе своего педагогического творчества, а впоследствии выработать собственную методику на основании своего опыта, опыта студентов. Результат появится очень скоро. Постепенно молодые люди научатся видеть и анализировать авторскую концепцию; объяснять последовательность расположения фабульных событий в сюжете фильма; выделять компоненты кинообраза (драматургия, характеры, композиция, звуковая среда и др.) и включить их в своё суждение о фильме; видеть художественную деталь и объяснять её значение; определять роль героя в системе образов, его психологические состояния, отношение автора к нему; формулировать и аргументировать свое отношение к кинотексту.

Но самым лучшим результатом, на наш взгляд, будет постепенно возникающее у студентов уважение и любовь к киноискусству.

### Список литературы:

1. Баранов, О. А. Медиаобразование в школе и вузе / О. А. Баранов. — Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. — 87 с.
2. Бондаренко, Е. А. Диалог с экраном: Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры» / Е. А. Бондаренко. — М.: SVR-Аргус, 1994. — 96 с.
3. Колбышева, С. И. Функциональное назначение киноискусства / С. И. Колбышева // Актуальные проблемы педагогических исследований. VIII аспирантские чтения: сб. науч. ст. / Белорусский гос. пед. ун-т им. Максима Танка; редкол. И. И. Цыркун [и др.]. — Минск, 2010. — С. 84–86.
4. Поличко, Г. А. Изучение изображения как компонента экранного образа / Г. А. Поличко // Медиаобразование. — 2005. — № 3. — С. 44–49.

**С. Н. Ларин**

*Кандидат технических наук, старший научный сотрудник ФГБУН Центральный экономико-математический институт РАН, г. Москва*

**Л. Ю. Лазарева**

*Кандидат технических наук, референт АНО ВПО Институт международного учёта и управления, г. Москва*

## **ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И САМООБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ**

Сфера образования в современных условиях находится в стадии коренных преобразований, вызванных кардинальными изменениями политического и экономического обустройства общества, становления его мировоззренческой идеологии и морали, новым содержанием внутреннего состояния субъектов образовательной среды и форм субъектно-субъектных отношений, процессами информатизации сферы образования. Под воздействием указанных изменений формируются новые подходы к практике реализации образования. Однако эти подходы и технологии необходимо наполнить новым содержанием, с тем чтобы их восприятие не только приносило новому поколению новые знания, но и было лучшим по форме и продуктивным по содержанию образовательного контента.

В связи с тем, что одним из важнейших свойств современной образовательной среды является её информационный характер, молодым поколением обучаемых лучше всего воспринимаются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), реализующие различные формы и методы обучения в информационных образовательных средах (ИОС). Совместно с традиционными объектно-ориентированными образовательными технологиями ИКТ должны обеспечить:

- создание электронных образовательных ресурсов (ЭОР);
- реализацию восприятия и воспроизведения содержания ЭОР с помощью соответствующих выразительных и интерактивных средств;
- оперативный информационный обмен, прямую и обратную связь активных систем в рамках образовательного процесса.

Методика обучения и самообучения в информационных средах предполагает разработку технологий и форм представления информации, связанных с реализацией образовательного процесса. При этом любая технология предполагает реализацию педагогом определённого набора организационных мероприятий, осуществляемых в рамках методики обучения и самообучения в информационных средах, которые являются составной частью ИОС образовательного учреждения (ОУ).

Готовность к обучению и самообучению предполагает наличие у обучаемых ряда умений и способностей, а именно:

- самостоятельно организовывать, управлять, регулировать свою образовательную деятельность, а также определять наиболее перспективные пути её развития;
- правильно идентифицировать свои интересы и потребности, способности и возможности в рамках потенциала интеллектуального развития личности.

Задача ИОС заключается в наполнении этих и других умений и способностей содержанием, обеспечивающим обучаемым:

- идентификацию и понятийное (семантическое, аспектное) толкование терминов используемого образовательного контента;
- формирование профессиональных знаний и представлений о содержании соответствующих специальностей на основе используемого образовательного контента;
- усвоение общечеловеческих ценностей в процессе обучения;
- формирование мотивации к обучению и потребности к самообучению на основе реализации межличностного взаимодействия в соответствии с этими ценностями.

Поскольку условия профессионального образования многообразны, то сбалансировать систему логически однозначных требований к нему достаточно трудно. Однако в последней редакции ФГОС предпринята попытка комплексно сбалансировать финансово-экономические, кадровые, учебно-образовательные и учебно-методические требования, а также информационные требования к ИОС и её инфраструктуре. В соответствии с указан-

ными в ФГОС требованиями и структурой каждое ОУ создаёт собственные образовательные программы, в составе которых предусматривается обязательное наличие целевого, содержательного и организационного компонентов, а также системы оценки результатов обучения. Тем самым ФГОС определяет особое значение в современном образовании ИОС, которая представляет собой, с одной стороны, область реализации образовательных взаимодействий, а с другой стороны — интегрированный информационный ресурс для практического осуществления образовательного процесса. Поэтому ИОС — это не просто информационная образовательная среда, или образовательная среда, выраженная в информационной форме, а именно её представление (образ, проекция) в информационных средствах, ресурсах, технологиях, обучающих и управляющих системах, выраженных в форме методических руководств и адаптированных для реализации образовательного процесса.

При использовании традиционных методов и средств предметного обучения (учебник, практикум, наглядные пособия) темп усвоения дидактического контента зависит в основном от усреднённых свойств контингента обучаемых. При активном использовании потенциала ИОС (её ресурсов и технологий) темп усвоения дидактического контента во многом зависит от индивидуальных особенностей каждого обучаемого и увеличивается за счёт оперативности реализации связей между ним как субъектом обучения и ресурсами ИОС. Данное обстоятельство определяется тем, что ресурс ИОС, как стандартный информационный продукт, обладает средствами адаптации своего состояния и функционирования в соответствии с индивидуальными потребностями и личностными особенностями использующего его субъекта обучения. Это повышает возможности вариативности и индивидуализации процесса предметного обучения, в частности, выбора обучаемым (при его желании и с помощью педагога) индивидуальной траектории обучения.

Использование в образовательном процессе современных педагогических технологий позволяет сделать его более интересным и качественным. К числу современных педагогических технологий, реализуемых в рамках ИОС, принято относить: обучение в малых группах, дискуссии, ситуационный анализ и деловые игры, метод проектов, «портфолио обучаемого».

Обучение в малых группах позволяет организовать совместную деятельность обучаемых на разных уровнях познавательной деятельности для достижения общей цели на основе принципов взаимовыгодного сотрудничества (*collaborating learning*, *cooperative learning*). Обычно для этого педагогом формируются малые группы (по 3–4 человека) с учётом индивидуальных способностей обучаемых, их пожеланий и психологической совместности. При таком подходе к формированию групп обеспечивается наличие в одной группе обучаемых с разными способностями, которые в ходе процесса обучения смогут оказать друг другу необходимую помощь.

Дискуссия как одна из современных педагогических технологий также имеет ярко выраженную проблемную направленность, которая требует своего разрешения. Дискуссия считается эффективным способом убеждения, так как её участники сами приходят к тому или иному выводу. Участие в дискуссии — сложный интеллектуальный процесс, а не просто вопросно-ответная форма общения на семинаре. Дискуссия предполагает свободное высказывание и аргументированную защиту собственной позиции. Для организации и проведения дискуссии могут использоваться чаты, форумы для малых групп, общие форумы, видеоконференции [1, с. 184].

Ситуационный анализ представляет собой более сложный метод проблемного обучения. В его основе лежит организация деловой игры или дискуссии. Проблемная ситуация и действующие лица могут быть взяты из реальных жизненных ситуаций. Основная цель ситуационного анализа заключается в выработке у обучаемых необходимых умений и способностей для применения теоретических знаний на практике. Для практического разрешения проблемной ситуации обычно используется специальная веб-страница, при возможности организуется общение через чат или проводится видеоконференция с обратной связью.

Использование в рамках ИОС обучающих ролевых и деловых игр проблемной направленности позволяет через набор определённых сюжетов найти возможные способы решения проблемы. При этом, если деловая игра направлена преимущественно на формирование необходимых профессиональных качеств, то в ролевой игре развиваются способности и умения, не обязательно связанные с определённой профессией. Преимуществом проведения ролевых игр является моделирование не только реальных, но и вымышленных ситуаций. Для

проведения ролевых и деловых игр в рамках ИОС обычно используются чаты, форумы, видеоконференции.

В последние годы одним из популярных информационных средств обучения стал метод проектов, который широко используется как в традиционном образовательном процессе, так и в рамках обучения средствами ИОС. Метод проектов можно рассматривать как способ достижения дидактических целей обучения через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым, практическим результатом, оформленным в виде конкретного продукта деятельности [2, с. 247]. Практическая реализация метода проектов предусматривает активное развитие исследовательской и поисковой деятельности обучаемых и предполагает использование для разрешения проблемы проведение дискуссий, мозгового штурма, а также ролевых и деловых игр.

Современная ИОС предполагает расширение практики проведения разного рода телекоммуникационных проектов, представляющих собой совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность участников проекта, разделённых между собой расстоянием посредством компьютерных телекоммуникаций. При этом деятельность всех участников такого проекта направлена на решение общей проблемы и на достижение совместного результата. Она имеет одну цель, набор согласованных методов и способов её решения. Обычно последовательность действий при организации проекта на практике может быть следующей:

- 1) происходит выбор темы проекта, его типа и числа участников;
- 2) определяется основная проблема проекта;
- 3) выдвигается набор предположений и гипотез для дальнейшего исследования проблемы проекта и происходит их распределение по группам участников;
- 4) распределение отдельных задач и ответственных за их решение внутри малых групп сотрудничества;
- 5) самостоятельная работа участников проекта, направленная на поиск решения основной проблемы;
- 6) проведение промежуточных обсуждений с обменом полученными данными, мнениями и другой полезной для решения основной проблемы информацией;
- 7) проведение консультаций с координатором проекта;
- 8) защита разработанных отдельными группами гипотез в форме презентаций, дискуссий, докладов и т. д. в формате видеоконференции или на форуме;
- 9) комплексный анализ проделанной работы и формулирование выводов по её результатам.

Для организации взаимодействия участников проекта используются электронная почта, чаты или специальные форумы для отдельных групп обучаемых или всех его участников. По мере накопления данных координатор проекта организует общее обсуждение проблемы, для этих целей открывается телеконференция, проводится дискуссия или круглый стол off-line.

Участие обучаемых в совместной проектной деятельности способствует формированию у них многих полезных умений, таких, например, как: ведение дискуссии, осуществление поиска необходимой информации, способности к её аналитической обработке, способности делать выводы на основе обобщений, проводить наблюдения, выполнять практические работы и экспериментальные исследования.

Ещё одна современная педагогическая технология, направленная на формирование способности к самооценке, оценке действий других, к рефлексии — это «портфолио обучаемого». Её смысл заключается в формировании у обучаемых позитивной самооценки, особенно актуальной в процессе обучения и самообучения [3, с. 349]. Технология «Портфолио обучаемого» предполагает формирование у обучаемых набора следующих умений: объективной оценки достигнутых результатов; объективного определения основных причины успеха или неудач; правильное определение путей устранения недостатков и ошибок; объективное отношение к внешним оценкам других людей.

Организация работы по этой технологии предусматривает создание для каждого обучаемого своей собственной веб-страницы, на которой и будет формироваться его «портфолио». Подходы к его созданию могут быть самыми разными, главное, чтобы обучаемые получали необходимые навыки для анализа проделанной ими работы, собственных успехов и



неудач, могли объективно оценивать свои возможности и видеть способы преодоления трудностей, а также аргументировать свои обоснования.

По мере выполнения заданий, творческих работ или проектов, рефератов, текущих контрольных работ происходит пополнение «портфолио обучаемого». В конце курса обучаемый представляет на суд педагога или независимой экспертной комиссии своё «портфолио» с целью итоговой оценки его знаний, умений, навыков, сформированных в результате работы на основе рефлексии.

Ориентация на новые образовательные результаты влечёт за собой существенные изменения не только в деятельности ОУ, но и в реализации новой педагогической системы обучения через структуру и содержание ИОС. В этих условиях более актуальной становится задача формирования у обучаемых необходимых навыков организации самостоятельной познавательной и практической деятельности. Основной целью информатизации образования становится не столько усвоение знаний, сколько овладение способами этого усвоения, развитие познавательных интересов, информационных потребностей, творческого потенциала обучаемых. Для достижения личностных результатов обучения и развития мотивационных ресурсов обучаемых необходим переход на личностно ориентированный образовательный процесс на основе индивидуальных образовательных программ, разрабатываемых с учетом личностного потенциала, возможностей и интересов обучаемых.

Сегодня необходимо, чтобы образовательный процесс не «подстраивался» под имеющиеся в наличии технологии и ресурсы, а сам определял нужные ему ЭОР и ИКТ. Поэтому ИОС современного ОУ должна строиться как интегрированная многокомпонентная система, объединяющая в своем составе компоненты учебной, внеучебной, научно-исследовательской деятельности, а так же измерения, контроля и оценки результатов обучения. При этом ИОС должна быть максимально вариативной, обеспечивая необходимую дифференциацию всех возможных пользователей её ресурсов и технологий.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 11-06-00033а «Педагогические основы разработки и практического применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе».

### Список литературы:

1. Педагогические технологии: учебное пособие / под общ. ред. В. С. Кукушина. — Ростов-н/Д.: Издательский центр «Март»; Феникс, 2010. — 333 с.
2. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учебное пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 400 с.
3. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. — М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.

## **РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ БИБЛИОТЕК В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В настоящее время одним из самых востребованных ресурсов Интернета, в том числе и в образовательном процессе, стали библиотеки. Их называют как виртуальными, так и электронными, цифровыми библиотеками. Бесспорным их преимуществом перед обычными библиотеками является возможность работы с каталогами, доступа к электронным материалам: оцифрованным печатным работам, фотографиям и так далее. При этом каталоги и многие электронные материалы предлагаются в режиме свободного (бесплатного) доступа.

Современные учёные отмечают ряд существенных изменений, которые появились вследствие применения современных информационных и коммуникационных технологий в библиотеках [2]. Проанализируем эти тенденции в контексте деятельности преподавателя.

Во-первых, очевидны перспективы снижения стоимости распространения нормативной, учебной, методической информации посредством использования технологий сети Интернет. Электронные издания способствуют расширению возможностей авторов. Даже малотиражные, а потому малорентабельные издания могут найти своего читателя и принести положительный практический эффект.

Во-вторых, значительно сократится время поступления необходимой информации до её потребителей.

В-третьих, становятся доступными редкие источники, сохраняется от полного исчезновения информация, хранящаяся на таких недолговечных носителях, как бумага, кино-, аудио- и видеоплёнки, диски, пластинки, тем более что некоторые воспроизводящие устройства постепенно исчезают из употребления.

В-четвёртых, интенсивнее распространяются инновационная информация, передовой педагогический опыт. Есть возможность бесплатно работать с каталогами крупнейших государственных, региональных и университетских библиотек и отслеживать необходимые данные о современных публикациях. Развитию инноваций способствуют также электронные издания книг, энциклопедий, журналов, газет или электронных версий печатных изданий.

В-пятых, постоянно расширяется возможность получения быстрого доступа ко всей имеющейся в мире информации. Пользователи могут работать в электронных библиотеках независимо от физического месторасположения источников информации, в любое удобное время суток и в любом удобном для читателя месте.

Всё это, несомненно, повышает интерес педагога к преподавательской и научно-исследовательской деятельности.

Для высших учебных заведений, использующих инновационные методы в образовательном процессе, в том числе обеспечение образовательного процесса доступом к электронно-библиотечным системам, подобные ресурсы должны быть сформированы на основании прямых договоров с правообладателями учебной и учебно-методической литературы, методических пособий. Данное требование также является критерием государственной аттестации вуза и принимается во внимание при экспертизе показателей его деятельности. Вышеуказанные требования объективно направлены на обеспечение качества учебного процесса, основаны на требованиях ГК РФ, регулирующих отношения в сфере интеллектуальной собственности.

Многие страны мира заботятся о создании электронных библиотек. В США они стали формироваться в 80-х годах XX века, в Великобритании — в начале 90-х годов XX века. В Японии реализуется проект «Электронные библиотеки XXI века», а в Германии создаётся электронная библиотека «Global-Info»[3].

В настоящее время более полутора тысяч крупных и средних библиотек в разных странах мира предоставляют доступ в свои электронные каталоги, только в США около 96 % публичных и 85 % университетских библиотек подключены к Интернету [5]. Каталоги национальных библиотек 47 стран мира представлены по адресу:

[http://www.nlr.ru:8101/res/inv/ic/natlib\\_i.htm](http://www.nlr.ru:8101/res/inv/ic/natlib_i.htm). Но иностранные библиотеки не могут в полной мере стать альтернативой российским библиотекам или полностью заменить их [3].

В России создание электронных ресурсов и их программно-аппаратного обеспечения, в том числе через Интернет, началось в 1995 г. и поддерживается рядом государственных научно-технических программ. На современном этапе в русскоязычной части Интернета количество достаточно крупных электронных библиотек составляет уже несколько сотен.

Самой крупной российской библиотекой является Российская Государственная Библиотека. На сайте библиотеки (<http://www.rsl.ru>) возможна бесплатная работа с каталогами. Данная библиотека формирует фонды Открытой Электронной библиотеки (<http://orel.rsl.ru/>). На начало 2005 года в открытом доступе уже находились 6 602 книги, 522 диссертации и др.

В состав Российской национальной электронной библиотеки (<http://www.nlr.ru:8101/online.html>) входят рукописные и архивные документы, редкие книги и др. Самые ранние печатные материалы датируются XI веком. Большую помощь в профессиональной деятельности преподавателя может оказать Государственная Научная Педагогическая Библиотека им. К.Ф. Ушинского (<http://www.gnpbu.ru/>). Её фонд насчитывает более полутора миллионов единиц хранения по различным направлениям педагогической науки и смежным с ней наукам. Государственная публичная научно-техническая библиотека (<http://www.gpntb.ru>) является одной из крупнейших федеральных библиотек [3]. Важной особенностью этой библиотеки является разработка проекта Виртуальной библиотеки (<http://www.vlibrary.ru/>), которая помогает найти нужные ресурсы Интернета. База данных содержит более двух тысяч он-лайн-журналов, газет, сайтов. Учителям иностранных языков можно посетить сайт Всероссийской государственной библиотеки иностранной литературы им. М. И. Рудомино (<http://www.libfl.ru>), а учителям истории — Государственной публичной исторической библиотеки России (<http://www.shpl.ru>).

Большие потенциальные возможности содержат библиотеки высших учебных заведений. Ведущие университеты мира предоставляют пользователям возможность работать с каталогом в своих электронных библиотеках и множеством научных публикаций в режиме свободного доступа (смотрите, например, электронные ресурсы Columbia University Libraries по адресу <http://www.columbia.edu/cu/lweb/index.html>) [3].

Из частных коллекций наиболее существенной является бесплатная библиотека Максима Мошкова ([www.lib.ru](http://www.lib.ru)) [1].

Несомненно, что электронные библиотеки будут развиваться и совершенствоваться. Постепенно от сканирования печатных изданий и создания фондов оцифрованных материалов электронные библиотеки переходят к выполнению более сложных функций, к таким как консультационные, обучающие [4]. Возможно, в дальнейшем электронные библиотеки превратятся в «общественные центры информационного общества». Создание крупных и доступных национальных электронных библиотек способствует более эффективному использованию информации, что в дальнейшем положительно отразится на уровне развития науки, культуры, позволит улучшать систему образования.

### Список литературы:

1. Будущее электронных библиотек в консолидации научно-образовательного и культурного сообщества [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.fio.ru/index.php?id=2543>
2. Гарбо, О. Информационные службы, библиотеки, архивы // Всемирный доклад ЮНЕСКО о коммуникации и информации в 1999–2000 гг. — Глава 7 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.polpred.com/free/unesco/7.html>
3. Анохин, С. Электронные библиотеки и их роль в профессиональной деятельности учителя // Народное образование. — 2006. — № 2.
4. Тоннеев, Ф. В ожидании творца. Любите электронную книгу — источник знаний // Учительская газета. — 2004. — № 49 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/?action=topic&toid=7402>
5. Шрайберг, Я. Л. Библиотеки и информационные технологии: десять лет спустя / Ежегодный Пленарный Доклад Международной конференции. — Крым, 2003 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ellib.gpntb.ru/jrnl.php?doc=4>

**А. В. Федоров**

*Доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации медиапедагогике России, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института им. А. П. Чехова, г. Таганрог*

## **АНАЛИЗ ВЫПОЛНЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА\***

\* Написано при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1 (III очередь) — «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров» по лоту № 5. 2010-1.1-305-021 «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров в области психологических и педагогических наук», ГК 02.740.11.0604 по теме «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами» (руководитель проекта — доктор педагогических наук, профессор А. В. Федоров).

Согласно методике, предложенной Ю. Н. Усовым [2, с. 7], аудитории предлагалось написать небольшую письменную работу. Студенты должны были сделать выбор из трёх различных тем:

- а) медиатекст, который произвёл на меня сильное впечатление;
- б) медиатекст, который повлиял на моё отношение к себе и окружающим;
- в) анализ одного эпизода из запомнившегося медиатекста.

Бесспорно, уже сам выбор той или иной темы в какой-то степени помогает педагогу предположить степень медиакомпетентности учащегося. Первую тему обычно выбирает аудитория, склонная к простому пересказу событий произведения (таких, как правило, большинство). Вторая тема в значительной степени интересует аудиторию, для которой больше всего важны социальные и моральные проблемы, затронутые в медиатексте. Третья тема (теоретически) должна привлечь только самых «продвинутых» в области медиакультуры людей — аудиторию с достаточно развитым медийным восприятием, аналитическим мышлением.

При оценке студенческих работ нами учитывалась классификация уровней интерпретационного показателя медиакомпетентности личности [1, с. 46–47]:

*Таблица 1*

*Классификация уровней интерпретационного / оценочного показателя  
медиакомпетентности личности*

№	Уровни интерпретационного / оценочного показателя	Расшифровка уровней интерпретационного / оценочного показателя медиакомпетентности личности
1	<b>Высокий уровень</b>	Умение критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учётом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры / виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т. п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, её критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей

*Продолжение таблицы*

2	<b>Средний уровень</b>	Умение критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учётом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления. Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное её толкование). В целом критический анализ медиатекста основан на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей
3	<b>Низкий уровень</b>	Отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способностей к критическому мышлению. «Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путанность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, проницательности, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам, умение пересказать фабулу произведения. В целом анализ медиатекста основан на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей

На первый взгляд, результаты, полученные после выполнения «немедиаобразованными» студентами младших курсов Таганрогского государственного педагогического института такого рода письменных творческих заданий, подтверждают эту тенденцию: задания категории «а» выбрали 42 студента (34,0 % от общей аудитории из 103 человек), задания категории «б» — 35 студентов (40,8 % от общей аудитории из 103 человек), задания категории «с» — 26 студентов (40,8 % от общей аудитории из 103 человек).

Однако наше изучение письменных работ 26-ти студентов, выбравших самое сложное творческое задание «с» (анализ одного эпизода из запомнившегося медиатекста), показало, что именно по этой категории студенты продемонстрировали самый низкий уровень медиакомпетентности — 88,5 % (в то время как по категориям «а» и «б» процент учащихся, обнаруживших низкий уровень медиакомпетентности, оказался примерно на 20 % ниже — 69,0% и 68,6%). Следовательно, сложную категорию «с» в целом выбрали не наиболее, а наименее медиакомпетентные студенты. По-видимому, их подвела повышенная самооценка своих возможностей либо импульсивность, необдуманность выбора категории для творческой работы.

Анализ результатов выполнения студентами творческого задания «Медиатекст, который произвёл на меня сильное впечатление» (табл. 2) показал, что никто из студентов не смог обнаружить высокого уровня медиакомпетентности. На среднем уровне медиакомпетентности находилось 30,9 % студентов (в большинстве своём — женского пола), и почти 70 % студентов оказались практически на нулевом уровне медиакомпетентности: ничего, кроме сбивчивого пересказа сюжета медиатекста они предложить, увы, не смогли...

Таблица 2

*Классификация интерпретационного / оценочного уровня медиакомпетентности аудитории при выполнении творческого задания «Медиатекст, который произвёл на меня сильное впечатление»*

Задание выполнили 42 студента (40,8 % от общей аудитории из 103 человек), из них: 27 — женского пола (35,1 % от общей женской аудитории из 77 человек), 15 — мужского пола (57,7 % от общей мужской аудитории из 26 человек).

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к интерпретационному / оценочному показателю	Количество студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к интерпретационному / оценочному показателю		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	<b>Высокий уровень</b>	0 %	0 %	0 %
2	<b>Средний уровень</b>	21,4 %	9,5 %	30,9 %
3	<b>Низкий уровень</b>	42,8 %	26,2 %	69,0 %

Анализ результатов выполнения студентами творческого задания «Медиатекст, который повлиял на моё отношение к себе и окружающим» (табл. 3) показал, что никто из студентов также не смог обнаружить высокого уровня медиакомпетентности. На среднем уровне ме-

диакомпетентности находились 31,4 % студентов (исключительно женского пола), и снова почти 70 % студентов оказались на низком уровне медиакомпетентности, то есть подавляющее большинство аудитории не смогли хоть в какой-то степени убедительно объяснить, почему тот или иной медиатекст повлиял на их отношение к себе и миру. При этом средний уровень медиакомпетентности — умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста, пусть хотя бы на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза (при отсутствии интерпретации авторской позиции или примитивном ее толковании) — показали в данном случае только студентки. Представители мужской части аудитории не смогли сделать и этого.

Устные беседы со студентами подтвердили данные таблиц 2 и 3 — у большинства студентов культурный багаж очень скуден, они мало читают, ориентированы в основном на развлекательную функцию медиа, не склонны анализировать прочитанное, увиденное и услышанное, не имеют опыта аргументированной дискуссии.

Таблица 3

*Классификация интерпретационного / оценочного уровня  
медиакомпетентности аудитории при выполнении творческого задания  
«Медиатекст, который повлиял на моё отношение к себе и окружающим»*

Задание выполнили 35 студентов (34,0 % от общей аудитории из 103 человек), из них: 28 — женского пола (36,4 % от общей женской аудитории из 77 человек), 7 — мужского пола (26,9 % от общей мужской аудитории из 26 человек).

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к интерпретационному / оценочному показателю	Количество студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к интерпретационному / оценочному показателю		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	<b>Высокий уровень</b>	0 %	0 %	0 %
2	<b>Средний уровень</b>	31,4 %	0 %	31,4 %
3	<b>Низкий уровень</b>	48,6 %	20,0 %	68,6 %

Оценка результатов выполнения студентами творческого задания «Анализ эпизода запомнившегося мне медиатекста» (табл. 4) снова показал, что никто из студентов также не смог обнаружить высокого уровня медиакомпетентности. На среднем уровне медиакомпетентности находились всего 11,5 % студентов (большинство из них — женского пола), и почти 90 % студентов, несмотря на свои амбиции в выборе самого сложного типа творческого задания, оказались на низком уровне медиакомпетентности.

Таблица 4

*Классификация интерпретационного / оценочного уровня  
медиакомпетентности аудитории при выполнении творческого задания  
«Анализ эпизода запомнившегося мне медиатекста»*

Задание выполнили 26 студентов (25,2 % от общей аудитории из 103 человек), из них: 22 — женского пола (28,6 % от общей женской аудитории из 77 человек), 4 — мужского пола (15,4 % от общей мужской аудитории из 26 человек).

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к интерпретационному / оценочному показателю	Количество студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к интерпретационному / оценочному показателю		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	<b>Высокий уровень</b>	0 %	0 %	0 %
2	<b>Средний уровень</b>	7,7 %	3,8 %	11,5 %
3	<b>Низкий уровень</b>	76,9 %	11,5 %	88,5 %

Все полученные результаты были сведены нами в общую таблицу 5.

Таблица 5

*Классификация интерпретационного / оценочного уровня  
медиакомпетентности аудитории при выполнении творческого задания  
«Анализ медиатекста» (в целом по всем трём типам заданий)*

Задание выполнили 103 студента, из них: 77 — женского пола (74,7 %), 26 — мужского пола (25,2 %).

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к интерпретационному / оценочному показателю	Количество студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к интерпретационному / оценочному показателю		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	<b>Высокий уровень</b>	0 %	0 %	0 %
2	<b>Средний уровень</b>	21,3 %	4,8 %	26,2 %
3	<b>Низкий уровень</b>	53,4 %	20,4 %	73,8 %

Общий анализ результатов выполнения студентами первых-вторых курсов педагогического вуза всех трёх типов творческих заданий медиаобразовательного характера (табл. 5) чётко показал, что большинство студентов (73,8 %) находится на низком уровне медиакомпетентности, для которого характерно отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способностей к критическому мышлению, «безграмотность», то есть незнание языка медиа (да и грамматических и пунктуационных правил русского языка тоже). Такого рода аудитории свойственны неустойчивость, путанность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам. В лучшем случае они умеют только пересказать фабулу произведения. В целом анализ медиатекста основан у такого рода аудитории на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей медиакомпетентности.

На среднем уровне медиакомпетентности находилась только четверть аудитории (26,2 %) (большинство из них — женского пола). Анализ творческих работ этой части студентов обнаружил, что они умеют критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учётом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления. У них есть также умения дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способности объяснить логику последовательности событий в сюжете, умения рассказать об отдельных компонентах медиаобраза (при отсутствии интерпретации авторской позиции или примитивном её толковании). В целом критический анализ медиатекста этой аудитории основан на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

Следовательно, данная аудитория (тем паче, что они — будущие учителя, педагоги) нуждается в медиаобразовании, которое и осуществляется начиная с третьего курса обучения в Таганрогском государственном педагогическом институте в рамках соответствующей специализации (03.13.30 «Медиаобразование»).

#### Список литературы:

1. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. — М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. — 616 с.
2. Усов, Ю. Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. — Таллин, 1980. — 125 с.

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**З. М. Ахрименко**

*Кандидат химических наук, профессор кафедры математики и информатики НОУ ВПО «Краснодарский социально-экономический институт», г. Краснодар*

**Н. В. Пащевская**

*Кандидат химических наук, доцент кафедры биохимии и естественнонаучных дисциплин ФГОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Краснодар*

**В. Е. Ахрименко**

*Доктор технических наук, профессор кафедры неорганической и аналитической химии ФГОУ ВПО «Кубанский государственный аграрный университет», г. Краснодар*

### ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

Новое поколение российских образовательных стандартов высшего профессионального образования создано с ориентацией на результаты обучения, выраженные в формате общекультурных и профессиональных компетенций, представляющих динамическую совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которые студент может продемонстрировать после завершения образовательной программы или её части. Компетенции имеют комплексный характер и содержат кроме знаниевой компоненты поведенческий аспект, то есть систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускнику продуктивно действовать как в профессиональной, так и непрофессиональной сфере.

Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, при которой процесс обучения превращается в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетенций. Отсюда именно компетентностно-деятельностный подход может стать эффективной методологией построения практико-ориентированного образования XXI века [1].

Формирование компетенций требует сочетания различных форм и технологий обучения. Базовой образовательной технологией, поддерживающей компетентностно-деятельностный подход в образовании, можно считать проектную технологию или метод проектов. В последнее время практически все виды деятельности человека стали приобретать проектный характер. Проектный процесс становится реальностью производства, социальной жизни, культуры, образования. Поэтому одной из задач высшего профессионального образования является развитие проектного творческого мышления будущих специалистов, которое представляет собой научное мышление на стадии возникновения, зарождения новых идей. Последующая стадия отбора идей требует включения критического мышления.

Центральное понятие проектного образования — *проект* — замысел решения проблемы, имеющей для обучающегося жизненно важное значение. Стремление найти лучшее, собственное решение определяет основную мотивацию обучения в проектном образовании. Таким образом, проект — это такая открытая и динамичная форма организации учебной деятельности студента и преподавателя, которая предполагает осуществление выбора и творческие решения. Эти возможности не могут в полной мере обеспечить традиционные лекционно-семинарские занятия. Обучение по методу проектов основано на личностно-ориентированной модели обучения [2].

Таким образом, применение в процессе обучения проектной технологии имеет следующие преимущества:

— вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс, причём не пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности, применение приобретённых знаний на практике и чёткого осознания, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены;



- совместная работа в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, когда требуется проявлять соответствующие коммуникативные умения;
- широкое общение с целью обмена информацией;
- свободный доступ к необходимой информации в информационных, научных, культурных центрах с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможность её всестороннего исследования;
- постоянное испытание своих интеллектуальных, физических, нравственных сил для определения возникающих проблем действительности и умение их решать совместными усилиями, выполняя подчас разные социальные роли.

К использованию метода проектов в учебной деятельности предъявляются определённые требования:

1. Наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы, задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения.
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).
5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определённую последовательность действий: определение проблемы и вытекающих из неё задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений, анкетирования, интервьюирования и пр.); обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчётов и пр.); сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования [3, 4].

Несмотря на возможный широкий выбор тематики проектной деятельности, различия в уровне сложности, глубине исследования, все проекты характеризуются единым подходом к их осуществлению, направленным на решение ряда задач, соответствующих основным шести этапам проекта [5], представленным в таблице.

Таблица

## Общие подходы к структурированию проекта

Содержание работы	Деятельность обучающихся	Деятельность преподавателя
<b>I. ПОДГОТОВКА</b>		
1. Определение темы и целей проекта 2. Постановка проблемы	Обсуждение предмета с преподавателем и получение необходимой дополнительной информации	Пояснение смысла проектного подхода и мотивирование обучающихся; помощь в постановке целей
<b>II. ПЛАНИРОВАНИЕ</b>		
1. Определение источников информации 2. Определение способов выбора и анализа информации 3. Определение способа представления результатов (формы отчёта) 4. Установление процедур и критериев оценки результатов и процесса 5. Распределение задач (обязанностей) между членами команды (при групповых проектах)	Разработка плана действий, формулирование задачи	Предложение идеи, высказывание предположения
<b>III. ИССЛЕДОВАНИЕ</b>		
1. Сбор информации 2. Решение промежуточных задач 3. Овладение методикой исследования 4. Основные инструменты: интервью, опросы, наблюдение, эксперименты	Выполнение исследования, решение промежуточных задач	Наблюдение, консультирование, косвенное руководство деятельностью

<b>IV. РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ</b>		
1. Анализ и сопоставление теоретической и экспериментальной информации 2. Оформление результатов проведённого исследования 3. Формулирование выводов	Анализ полученной информации	Наблюдение, консультирование
<b>V. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ (ОТЧЁТ)</b>		
Представление результатов (отчёт) в различных формах: устный отчёт, устный отчёт с демонстрацией материалов, письменный отчёт	Отчёт о результатах работы, обсуждение отчётов	Слушатель, выступает в роли рядового участника
<b>VI. ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ И ПРОЦЕССА</b>		
Обсуждение результатов проектной деятельности, самооценка	Коллективное обсуждение оценки, самооценка деятельности	Оценка усилий, креативности, качества использования источников, возможности продолжения работы, качества отчёта

В течение двадцати лет проектная технология широко используется нами при обучении дисциплинам естественнонаучного цикла. Как правило, большинство предлагаемых нами студентам проектов имеют экологическую направленность, так как формирование экологической культуры является необходимым условием устойчивого биосферосоветимого развития общества. Успех социализации молодого человека и его профессиональная карьера напрямую зависят от состояния его здоровья, умения вести здоровый образ жизни, обеспечивать как собственную безопасность, так и безопасность окружающих, оценивать последствия собственных решений с позиций разнообразных экологических рисков. Следовательно, сформированная экологическая компетентность позволяет переносить и применять общеучебные умения в новой социально-экономической ситуации и составляет основу овладения человеком любой профессией и любой социальной практики.

Тематика проектных исследований может быть различной, но наибольший результат достигается при приближении её к профилю подготовки специалиста. Так, студентам профиля подготовки «Адаптивная физическая культура» при изучении дисциплины «Естественнонаучные основы физической культуры и спорта» нами были предложены следующие темы проектной деятельности: «Роль витаминов в спортивных достижениях», «Курение как неблагоприятный экологический фактор», «Пища XXI века: анализ экологической безопасности продуктов питания». При изучении дисциплины «Химия» строительного факультета выполняли проект «Строительный бум и его экологические последствия». Студенты направления подготовки «Экономика и управление на предприятиях нефтегазовой промышленности» при изучении дисциплины «Химия нефти» выполняли проект «Нефть — топливо, сырьё для синтеза или фактор загрязнения окружающей среды?»; при изучении дисциплины «Экология региона» студентам была предложена следующая тема групповой работы: «Краснодар как урбосистема», а также индивидуальные проекты: «Экологическое состояние озёр города Краснодара», «Промышленные объекты Краснодарского края и их влияние на экологическое состояние края», «Вред и польза Краснодарского водохранилища», «Качество питьевых природных вод в Кубанском регионе», «Утилизация и переработка промышленных отходов в Краснодарском крае» и др. [6].

Важным условием проектной деятельности является материальность результатов работы на этапе итогового контроля. Результаты проектной работы студенты представляют в виде рефератов, видеофильмов, рекомендаций, презентаций. Продемонстрировать знания, умения, практические и творческие способности позволяет защита проектов. Считаем обязательным компонентом проектной деятельности публичную защиту работ, так как она способствует формированию и развитию таких качеств личности, как мобильность, креативность мышления, коммуникативность, умение вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, адекватная само- и взаимооценка достижений. Результаты лучших проектных исследований представляются на вузовских, межвузовских и региональных научно-практических конференциях.

**Список литературы:**

1. Ялалов, Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал «Эйдос». — 2007. — 15 января [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>
2. Селиванова, О. Г. О путях становления субъектности ученика в условиях личностно-ориентированного обучения // Химия в школе. — 2008. — № 8. — С. 39–43.
3. Савенков, А. И. Проектирование и исследование в современном образовании // Химия в школе. — 2008. — № 6. — С. 2–8.
4. Савенков, А. И. Об организации учебно-исследовательской деятельности в современном образовании // Химия в школе. — 2008. — № 8. — С. 2–7.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. кв. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 272 с.
6. Ахрименко, З. М., Ахрименко, В. Е., Пащевская, Н. В. Метод проектов в экологическом вузе // Экология и жизнь. — 2009. — № 5. — С. 42–43.

**КУРС СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ  
В ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ  
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»  
(В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ВПО III ПОКОЛЕНИЯ)**

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) областью профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» является лингвистическое образование, межкультурная коммуникация, лингвистика и межъязыковое общение. Бакалавр по данному направлению подготовки после освоения учебных циклов основной образовательной программы (ООП) готовится применять сформированные общекультурные и профессиональные компетенции в производственно-практической, научно-методической, научно-исследовательской деятельности.

Основная образовательная программа бакалавриата предусматривает изучение следующих учебных циклов: гуманитарный, социальный и экономический цикл; естественнонаучный цикл; профессиональный цикл. Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть даёт возможность расширения и углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин, позволяет студенту получить углублённые знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и для продолжения профессионального образования в магистратуре [3].

В новых формирующихся образовательных условиях учреждение высшего профессионального образования обязано самостоятельно разработать ООП бакалавриата: учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин, программы научно-исследовательской работы и материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки бакалавра.

Дисциплины вариативной части в каждом цикле должны содержательно дополнять дисциплины, указанные в базовом общепрофессиональном компоненте цикла. Содержание национально-регионального компонента основной образовательной программы подготовки бакалавра-лингвиста должно обеспечивать подготовку выпускника в соответствии с квалификационной характеристикой, установленной ФГОС ВПО.

Именно в вариативную часть профессионального цикла при определённых условиях может войти спецкурс **сопоставительной фразеологии**; в условиях образовательного пространства НОУ ВПО «ЧИЭП им. М. В. Ладощина» г. Челябинска это фразеология русского и английского языков. В структуре общей образовательной программы бакалавриата данный курс проходит под кодом учебного цикла Б.3, в разделе «Вариативная часть» для профилей «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Перевод и переводоведение», «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Теоретическая и прикладная лингвистика» (дисциплины, определяемые ООП вуза, в том числе дисциплины по выбору студента). Целесообразность введения такого курса в образовательную программу обоснованна. Ни в один из курсов (введение в языкознание, история языкознания, основы языкознания, стилистика) фразеологический фонд языка не включён для самостоятельного, отдельного изучения. Лексикология лишь знакомит студентов с таким пластом лексики, как фразеологизмы, тем не менее изучаемый иностранный язык высоко идиоматичен, к тому же фразеология ещё в 20-е гг. XX века русским учёным В. В. Виноградовым выделена в самостоятельную лингвистическую науку, а фразеологическая единица (далее — ФЕ) определена основным объектом изучения этого раздела языкознания.

Курс предлагает изучение и типологизацию фразеологических единиц английского и русского языков, их структурных, семантических, стилистических и когнитивных особенностей. Сопоставительная фразеология представляет обширный материал для исследования вопросов, связанных с национальным мышлением и языковыми картинами мира. В рамках антропоцентрической парадигмы на первый план выдвигается вопрос о систематизации

фразеологизмов с позиций когнитивного подхода, то есть определения строения фразеологических картин мира на материале русского и английского языков.

В результате освоения курса студент приобретает следующие **общекультурные компетенции**: владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владеет культурой устной и письменной речи (ОК-7); стремление к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; способность критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития (ОК-11).

**Профессиональные компетенции**, приобретаемые лингвистом-бакалавром, выделяются исходя из профессиональной деятельности выпускника. В области *производственно-практической деятельности* это:

— владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей (ПК-1);

— владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ПК-3);

— умение свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ПК-5);

— владение основными особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения (ПК-6);

— владение методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях (ПК-10);

— знание основных способов достижения эквивалентности в переводе и умение применять основные приёмы перевода (ПК-11);

— умение осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм (ПК-12);

— обладание необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур (ПК-18).

В области *научно-исследовательской деятельности* формируются следующие профессиональные компетенции:

— умение структурировать и интегрировать знания из различных областей профессиональной деятельности и способность их творческого использования и развития в ходе решения профессиональных задач (ПК-37);

— умение видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин и понимание их значения для будущей профессиональной деятельности (ПК-38);

— владение основами современной информационной и библиографической культуры (ПК-39);

— умение выдвинуть гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту (ПК-40);

— владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования (ПК-41) [3].

Другими словами, дисциплина «Сопоставительная фразеология» призвана сформировать навыки стилистического анализа, повысить уровень владения литературным языком; она, несомненно, повысит лингвистическую компетентность, сделает возможным более глубокое прочтение и понимание литературных произведений на обоих языках, даст возможность улучшить переводческие навыки для потенциальной будущей карьеры переводчика. Оба языка обладают богатым фразеологическим фондом, что заслуживает особого детального рассмотрения в рамках аудиторной нагрузки.

Дисциплина наряду с другими специальными курсами полезна ещё и тем, что бакалавр-лингвист, освоивший основную образовательную программу высшего профессионального образования в рамках направления подготовки «Лингвистика», полнее и основательнее подготовлен для продолжения образования в магистратуре и продолжения научно-исследовательской деятельности. Предлагаемая дисциплина является своеобразным гибри-

дом сопоставительного языкознания и фразеологии либо рождается самостоятельно, «отпочковавшись» от сравнительной типологии и избрав своим предметом фразеологизмы обоих языков.

Сравнительная типология — раздел языкознания, изучающий языки в сопоставлении друг с другом с целью установления сходств и различий между языками. Это сравнение может проводиться в историческом плане и иметь целью установление родственных отношений между языками. Опираясь методами сравнения и сопоставления, сопоставительная фразеология объединяет два направления в языке: сопоставительная лингвистика (два языка не зависят от степени родства с целью выявления сходств и различий) и типологическая лингвистика (выявление специфики языка на фоне общих черт).

Практическими целями сравнительно-типологического исследования языков являются: выявление сходжений и расхождений в использовании языковых средств (в нашем случае — фразеологических) различными языками; изучение конкретных особенностей обоих языков; установление общих закономерностей и фактов, свойственных разным языкам, выявление языковых универсалий и возможностей их реализации в конкретных языках. В отечественном языкознании проблемы сопоставительной фразеологии нашли своё отражение в трудах Ю. А. Долгополова, В. М. Мокиенко, Д. О. Добровольского, Э. М. Солодухо, А. Д. Райхштейна, В. Н. Телия, З. З. Гатиатуллиной, Л. К. Байрамовой, А. В. Кунина, Е. Ф. Арсентьевой, Ю. Д. Апресяна, С. И. Ройзензон, А. В. Артемовой, Г. З. Садыковой, Г. Р. Сафиуллиной, В. А. Мендельсон, Л. Т. Мифтахутдиновой, Р. Р. Закирова и др. Ещё в 50-е годы Б. А. Ларин, признавая целесообразность продолжения синхронных исследований в области фразеологии, акцентировал внимание специалистов на необходимости исторической разработки фразеологических материалов по всем доступным источникам, в число которых включал памятники письменности, фольклорные тексты и диалектные данные. Отмечая важность применения сравнительно-исторического метода для фразеологии, он полагал, что «не только громадное количество уже известных соответствий в фразеологии различных языков, но и общие закономерности их истории будут раскрыты этим путём наряду со специфическими закономерностями конкретной истории отдельных идиом или ином языке» [2].

В структуру разделов дисциплины должны войти следующие темы и аспекты изучения:

- 1) межъязыковая фразеологическая эквивалентность и факторы, влияющие на её уровень (в том числе способы перевода безэквивалентных ФЕ);
- 2) этимология фразеологических единиц русского и английского языков (исконно английские и исконно русские ФЕ; заимствованные ФЕ);
- 3) сопоставительный анализ ФЕ английского и русского языков разных структурно-грамматических классов;
- 4) фразеобразовательное моделирование как приём сопоставительного анализа;
- 5) фразеологические универсалии (понятийно-фразеологические универсалии; лексико-фразеологические универсалии; полисемия и омонимия; синонимия; антонимия; фразеологизмы с широкой семантикой и с узкой денотативной осложнённой семантикой; фразеологическая мотивированность) [1].

В качестве практических заданий могут быть предложены следующие: *They were rough, lot indeed... All as the saying does, were at a word and blow with their best friends.* (R. Stevenson, "Kidnapping", ch. VII)

*My cousins are grieved...; they did not expect that I would be a word and a blow as they phrase it.* (Richardson, "Grandson", book 4, ch. XXVI)

К небольшому отрывку художественного текста предлагаются задания:

1. Найдите в словаре представленные идиомы и дайте их характеристику согласно существующим во фразеологии классификациям.
2. Дайте объяснение их значения способом перефразирования, не прибегая к англо-английскому словарю. Сделайте литературный перевод отрывка, обращая внимание на идиомы.
3. Используя словарь, замените идиоматические выражения синонимичными, но более стилистически нейтральными, затем — их прямыми словесными эквивалентами. Сделайте выводы о смысловой и стилистической ценности данных фразеологизмов в тексте. Какие свойства фразеологизмов наиболее ярко проявляются при такой замене?

Таким образом, курс сравнительной фразеологии английского и русского языков ставит перед собою задачу научить студентов выявлять наиболее существенные типологические характеристики (признаки) фразеологического фонда английского и русского языков, показать те методы и приёмы, с помощью которых можно сопоставлять единицы английского языка, отсутствующие в родном языке обучающихся, а также средства, используемые для их передачи на родном языке.

#### Список литературы:

1. Аюпова, Р. А. Проблемы сопоставительной фразеологии английского и русского языков: учеб.-метод. пособие для студ. отделения романо-германской филологии [Текст] / Р. А. Аюпова. — Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. — 24 с.
2. Ларин, Б. А. Очерки по фразеологии. О систематизации и методах исследования фразеологии // Учён. зап. Ленингр. ун-та. 1956. — № 198. — Вып. 24. — С. 200–225.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр») / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 541.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К НАУЧНОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ**

Современный рынок труда требует от претендента на вакансию наличия целого комплекса профессиональных и личностных качеств, получивших определение «ключевые компетенции». По мнению А. Н. Лейбовича и Е. А. Рыковой, ключевая компетенция есть интегральное личностное качество человека, целостная система универсальных знаний, умений, навыков, ответственности, исполнительности, способности к коммуникации, а также опыта самостоятельной работы, обеспечивающих готовность индивида к осуществлению того или иного вида профессиональной деятельности. Стержневым показателем уровня квалификации современного специалиста является его профессиональная компетентность. Формирование компетентного специалиста — одна из основных целей подготовки профессиональных кадров.

Компетентностный подход не ориентирован на усвоение студентом отвлечённых друг от друга знаний и умений, а требует овладения знаниями в комплексе. В основе отбора новых методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании. Традиционные методы обучения не в состоянии сформировать уровень компетентности студентов, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества [5].

Реализация компетентностного подхода отражает социальный заказ общества на подготовку конкурентоспособной личности, обладающей свободой действий в быстро меняющихся общественно-экономических условиях.

Перспективными специалистами сегодня могут считаться те, кто овладел исследовательскими знаниями и умениями, получил потенциал саморазвития. Исследовательский принцип в обучении предполагает такую организацию учебного процесса, при которой студенты знакомятся с основными методами исследования в изучаемых науках, усваивают элементы исследовательских методик и овладевают умением самостоятельно получать знания, изучая, анализируя и систематизируя доступную информацию.

Исследовательская работа организуется с целью обеспечения более осознанного и глубокого усвоения учебного материала, приобретения студентами начальных навыков исследовательской работы. Итогом этой работы являются выступления на студенческих научных конференциях, рефераты, курсовые и дипломные работы, публикации. В ходе выполнения исследований решается двоякая задача: приобретаются умения и навыки изучения специальной экономической литературы, проведения научного исследования и, в то же время, знания по экономическим дисциплинам приобретают конкретное наполнение, закрепляются в ходе непосредственной работы с данными бухгалтерской финансовой отчётности. В результате обеспечивается повышение уровня методической подготовки будущих специалистов — экономистов, финансистов, менеджеров.

Начинать овладение технологией проведения исследований можно с первого курса в ходе занятий по всем учебным дисциплинам (как теоретических, так и практических). Однако целесообразно и специальное обучение в ходе спецкурса «Научно-исследовательская работа».

Студентов — будущих специалистов нужно обучать исследованию. Этому способствует организация исследовательской деятельности студентов. Она даёт возможность каждому проявить и развивать свою познавательную и социальную активность, овладевать умениями, обеспечивающими единство образовательной и профессиональной подготовки будущего специалиста.

Овладение студентами исследовательскими навыками, формирование опыта разработки исследовательского проекта является одним из возможных способов осуществления ориентации студентов на непрерывное профессиональное становление как норму жизни, обучения их практике действовать не только по принципу «здесь и сейчас», но и быть прогностичным.



В современных условиях быстрого роста объема информации традиционная технология обучения, ориентированная в основном на преподнесение и усвоение готовых знаний, не может быть признана достаточной. Необходимо совершенствование технологий образования, развития творческих способностей специалиста. Наиболее эффективной формой её реализации в высшем учебном заведении является непрерывная система научно-исследовательской работы студентов (НИРС).

Система НИРС в вузе является неотъемлемой составной частью подготовки квалифицированных специалистов, способных творческими методами индивидуально и коллективно решать профессиональные научные, технические и социальные задачи, применять в практической деятельности достижения научно-технического прогресса, быстро ориентироваться в экономических ситуациях.

Научно-исследовательская работа студентов — одно из важнейших средств повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием, способных применять на практике полученные знания, умения и навыки.

В число основных задач научной деятельности студентов входят: овладение фундаментальной научной базой своего направления и специализации, методологией научного творчества, современными информационными технологиями, подготовка к научно-исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская работа студентов является продолжением и углублением учебного процесса и организуется непосредственно на кафедрах. Руководство научно-исследовательской работой студентов осуществляет профессорско-преподавательский состав вуза, а также аспиранты кафедр.

Научно-исследовательская работа студентов подразделяется на научно-исследовательскую работу, включаемую в учебный процесс, выполняемую во внеучебное время, и параллельную учебному процессу [1].

Научно-исследовательская работа студентов, включаемая в учебный процесс, предусматривает:

- выполнение заданий, курсовых и дипломных проектов (работ), содержащих элементы научных исследований;
- выполнение конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера в период производственной или учебной практики.

Научно-исследовательская работа, параллельная учебному процессу, предполагает участие студентов группами или в индивидуальном порядке в выполнении госбюджетной или хоздоговорной тематики, в работах по индивидуальным планам преподавателей, выполняемых на кафедрах.

Научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеучебное время, организуется в форме: участия в студенческих научных мероприятиях различного уровня (вузовские, региональные, всероссийские, международные); работы в студенческих научных обществах.

Основными принципами организации научно-исследовательской работы студентов являются:

- комплексность, предполагающая интеграцию учебной, научной и воспитательной работы на всех этапах и организационных уровнях образовательного процесса;
- последовательность в освоении различных принципов, методов и технологий выполнения научных исследований по мере их усложнения в соответствии со стадиями образовательного процесса;
- использование различных форм морального и материального поощрения лиц, участвующих в НИРС;
- содействие самореализации личностных творческих способностей студентов, развитие интеллектуального потенциала научно-педагогического состава университета.

Организационными формами НИРС являются:

- проведение спецкурсов по основам научно-исследовательской деятельности, планированию исследований и статистической обработке данных;
- привлечение студентов к учебно-исследовательской работе на учебных занятиях и в рамках дисциплин учебных планов;

— организация элективных занятий и факультативов с группами наиболее способных и мотивированных к занятию научной деятельностью студентов;

— организация индивидуальных и групповых консультаций со студентами по наиболее сложным темам курсов, учебно-исследовательским заданиям на практику, заданиям для дипломного проектирования;

— выполнение курсовых и дипломных работ студентов с исследовательскими разделами или в целом научно-исследовательского характера;

— создание условий для освоения студентами различных средств и систем научно-технической информации в студенческих предметных научных кружках, в библиотеке, компьютерных классах;

— осуществление индивидуальной научно-исследовательской работы студентов под кураторством конкретного научного руководителя из числа профессорско-преподавательского состава;

— участие студентов в научных мероприятиях массового и состязательного характера различного уровня;

— привлечение студентов к выполнению НИР, финансируемых из средств бюджетов различных уровней, средств, получаемых по договорам, грантам и др., к различным видам участия в инновационной деятельности.

Научно-исследовательская работа студентов является эффективным средством повышения и углубления профессиональной подготовки молодых специалистов.

#### Список литературы:

1. Измайлова, М. А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов: методическое пособие / М. А. Измайлова. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010.

2. Кожухар, В. М. Основы научных исследований: учебное пособие / В. М. Кожухар. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010.

3. Котлярова, И. О. Педагогическая инноватика / И. О. Котлярова. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002.

4. Сысоева, М. Е. Организация научно-исследовательской работы студентов: программно-методическое пособие. — М., 2000.

5. Жиров, В. Ф. Инновационные возможности информационных технологий при реализации компетентностного подхода в высшем экономическом образовании // Интернет-журнал «Эйдос». — 2010.

## ОЦЕНКА И КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

**О. О. Бриллиантова**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физвоспитания «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

### МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Контролирование, оценивание знаний, умений — очень древние компоненты педагогической технологии. Возникнув на заре цивилизации, контролирование и оценивание являются неперенными спутниками школы, сопровождают её развитие. Тем не менее по сей день идут жаркие споры о смысле оценивания, его технологии. Как и сотни лет назад, педагоги спорят, что должна показывать оценка как результат контроля: должна ли она быть индикатором качества — категорическим определителем успеваемости обучаемого или же, наоборот, должна существовать как показатель преимуществ и недостатков той или иной системы (методики) обучения.

В совокупности средств, обеспечивающих функционирование системы управления качеством подготовки специалистов с высшим образованием, важная роль принадлежит научно обоснованному, тщательно спланированному и рационально организованному контролю за процессом и результатами учебно-познавательной деятельности студентов. С помощью системного контроля обеспечивается постоянная и надёжная связь с обучаемым, что создаёт предпосылки для своевременной корректировки образовательного процесса.

Контроль качества знаний студентов является одним из основных элементов оценки качества образования, важнейшим компонентом педагогической системы и частью учебного процесса.

Важнейшими принципами контролирования обученности (успеваемости) учащихся — как одного из главных компонентов качества образования — являются: объективность, систематичность, наглядность (гласность).

Обучение может быть результативным только тогда, когда учебная работа систематически и глубоко контролируется, когда сами студенты видят результат своей работы. При отсутствии такого контроля в процессе усвоения учебного материала студенты не знают подлинного уровня своих знаний, слабо представляют свои недоработки.

При сложившейся системе обучения у преподавателя имеются большие возможности для того, чтобы сразу передать большой объём информации многочисленной студенческой группе. При этом очень ограничена возможность получения в нужном объёме сведений о том, как усваивается эта информация студентами.

Представляется, что именно система мониторинга, сочетающая традиционные и инновационные формы контроля знаний, поможет педагогам объективно и своевременно оценить степень усвоения учебного материала, уровень подготовки по дисциплине, качество и прочность полученных знаний. Под мониторингом в системе «педагог — обучающийся» понимается совокупность контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса обучения и предусматривающих в динамике уровни усвоения учащимися материала и его корректировку.

Система мониторинга будет эффективна, если:

- в качестве дидактических средств использовать традиционные и инновационные формы оценки качества знаний;
- разработать и спроектировать систему дидактических средств оценки качества знаний студентов;
- осуществлять мониторинг качества знаний, т. е. контроль, оценку и диагностику качества знаний, на протяжении всего периода освоения студентами образовательной программы;
- в качестве формы организации мониторинга качества знаний студентов использовать модульно-рейтинговую систему обучения [2].

Процесс оценки является важным компонентом диагностики и мониторинга обучения. В исследованиях Шишова С. Е. и Кальнея В. А. в ходе анализа работ, опубликованных в

нашей стране и касающихся функций проверки и оценки знаний в учебном процессе, требований к формируемым знаниям, были отмечены факторы, влияющие на субъективность оценки:

— значительное различие целей, которые необходимо достичь преподавателю в процессе обучения (дать прочные знания основ наук, сформировать логическое мышление, познавательную активность, мировоззрение и т. д.);

— различие объектов оценки (физический материал, который усвоили учащиеся, способность применять знания на практике, переносить знания на решение новых задач);

— различие методов контроля системы знаний (количество, качество, последовательность, диагностическая ценность вопросов преподавателя), влияние личных качеств, психологических факторов, общей и специальной подготовки преподавателя на оценку ученика.

Следует отметить, что важным фактором успешного обучения в вузе, влияющего на качество знаний, является характер учебной мотивации, её энергетический уровень и структура [1].

Таким образом, контроль в современной высшей школе должен ориентировать студентов не столько на уровень воспроизведения содержания учебного материала, сколько на овладение фундаментальными понятиями, законами, закономерностями учебной дисциплины, развитие способностей активно использовать знания для решения возникающих реальных научных и производственных проблем, а также восприятия новых идей.

#### **Список литературы:**

1. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. Психология высшей школы. — Минск, 1993.
2. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М., 2001.

## **ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВПО НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Компетентностная ориентация основной образовательной программы (ООП) определяет необходимость компетентностной ориентации не только самого образовательного процесса, его содержания и технологий реализации, но и соответствующей *переориентации оценочных процедур, технологий и средств оценки* качества подготовки обучающихся в рамках компетентностно-ориентированных требований ФГОС ВПО.

Это касается и новых форм организации аттестаций, и новых аттестационных технологий (в особенности в отношении общекультурных компетенций, которые в существующем образовательном процессе не являлись предметом оценки). Цель написания работы — дать представление о современных компетентностно-ориентированных оценочных средствах и технологиях, об их функциональных возможностях в образовательном процессе высшей школы, а также ознакомить с современными методическими подходами к организации аттестационных процедур в вузе.

Организация образовательного процесса по новым требованиям ФГОС ВПО предусматривает проведение 2-х видов аттестации студентов: промежуточной и итоговой, а значит, необходимо разработать два вида фонда оценочных средств и технологий для аттестации студентов и выпускников вузов как части компетентностно-ориентированных ООП.

Главными вопросами при составлении тематической программы аттестации являются:

- а) определение для каждой компетенции, заданной компетентностной моделью выпускника, форм оценивания уровня сформированности компетенции;
- б) обеспечение покрытия аттестационными испытаниями всех компетенций, определённых компетентностной моделью выпускника.

Не менее важной частью этого вопроса является разработка трёх важных программ:

1. Программа входной аттестации первокурсников, поступающих на обучение по соответствующей ООП. Проведение такой входной аттестации связано с необходимостью выявления начального уровня сформированности компетенций студентов-первокурсников, прежде всего общекультурных компетенций, что не предусматривается программой вступительных экзаменов.

2. Сквозная программа промежуточных (поэтапных / по курсам обучения) комплексных испытаний (аттестаций) студентов в вузе на соответствие их подготовки поэтапным ожидаемым результатам образования компетентностно-ориентированной ООП ВПО.

3. Программа итоговых комплексных испытаний (итоговой государственной аттестации) студентов — выпускников вуза.

По всем перечисленным программам необходимо выполнить разработку комплекса (фонда) оценочных средств по видам аттестационных испытаний, предусмотренных комплексной программой организации аттестации. Разработка методического комплекса должна включать:

- а) методические материалы по оценке качества курсовых и дипломных работ;
- б) методические материалы по оценке уровней сформированности компетенций: общекультурных, профессиональных.

Требование *измеримости* в отношении компетенций как предмета контроля результатов обучения составляет на сегодняшний день наивысшую трудность как в теоретическом, так и в практическом плане, так как общепризнанные методы измерения компетенций в системе образования на сегодня отсутствуют. Тем не менее задача оценивания компетенций в условиях реализации ФГОС ВПО третьего поколения (компетентностный подход) ставится вполне определённо, её необходимо решать, прежде всего создавая фонды оценочных средств вузов.

*Под фондом оценочных средств понимается комплект методических и контрольных измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных стадиях обучения студентов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соот-*

ветствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего ГОС ВПО по завершению освоения основной образовательной программы по определённому направлению или специальности.

Фонды оценочных средств разрабатываются вузами с учётом особенностей принятых основных образовательных программ (ООП). ФГОС ВПО и при этом выполняет функцию социальной нормы качества высшего профессионального образования, описанной в категориях: «вид (направление) деятельности», «квалификационные требования (универсальные и профессиональные компетенции)», «профессиональные задачи», «решение проектов» и др.

Оценка уровня освоения компетенций абитуриентов, студентов и выпускников вузов требует создания новой инновационной технологии комплексного оценивания совокупности имеющихся знаний, умений и навыков (ЗУН) и социально-личностных характеристик, формирующих их компетенции.

Поэтому при создании фонда оценочных средств необходимо принимать во внимание ряд факторов:

- дидактико-диалектическую взаимосвязь между результатами образования и компетенциями, различия между понятиями «результаты образования» и «уровень сформированности компетенций»: результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются и проявляются только в процессе деятельности;

- компетенции формируются и развиваются не только через усвоение содержания образовательных программ, но и самой образовательной средой вуза и используемыми образовательными технологиями — соответственно, и данные параметры должны проходить процедуру оценки;

- при проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности, способствующей подготовке студента, готового обеспечивать решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения в квазиреальной деятельности;

- при оценивании уровня сформированности компетенций студентов должны создаваться условия максимального приближения к будущей профессиональной практике; кроме преподавателей конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели смежных дисциплин и др.;

- помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами из студентов, преподавателей и работодателей и др.;

- по итогам оценивания следует проводить анализ достижений, подчёркивая как положительные, так и отрицательные индивидуальные и групповые результаты, обозначая пути дальнейшего развития.

#### **В структуру фонда оценочных средств могут быть включены:**

- программа и план-график проведения контрольно-оценочных мероприятий на весь срок обучения;

- модели компетенций и программы оценивания компетенций в соответствии с уровнями обучения и профилем специальности;

- совокупность контрольно-оценочных материалов (опросников, тестов, кейсов и др.), предназначенных для оценивания уровня сформированности компетенций на вполне определённых этапах обучения (на входе у студентов первого курса, приступающих к освоению ООП, после первого курса, на ключевых этапах обучения на старших курсах, после практик, на этапе подготовки к защите дипломной работы и др.);

- методические материалы, определяющие процедуры оценивания компетенций на всех этапах проверки (описание процедур входного контроля уровня сформированности общих компетенций студентов первого курса в начале освоения ООП; материалы для проверки компетенций на разных стадиях освоения ООП по направлениям подготовки);

- требования к квалификации организаторов оценивания;

- технологии и методы обработки результатов оценивания компетенций;

— методические материалы, определяющие процедуру оценивания, а также инструкции и программно-инструментальные средства обработки результатов, статистического анализа данных, графической визуализации и интерпретации, форматы представления их пользователям;

— наборы показателей, а также критерии оценки уровней сформированности компетенций и шкалы оценивания в соответствии с задачами контроля;

— рекомендации по интерпретации результатов оценивания и методические материалы, определяющие процедуру обсуждения результатов со студентами, рекомендации по накоплению оценок и их использованию в портфолио студента;

— программы подготовки оценщиков и экспертов для проведения контрольно-оценочных процедур;

— банк статистической информации и программы мониторинга достижений;

— структура портфолио и доступность статистической информации пользователям (интерфейсы по категориям пользователей: студентам, преподавателям, администрации, работодателям и др.);

— программы итогового экзамена для выпускников по направлениям подготовки;

— совокупность заданий, предназначенных для предъявления выпускнику на экзамене и критерии их оценки;

— методические материалы, определяющие процедуру проведения экзамена;

— для выпускной квалификационной работы методические материалы, определяющие процедуру и критерии оценки соответствия уровня подготовки выпускника требованиям ГОС ВПО, на базе подготовки, выполнения и защиты им выпускной квалификационной работы;

— рекомендации по обновлению фонда оценочных средств (периодичность, степень обновления, изменения процедур, методов, технологий, показателей, критериев и др.).

Фонды оценочных средств должны проходить экспертизу учебно-методических объединений вузов (УМО); представителей работодателей и профессиональных сообществ, Министерства образования и науки. Фонды оценочных средств должны быть полными и адекватными отображениями требований ФГОС ВПО и ООП ВПО, обеспечивать решение оценочной задачи соответствия общих и профессиональных компетенций выпускника этим требованиям.

Формирование фонда оценочных средств вуза включает *предварительный* и *основной* этапы:

— на предварительном осуществляется идентификация требований, их разделение и ранжирование по значимости;

— на основном — формирование структуры и содержания оценочных средств, их проверка на валидность поставленным целям оценивания.

Для проведения контрольно-оценочной деятельности требуется разработка критериев оценивания (степени соответствия установленным требованиям) и технологии (процедуры) оценивания.

Вузовский фонд оценочных средств может состоять из двух частей: средств для промежуточной аттестации студентов и средств для итоговой аттестации выпускников.

Основой проектирования и разработки оценочных средств могут служить структурные матрицы оценочных средств текущего, промежуточного (рубежного) и итогового контроля уровня освоения компетенций студентов и выпускников (табл. 1).

Таблица 1

Макет структурной матрицы оценки уровня сформированности компетенций

Индексы компетенций по направлению подготовки	Учебные циклы, модули ОПШ в соответствии с ФГОС						ИГА			
	Гуманитарный, социальный, экономический цикл		Естественнонаучный цикл		Профессиональный цикл		физкультура	Практика, НИР	Гос. экзамен	ВКР
	Баз.	Вар.	Баз.	Вар.	Баз.	Вар.				
ОК-1										
.....										

Продолжение таблицы

ОК-19					+					
ОК-20					+					
ОК-21					+					
ПК-1										
.....										
ПК-50										

Например, для специальности 080200 «Менеджмент» (степень «бакалавр») попытка заполнить таблицу оценочных средств для дисциплины «Теория менеджмента» выглядит так:

Таблица 2

## Формы оценочных средств для специальности «Менеджмент»

Оценочные средства		Учебные циклы, модули ОПШ в соответствии с ФГОС						ИГА			
Виды аттестации	Формы оценочных средств	Гуманитарный, социальный, экономический цикл		Естественно-научный цикл		Профессиональный цикл		физкультура	Практика, НИР	Гос. экзамен	ВКР
		Баз.	Вар.	Баз.	Вар.	Баз.	Вар.				
Оценочные средства	Текущая (по дисциплине)	УО					УО-1,2,4				
		ПР					ПР-1,3				
		ТСК									
	Промежуточная (по дисциплине)	УО									
		ПР									
		ТСК					ТСК-1				
	Рубежная (по модулю)	УО									
		ПР									
		ТСК					ТСК-1,2,3				
ИГА	Гос. экзамен										
	ВКР										

Обозначения в таблице:

*УО* — устный опрос:

- собеседование (УО-1),
- коллоквиум (УО-2),
- зачёт (УО-3),
- экзамен по дисциплине, модулю (УО-4).

*ПР* — письменные работы:

- тесты (ПР-1),
- контрольные работы (ПР-2),
- эссе (ПР-3),
- рефераты (ПР-4),
- курсовые работы (ПР-5),
- научно-учебные отчёты по практикам (ПР-6).

*ТСК* — технические средства контроля:

- программы компьютерного тестирования (ТС-1),
- учебные задачи (ТС-2),
- комплексные ситуационные задания (ТС-3) и др.



Структурные матрицы содержат информацию в столбцах об учебных циклах ООП и соответствующих им базовых и вариативных дисциплинах (включая практики, НИР и др.) и виды ИГА (госэкзамен и ВКР), а в строках — индексы компетенций в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению подготовки и соответствующие им виды и формы оценочных средств.

Эта информация задаёт требования к содержанию и возможной структуре средств оценивания компетенций выпускников согласно перечню УМО по направлению подготовки и может служить основой для аттестации и аккредитации ООП ВПО (бакалавры и магистры) по данному направлению.

Создание вузовского фонда оценочных средств следует проводить поэтапно, включая и технологии для «входной» аттестации уровня сформированности основных компетенций у студентов 1-го курса в начале освоения ООП ВПО.

*Основой для проектирования и конструирования оценочных средств могут служить:*

— структурные матрицы каждой из основных образовательных программ (ООП) подготовки бакалавров, магистров, специалистов в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки, разработанные учебно-методическими объединениями (УМО) по направлениям подготовки;

— модели универсальных и профессиональных компетенций выпускников (бакалавров, магистров и специалистов), построенные вузом на основе ООП;

— образцы оценочных средств, рекомендованных УМО для проведения текущего, промежуточного и рубежного контроля, а также итоговой оценки компетенций выпускников (бакалавров, магистров и специалистов) в соответствии с ООП по направлению подготовки;

— образцы оценочных средств текущего, промежуточного, рубежного контроля и итоговой оценки компетенций выпускников (бакалавров, магистров и специалистов) в соответствии с учебным планом вуза по направлению подготовки.

*Во всех случаях ключевые принципы, используемые для создания и использования фонда средств оценки компетенций, — это:*

— валидные контрольные измерительные материалы;

— соответствие содержания материалов уровню и стадии обучения;

— чётко сформулированные критерии оценки;

— максимально объективные процедуры и методы оценки;

— высококвалифицированные специалисты-оценщики;

— чётко прописанные рекомендации действий по итогам оценки.

Для обработки результатов оценивания используются программно-инструментальные средства автоматизированной обработки оценочных материалов и модели статистических обобщений: размах оценок, обобщённые оценки, мониторинговые сравнения с результатами предыдущих аттестаций и др.

Разработка фонда оценочных средств потребует от разработчиков знаний методик контроля, теории педагогических измерений для выбора вида и содержания контролируемых заданий на разных этапах обучения студентов, умений структурирования содержания учебного материала на основе компетентностного и деятельностного подходов, стандартизации контрольно-оценочных процедур.

Для работы над созданием фонда оценочных средств необходимо вначале проанализировать существующие средства контроля, которые могут быть применены к оценке компетенций.

Таблица 3

*Анализ потенциального арсенала оценочных средств*

<i>№ n/n</i>	<i>Вид оценочного средства (материала)</i>	<i>Использование в действующей ООП</i>	<i>Будут представ- лены в проектах ООП в версии 2010 г.</i>	<i>Примечания (комментарии)</i>
1	<b>Оценочные средства</b>			
1.1	Фонды монодисциплинарных контрольных заданий			
1.2	Фонды полидисциплинарных комплексных контрольных заданий			

Продолжение таблицы

1.3	Примеры полидисциплинарных комплексных контрольных заданий			
1.4	Фонды междисциплинарных комплексных контрольных заданий			
1.5	Примеры междисциплинарных комплексных контрольных заданий (по задачам профессиональной деятельности)			
1.6	Типовые задания по оценке уровней сформированности профессиональных компетенций			
1.7	Примеры контрольных заданий по оценке уровней сформированности профессиональных компетенций			
1.8	Типовые задания по оценке уровней сформированности общекультурных компетенций			
1.9	Примеры контрольных заданий по оценке уровней сформированности общекультурных компетенций			
1.10	Потфолио итоговое			
1.11	Кейс-измерители 1.11.1. В электронном виде 1.11.2. В текстовом виде			
1.12	Компетентностные тесты			
1.13	Тесты для оценки практической деятельности студентов			
1.14	Анкеты			
1.15	Интервью			
1.16	Собеседование			
1.17	Психологические тесты			

То же самое можно сделать и с методическими материалами.

Таблица 4

## Анализ потенциального арсенала методических материалов

№ п/п	Вид оценочного средства (материала)	Использование в действующей ООП	Будут представ- лены в проектах ООП в версии 2010 г.	Примечания (комментарии)
2	<b>Методические материалы</b>			
2.1	Методические материалы по оценке уровней сформированности профессиональных компетенций			
2.2	Методические материалы по оценке уровней сформированности общекультурных компетенций			
2.3	Матрица соответствия компетенций, составных частей ООП и оценочных средств			
2.4	Требования к содержанию, объёму и структуре ВКР			
2.5	Критерии оценки ВКР			
2.6	Требования к содержанию и процедуре проведения госэкзамена			
2.7	Положение о балльно-рейтинговой системе оценивания			

Рассмотрим варианты оценки общекультурных компетенций и профессиональных компетенций на примере изучения дисциплины «Теория менеджмента».

Таблица 5

## Матрица соответствия компетенций и составных частей ООП

Профессиональный цикл, общепрофессиональная часть: дисциплина «Теория менеджмента»				
Требования ФГОС			Виды компетенций	
Знать:	Уметь:	Владеть:	Общекультурные компетенции	Профессиональные компетенции
Основные этапы развития менеджмента как науки и профессии				ПК-1. Знание основных этапов эволюции управленческой мысли
Принципы развития и закономерности функционирования организации	Анализировать внешнюю и внутреннюю среду организации, выявлять её ключевые элементы и оценивать их влияние на организацию		ОК-5. Владение культурой мышления, способностью к восприятию, обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей её достижения	
Роли, функции и задачи менеджера в современной организации	Ставить цели и формулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций	Методами реализации основных управленческих функций (принятие решений, организация, мотивирование и контроль)	ОК-10. Стремление к личностному и профессиональному саморазвитию ОК-11. Умение критически оценивать личные достоинства и недостатки	
Принципы целеполагания, виды и методы организационного планирования			ОК-12. Осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности	
Типы организационных структур, их основные параметры и принципы их проектирования	Анализировать организационную структуру и разрабатывать предложения по её совершенствованию			ПК-2. Способность проектировать организационную структуру, осуществлять распределение полномочий и ответственности на основе их делегирования
Основные виды и процедуры внутриорганизационного контроля				ПК-3. Готовность к разработке процедур и методов контроля
Виды управленческих решений и методы их принятия			ОК-8. Способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность	ПК-8. Способность оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений

Продолжение таблицы

Основные теории и концепции взаимодействия людей в организации, включая вопросы мотивации, групповой динамики, командообразования, коммуникаций, лидерства и управления конфликтами	1. Организовывать командное взаимодействие для решения управленческих задач 2. Анализировать коммуникационные процессы в организации и разрабатывать предложения по повышению их эффективности	Современными технологиями эффективного влияния на индивидуальное и групповое поведение в организации	ОК-7. Готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе ОК-19. Способность осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку, электронные коммуникации	1. ПК-4. Способность использовать основные теории мотивации, лидерства и власти для решения управленческих задач 2. ПК-5. Способность эффективно организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды 3. ПК-6. Владеть способами разрешения конфликтных ситуаций 4. ПК-7. Способность к анализу и проектированию межличностных, групповых и организационных коммуникаций
Типы организационной культуры и методы её формирования	Диагностировать организационную культуру, выявлять её сильные и слабые стороны, разрабатывать предложения по её совершенствованию			

Таблица 6

*Матрица соответствия компетенций и оценочных средств  
для дисциплины «Теория менеджмента»*

Название компетенции	Показатели оценки	Оценочные средства
ОК-5. Владение культурой мышления, способностью к восприятию, обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей её достижения	1. Нахождение необходимой информации за короткий промежуток времени 2. Грамотное использование эффективных методов поиска, анализа и оценки информации 3. Обоснованность выбора методов поиска информации, необходимой для решения профессиональных задач	Работа с литературой и информационными ресурсами Перечень вопросов и заданий для работы с информационными ресурсами
ОК-7. Готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе	1. Грамотное содержательное взаимодействие со специалистами, коллегами в коллективе и команде	Деловые игры Ролевые игры
ОК-8. Способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность	1. Обоснованность выбора метода решения профессиональных задач в стандартных и нестандартных ситуациях 2. Использование оптимальных, эффективных методов решения профессиональных задач 3. Принятие решения за короткий промежуток времени	Решение ситуационных задач Перечень ситуационных задач по дисциплине (по теме)
ОК-10. Стремление к личностному и профессиональному саморазвитию	1. Участие в профессионально значимых мероприятиях (НПК, конкурсах по профилю специальности и т. д.)	Темы докладов, сообщений, тематика научно-практических вопросов на конференцию
ОК-11. Умение критически оценивать личные достоинства и недостатки	1. Соответствие личностных качеств профессионально важным качествам специалиста	Тестирование «Самооценка личностных качеств менеджера»

*Продолжение таблицы*

ОК-12. Осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности	1. Адекватная самооценка процесса и результата учебной и профессиональной деятельности 2. Осведомленность о различных аспектах своей будущей профессии 3. Профессиональные планы 4. Повышение готовности к осуществлению профессиональной деятельности	Анкеты Наблюдения на занятиях и во внеурочной деятельности
ОК-19. Способность осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку, электронные коммуникации	1. Грамотное содержательное взаимодействие со специалистами, коллегами в коллективе и команде 2. Участие в профессионально значимых мероприятиях (НПК, конкурсах по профилю специальности и т. д.)	Деловые игры Ролевые игры Тематика публичных выступлений, переговоров, совещаний
ПК-1. Знание основных этапов эволюции управленческой мысли	1. Правильность результата тестирования 2. Обоснованность выбора этапа эволюции его авторам и периоду	Проверочные тесты
ПК-2. Способность проектировать организационную структуру, осуществлять распределение полномочий и ответственности на основе их делегирования	1. Грамотное использование принятых требований согласно принципам построения организационных структур 2. Обоснованность распределения полномочий и ответственности 3. Правильность результата тестирования	Творческое задание по проектированию организационной структуры с описанием должностей и ответственности Проверочные тесты
ПК-3. Готовность к разработке процедур и методов контроля	1. Обоснованность выбранного метода контроля 2. Соответствие процедур контроля выбранному методу 3. Правильность результата тестирования	Проблемные ситуации Проверочные тесты
ПК-4. Способность использовать основные теории мотивации, лидерства и власти для решения управленческих задач	1. Грамотное использование эффективных методов мотивации, лидерства и власти при решении ситуаций 2. Правильность результата тестирования 3. Проведение сравнительного анализа концепций мотивации	Ситуативные задачи Проверочные тесты Концепции мотивации для сравнительного анализа
ПК-5. Способность эффективно организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды	1. Диагностика фазы развития организации 2. Правильное применение методов групповой работы 3. Эффективное применение этапов и принципов формирования команды 4. Правильность результата тестирования	Ролевая игра, проблемные ситуации Проверочные тесты
ПК-6. Владеть способами разрешения конфликтных ситуаций	1. Грамотное использование конструктивных методов разрешения конфликтов 2. Правильность результата тестирования	Определение стиля поведения в конфликте Проверочные тесты
ПК-7. Способность к анализу и проектированию межличностных, групповых и организационных коммуникаций	1. Использование структуры групповых и организационных коммуникаций 2. Обоснованность анализа различных видов коммуникаций 3. Правильность результата тестирования	Схемы со структурами организационных коммуникаций Проблемные задания Проверочные тесты
ПК-8. Способность оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений	1. Обоснованность выбора метода решения профессиональных задач в стандартных и нестандартных ситуациях 2. Использование оптимальных, эффективных методов решения профессиональных задач 3. Принятие решения за короткий промежуток времени 4. Правильность результата тестирования	Решение ситуационных задач Перечень ситуационных задач по дисциплине (по теме) Проверочные тесты

В качестве примерного перечня оценочных средств можно предложить следующий:

Таблица 7

## Примерный перечень оценочных средств

№ п/п	Наименование оценочного средства	Краткая характеристика оценочного средства	Представление оценочного средства в фонде
1	2	3	4
1	Деловая и/или ролевая игра	Совместная деятельность группы обучающихся и преподавателя под управлением преподавателя с целью решения учебных и профессионально-ориентированных задач путём игрового моделирования реальной проблемной ситуации. Позволяет оценивать умение анализировать и решать типичные профессиональные задачи	Тема (проблема), концепция, роли и ожидаемый результат по каждой игре
2	Кейс-задача	Проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, необходимую для решения данной проблемы	Задания для решения кейс-задачи
3	Коллоквиум	Средство контроля усвоения учебного материала темы, раздела или разделов дисциплины, организованное как учебное занятие в виде собеседования преподавателя с обучающимися	Вопросы по темам / разделам дисциплины
4	Контрольная работа	Средство проверки умений применять полученные знания для решения задач определённого типа по теме или разделу	Комплект контрольных заданий по вариантам
5	Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты	Оценочные средства, позволяющие включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения	Перечень дискуссионных тем для проведения круглого стола, дискуссии, полемики, диспута, дебатов
6	Портфолио	Целевая подборка работ студента, раскрывающая его индивидуальные образовательные достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах	Структура портфолио
7	Проект	Конечный продукт, получаемый в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий. Позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем, ориентироваться в информационном пространстве и уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся	Темы групповых и/или индивидуальных проектов
8	Рабочая тетрадь	Дидактический комплекс, предназначенный для самостоятельной работы обучающегося и позволяющий оценивать уровень усвоения им учебного материала	Образец рабочей тетради
9	Разноуровневые задачи и задания	Различают задачи и задания: а) репродуктивного уровня, позволяющие оценивать и диагностировать знание фактического материала (базовые понятия, алгоритмы, факты) и умение правильно использовать специальные термины и понятия, узнавание объектов изучения в рамках определённого раздела дисциплины; б) реконструктивного уровня, позволяющие оценивать и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей; в) творческого уровня, позволяющие оценивать и диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения	Комплект разноуровневых задач и заданий

*Продолжение таблицы*

10	Расчётно-графическая работа	Средство проверки умений применять полученные знания по заранее определённой методике для решения задач или заданий по модулю или дисциплине в целом	Комплект заданий для выполнения расчётно-графической работы
11	Реферат	Продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой краткое изложение в письменном виде полученных результатов теоретического анализа определённой научной (учебно-исследовательской) темы, где автор раскрывает суть исследуемой проблемы, приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды на неё	Темы рефератов
12	Доклад, сообщение	Продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой публичное выступление по представлению полученных результатов решения определённой учебно-практической, учебно-исследовательской или научной темы	Темы докладов, сообщений
13	Собеседование	Средство контроля, организованное как специальная беседа преподавателя с обучающимся на темы, связанные с изучаемой дисциплиной, и рассчитанное на выяснение объёма знаний обучающегося по определённому разделу, теме, проблеме и т. п.	Вопросы по темам / разделам дисциплины
14	Творческое задание	Частично регламентированное задание, имеющее нестандартное решение и позволяющее диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся	Темы групповых и/или индивидуальных творческих заданий
15	Тест	Система стандартизированных заданий, позволяющая автоматизировать процедуру измерения уровня знаний и умений обучающегося	Фонд тестовых заданий
16	Тренажёр	Техническое средство, которое может быть использовано для контроля приобретённых студентом профессиональных навыков и умений по управлению конкретным материальным объектом	Комплект заданий для работы на тренажёре
17	Эссе	Средство, позволяющее оценить умение обучающегося письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно проводить анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария соответствующей дисциплины, делать выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме	Тематика эссе

В итоге этой работы каждый преподаватель должен представить в учебную часть **Паспорт фонда оценочных средств по преподаваемой дисциплине**, который имеет вид:

**Паспорт  
фонда оценочных средств  
по дисциплине \_\_\_\_\_**

№ п/п	Контролируемые разделы (темы) дисциплины*	Код контролируемой компетенции (или её части)	Наименование оценочного средства
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Каждый вид оценочных средств (творческое задание, тест, эссе, реферат и т. д.) должен иметь критерии оценки:

- оценка «отлично» выставляется студенту, если .....
- оценка «хорошо» .....
- оценка «удовлетворительно» .....
- оценка «неудовлетворительно» .....
  
- оценка «зачтено» выставляется студенту, если .....
- оценка «не зачтено» .....

Составитель \_\_\_\_\_ И. О. Фамилия  
(подпись)

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

### Список литературы:

1. Азарова, Р. Н., Борисова, Н. В., Кузов, В. Б. Проектирование компетентностно-ориентированных и конкурентоспособных основных образовательных программ ВПО, реализующих ФГОС ВПО: Методические рекомендации. — М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. — 81 с.
2. Афанасьева, Т. П., Караваева, Е. В., Канукова, А. Ш., Лазарев, В. С., Немова, Т. В. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения. Серия «Инновационный Университет». — М.: Изд-во МГУ, 2007. — 96 с.
3. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: Учеб. пособие. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 216 с.
4. Звонников, В. И., Челышкова, М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: Учебное пособие. — М.: Университетская книга; Логос, 2009. — 272 с.



## ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗАХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**Н. С. Стерхова**

*Кандидат педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск*

**Л. В. Парунина**

*Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск*

### АКТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Возникновение и обострение политических, национальных, социально-экономических, морально-этических, религиозных, экологических проблем современного общества повлекло появление негативных тенденций в духовно-нравственном развитии человека. Нейтрализация данного феномена обуславливает необходимость актуализации социально-эстетического потенциала внеаудиторной работы в вузе. В связи с этим особый интерес для нашей работы представляет организация и реализация современных внеаудиторных форм эстетического воспитания студенческой молодёжи.

Форма вообще есть способ организации того или иного процесса или предмета, определяющий его внутреннюю структуру и внешние связи [2, с. 567]. Если рассматривать форму применительно к педагогическому процессу, то можно определить её как способ, характер взаимодействия педагога со студентом, студентов между собой, студентом с изучаемым материалом [5, с. 75]. Принимая законченный характер, форма выражается в упорядоченности процесса эстетического воспитания, в отношении позиции его субъектов, функций, а также завершенности циклов, отрезков, единиц исследования по времени. Форма организации эстетического воспитания непосредственно влияет на его продуктивность и, наряду с методами и средствами, наиболее доступна для изменения, варьирования, совершенствования.

Понятие «внеаудиторная форма эстетического воспитания» тесно связано с понятием «внеаудиторная форма работы в вузе» и представляется как совокупность преобразующих действий, совершаемых за пределами учебного процесса в непосредственной связи с ним [6, с. 15]; различные виды совместной деятельности преподавателей и студентов, организуемые во внеаудиторное время и направленные на формирование личности будущего учителя, обладающего базовыми качествами: толерантностью, эмпатией, принятием, адаптацией, интеграцией, способного формировать эти качества у учащихся [4, с. 9].

Раскрывая специфику внеаудиторных форм работы в педагогическом вузе, исследователи указывают на различные особенности. Так, Е. А. Чеботаренок указывает на тесную связь с аудиторной и научно-исследовательской работой студентов; наличие больших возможностей по подготовке будущих учителей на основе свободы выбора форм своего участия; эмоциональное усвоение студентами знаний и профессиональных ценностей будущей профессии; осознание личностного смысла педагогической деятельности; единство теоретической и практической подготовки через личностное принятие целей профессионального образования; добровольность участия студентов; гибкость, подвижность, разнообразие форм; ярко выраженный творческий характер [12, с. 67].

Дополняя перечень особенностей внеаудиторных форм работы в педвузе, Д. Н. Гугин указывает на невключённость в учебный план, т. е. выполнение её в свободное время и сверх обязательного программного минимума; сочетание самостоятельной деятельности и инициативы в сотрудничестве с преподавателем; широкое использование методов стимулирования активности участников; занимательность, новизну содержания, форм и методов работы и др. [3, с. 16].

Содержание внеаудиторной работы по эстетическому воспитанию в педагогическом вузе раскрывается через последовательность реализации мероприятий, тесным образом свя-

занных с учебным процессом и являющихся его продолжением. Исследуя внеаудиторные формы работы по эстетическому воспитанию молодёжи, мы обратились к краткому ретроспективному анализу, позволившему определить, что решение данного вопроса в России на уровне общественности организовано осуществлялось уже во второй половине XVII века. Инициатором организованной реализации идей эстетического воспитания в данный период активно выступал Пётр I, в рамках реформ которого были узаконены народные праздники, всевозможные маскарады («машкерады»), эстетическая организация окружающей среды посредством активного строительства архитектурных сооружений красивейших западно-европейских стилей (садово-парковых ансамблей, дворцов, фонтанов, морских портов и т. д.). Получили возможность эстетического образования в образовательных учреждениях талантливые молодые люди из бедных семей и т. д.

В XIX веке особую популярность приобрели площадные формы эстетического воспитания — народные гуляния, праздники, ярмарки и т. д., направленные как на эстетическое воспитание масс, так и на эстетическое воспитание молодёжи. С целью идеологического воздействия и широкого охвата людей в середине 20-х годов XX столетия особенно активно использовались театрално-художественные представления, грандиозные выставки, оформления улиц и центральных частей города различными идеологическими панно, всевозможными декорациями, временными скульптурами, символическими конструкциями, флагами, гирляндами и мн. др. [1].

В ходе становления отечественной системы эстетического воспитания в период советской власти на протяжении XX века в условиях высших педагогических учебных заведений сложились такие внеаудиторные формы эстетического воспитания студентов, как: 1) самостоятельная творческая деятельность в области искусства, эстетического воспитания школьников и самовоспитания; 2) искусствоведческие кружки, творческие объединения, коллективы; 3) экскурсии и походы; 4) конференции, диспуты; 5) творческие встречи; 6) устные журналы; 7) педагогическая практика по эстетическому воспитанию; 8) творческие отчёты студентов и т. д. [9].

В конце XX — начале XXI столетий в практике эстетического воспитания студентов активно стали использоваться, с одной стороны, исторически сложившиеся, с другой — обновлённые в условиях современности формы эстетического воспитания, такие как аукционы, выставки, экскурсии, экспозиции, экспедиции, ярмарки и т. д.

*Аукцион* (от лат. *auctio* — продажа с публичного торга) — способ продажи товаров, при котором товар (или его образцы) предварительно выставляют для осмотра. В форме аукциона продаётся недвижимость, осуществляется принудительная продажа имущества неплатёжеспособных должников и др. [7, с. 76]. Различают благотворительные, открытые, закрытые, голландские, английские, двойные и другие виды аукционов. Обычно при аукционах устанавливается стартовая цена. При английском аукционе первоначально установленная цена постепенно повышается, товар продаётся покупателю, предложившему наиболее высокую цену. В ходе голландского аукциона вначале объявляется самая высокая цена, затем ставки снижаются до той, на которую согласится первый покупатель, ему и продаётся товар. На базе высших учебных заведений возможно проведение аукционов (продажа продуктов художественно-творческой деятельности студентов и преподавателей) в целях благотворительности (оказания помощи студентам, нуждающимся в материальной поддержке, помощи детским домам, школам и т. д.).

Не менее популярной является такая форма эстетического воспитания студентов, как выставки.

*Выставка*, являясь внеаудиторной формой эстетического воспитания студентов, представляет временный (в отличие от экспозиции) публичный показ художественных произведений, исторических, культурных ценностей. Выставки могут быть всемирными (когда могут участвовать все страны), международными (экспонентами которых являются некоторые государства), общегосударственными или региональными, местными (всероссийскими, республиканскими, областными, краевыми, городскими и т. д.). Выставки различают по месту действия (стационарные, передвижные выставки), по времени действия (периодические — «биеннале», «триеннале», ежегодные — «весенние»), по виду участников (работы профессиональных, самодеятельных художников, детей, учащихся, дипломников художественных

школ, училищ, институтов и т. д.), по числу участников (групповые и персональные). Выставки организуются также комплексные и по отдельным видам искусств (живопись, скульптура, графика, плакат, декоративно-прикладное, театральное-декорационное искусство), по жанрам (исторический, бытовой, портретный, пейзажный, натюрморт), по техникам (скульптура, акварель, офорт и т. д.). Выставка, объединяющая произведения на определённую тему, называется тематической. Выставки разделяются на выставки современного искусства и ретроспективные, итоговые, мемориальные [11, с. 85].

Выставки результатов научного, дидактического, технологического и художественного творчества студентов и преподавателей являются своеобразной презентационной формой эстетического воспитания, поскольку позволяют получить оценку со стороны независимых экспертов.

*Экскурсии* (лат. *excursio* — поездка, прогулка) — внеаудиторная форма эстетического воспитания, основанная на комплексном (визуальном, вербальном, эмоциональном) восприятии эстетических предметов и явлений, позволяющая пополнять опыт эстетической насмотренности, начитанности, наслушанности и др. перципиентов, организуемая в естественных условиях или в музеях, на выставках, на производстве и пр.

Характеризуя экскурсию как форму эстетического воспитания, необходимо выделить её отличительные признаки: 1) *участниками экскурсии являются экскурсовод* (в роли которого может выступать как сам педагог, так и специалист) *и экскурсанты* (группы обучающихся); 2) *экскурсия является мобильной формой организации образовательного процесса*, поскольку предполагает обязательное передвижение участников в пространстве (по определённому маршруту) или во времени (в различные временные отрезки — эры, эпохи, столетия, десятилетия и т. д.); 3) *длительность проведения экскурсии может быть намного больше, чем длительность академического занятия* (от одного академического часа до нескольких суток), что связано с затратой времени на преодоление расстояния до назначенного места экскурсии; 4) *экскурсия даёт возможность изучения необходимых объектов* (географических, исторических, культурных и т. д.) *непосредственно на месте их реального расположения*; 5) *экскурсия является одной из немногих форм эстетического воспитания, где, в большинстве случаев, практически не используется учебное оборудование* (в качестве оборудования выступает окружающая предметно-пространственная среда, в связи с чем усиливается работа зрительного и слухового анализаторов перципиентов, поскольку не всегда удается всё записать или отобразить графически на бумаге); 6) *ход экскурсии предполагает активную деятельность её участников, которые должны быть не просто слушателями или созерцателями, а исследователями*, то есть применять для изучения запланированных эстетических объектов исследовательские методы [10, с. 7–8].

В отличие от экскурсии, *экспедиция* представляет поездку, поход группы лиц, отряда с каким-либо специальным (научным, военным и т. д.) заданием [14]. Длительность экспедиции по времени занимает от нескольких суток до нескольких месяцев. Помимо чисто эмоциональной стороны, экспедиция наполнена глубоким и важным для студентов предметным содержанием, являясь возможностью наиболее полно применить на практике опыт эстетического воспитания. Главной целью экспедиции как внеаудиторной формы эстетического воспитания студентов является сбор сведений и материалов о конкретных эстетических объектах и явлениях: скульптурных, живописных изображениях, выполненных руками отдельных народностей и национальностей, произведениях декоративно-прикладного искусства, устного народного творчества, изучение их современного состояния; традициях эстетического воспитания, древних артефактах, учёт имеющихся в настоящее время носителей фольклора и т. д.

Отличительной особенностью экспедиции является обязательное включение в её структуру после проделанной работы по сбору необходимого материала *итоговых конференций*, позволяющих формировать у студентов целостное представление о картине мира, связи различных сфер жизни и деятельности человека и их влиянии на его духовно-нравственное развитие, а также *праздничной программы*, включающей конкурсы, спортивные состязания, песни у костра и т. д. Для помощи студентам в выполнении поставленных задач для каждой экспедиции разрабатываются специальные рабочие тетради, дневники, индивидуальные планы работы, куда включена как справочная путевая информация, так и задания. За их выполнение студенты получают зачётные оценки.

Результатом работы участников любой экспедиции являются сданные в архив расшифрованные и оформленные соответствующим образом материалы. Вместе с записями каждый участник экспедиции сдаёт реестр, дневники и краткий отчёт о своей работе, в котором представлена количественная и качественная характеристика (реестры с обозначением аудио-, фото- и видеофайлов, с поясняющей информацией и фоно-фото-видеоматериалами). Кроме того, результатами экспедиций являются рефераты, доклады, электронные путеводители и др. Материалы, собранные участниками экспедиции, разнообразны. Среди них встречаются как впервые обнаруженные, так и варианты произведений, ранее записанных в других местах.

Активно занимаясь созданием эстетически организованной среды, многие вузы уделяют большое внимание такой внеаудиторной форме эстетического воспитания студентов, как *экспозиция* — размещение художественных произведений для их обозрения [11, с. 458].

Виды экспозиций определяются в зависимости от типа знака, определяющего экспозиционную структуру: *систематические экспозиции* полагают отбор, интерпретацию и размещение предметов в соответствии с классификационной системой научной дисциплины или отрасли производства; *ансамблевые экспозиции* — сохраняют и реконструируют на документальной основе реальную или типичную обстановку жизни конкретного человека или характерную для какого-либо социального слоя определённой эпохи (интерьер, в котором предметы представлены в среде своего бытования); *ландшафтные экспозиции* — воспроизводят взаимосвязи и взаимозависимости природных компонентов (био групп, комплексов из объектов животного и (или) растительного мира), панорамы, диорамы и т. д.; *тематические экспозиции* — раскрывают определённую тему, сюжет, проблему, создают образ отражаемого явления (предметы разных типов, объединённые способностью наглядно демонстрировать определённое концептуальное положение) и т. д. [13, с. 12–14].

Все субъекты образовательного процесса имеют возможность не только посещать экспозиции в музеях, галереях, экспозиционных и выставочных залах и т. д., но и принимать активное участие в их подготовке и организации. Во многих образовательных учреждениях имеются музейные помещения или специально отведённые для экспозиций залы, рекреации, кабинеты музейного типа и т. д. Для повышения эффективности эстетического воспитания целесообразно организовывать экспозиции разных видов.

Интересной и привлекательной для студентов внеаудиторной формой эстетического воспитания являются *ярмарки* — большие торги, обычно с увеселениями, развлечениями, устраиваемые регулярно, в одном месте и в одно время [8]. Ярмарки способствуют активному формированию эстетической культуры на народных традициях. Различают ярмарки выходного дня, сезонные, выездные и т. д. Все виды ярмарок применимы к эстетическому воспитанию студентов вуза и дают возможность студентам и преподавателям в очень яркой нетрадиционной форме реализовать продукты своего творчества, а также пополнить опыт эстетической деятельности: опыт эстетической насмотренности (от восприятия красочности и самобытности народных костюмов, картин, произведений ДПИ, народных промыслов и т. д.), опыт эстетической наслушанности (от восприятия песен, танцев, хороводов и т. д.), практический опыт (от посещения мастер-классов художников, народных умельцев и др.).

Таким образом, актуализация социально-эстетического потенциала внеаудиторной работы в вузе позволит нейтрализовать негативные тенденции в духовно-нравственном развитии выпускников, что позволит обеспечить *социально-профессиональную направленность* их подготовки к выполнению социально-профессиональной роли интеллигенции.

### Список литературы:

1. Агитационно-массовое искусство первых лет Октября. Материалы и исследования [Текст] / Л. Н. Меняйло. — М., 1971.
2. Большой энциклопедический словарь [Текст]: В 2-х т. / гл. ред. А. М. Прохоров. — М.: Сов. Энциклопедия, 1991. — Т. 2. — 768 с., ил. — С. 567.
3. Гугин, Д. Н. Формирование общей культуры студентов вуза во внеаудиторной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. Н. Гугин. — Нижний Новгород, 2007. — 27 с. — С. 16.

4. Деменкова, Н. Д. Реализация системы воспитательной внеаудиторной работы в профессиональной подготовке учителя иностранного языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. Д. Деменкова. — Новокузнецк, 2007. — 28 с.

5. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. — М.: Изд. Центр «Академия», 2001. — 192 с.

6. Мещерякова, Е. В. Внеаудиторная работа в педвузе как фактор подготовки будущих учителей к проведению внеклассной работы со школьниками [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Мещерякова. — Волгоград, 1994. — 179 с. — С. 15.

7. Новый энциклопедический словарь [Текст]. — М.: Большая Российская энциклопедия; РИПОЛ классик, 2005. — 1456 с.

8. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов [Текст] / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М.: ООО «Издательство Ониск»; ООО «Издательство Мир и образование», 2007. — 640 с.

9. Петрова, Г. А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя [Текст] / Г. А. Петрова. — Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1976. — 200 с.

10. Стерхова, Н. С. Экскурсии к сооружениям архитектуры [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н. С. Стерхова, Л. В. Парунина; Шадр. гос. пед. ин-т. — Шадринск: Изд-во, 2011. — 156 с.

11. Художественно-педагогический словарь [Текст] / сост. Н. К. Шабанов, О. П. Шабанова, М. С. Тарасова. — М.: Академический Проект; Трикта, 2005. — 480 с.

12. Чеботаренок, Е. А. Формирование профессионального мастерства учителя начальных классов и музыки во внеаудиторной работе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Чеботаренок. — Минск, 1990. — 214 с.

13. Чеснокова, М. Н. Эволюция музейной экспозиции как знаковой системы [Текст]: автореф. ... канд. культурологии / М. Н. Чеснокова. — Санкт-Петербург, 2001. — 29 с.

14. Экспедиции [Интернет-ресурс]. — Режим доступа:  
<http://www.slovopedia.com/2/221/277852.html>

## **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ВНЕУЧЕБНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО БИОЛОГИИ И ЭКОЛОГИИ**

Принято считать, что основным назначением внешкольной воспитательной работы является пробуждение или углубление у школьников интереса к различным областям знания и видам деятельности, раскрытие и развитие их талантов и способностей, воспитание их общественной и познавательной активности, оказание им помощи в выборе профессии, культурная организация их досуга [1].

Внеучебной работе как важному образовательному и воспитывающему фактору посвящены работы Н. М. Верзилина, С. М. Заикина, А. И. Никишова, И. Н. Пономаревой, Д. Л. Тепловой и др. Рекомендации по организации внеклассных мероприятий по биологии и экологии предлагают Р. М. Евдокимова, Н. А. Касаткина, Л. В. Сорокина, И. Х. Шарова и др.

Среди внеучебных мероприятий по биологии и экологии большое воспитательное значение имеет проведение в лицее ежегодного предметного декадника, способствующего развитию патриотических чувств, эстетических вкусов, любви к природе и стремлению к её охране.

В предметных декадниках, проводимых в лицее, с удовольствием принимают участие все ученики, независимо от успеваемости. При проведении внеклассных мероприятий учащиеся приобретают дополнительные знания и сведения, и то, что кажется на уроке трудным или неинтересным, усваивается проще, быстрее и с большим интересом.

Предметный декадник по биологии и экологии может проводиться в групповой и индивидуальной форме, что способствует развитию коммуникативных навыков, навыков самостоятельной работы, выявлению творческих способностей.

Внеклассные мероприятия по биологии и экологии, в том числе предметный декадник, решают комплекс задач воспитательного, образовательного и развивающего характера:

1. Формируют у учащихся представления о биологических системах, о роли биологической науки в формировании современной естественнонаучной картины мира.
2. Активизируют познавательную деятельность.
3. Развивают умственные способности и практические навыки.
4. Воспитывают творческую активность.
5. Формируют коммуникативные умения.
6. Повышают навыки самообразования.
7. Воспитывают бережное отношение к окружающей природе, правильное поведение в чрезвычайных ситуациях, ответственность и самостоятельность.
8. Интегрируют предметные знания, полученные на уроках химии, физики, биологии, географии, ОБЖ, экологии.

Предметный декадник проводится в два этапа. На первом этапе осуществляется проектирование и подготовка мероприятий, на втором — демонстрация результатов подготовки, проведение мероприятий.

Формами организации мероприятий учащихся являются интеллектуальные игры, викторины, социальные и экологические акции, конкурсы, круглые столы, демонстрация научно-познавательных фильмов, экскурсии.

Проведение интеллектуальных игр и викторин создаёт условия для развития индивидуальных качеств, сотрудничества, развивает умение работать в команде, формирует культуру общения, укрепляет дружественные отношения.

Традиционным стало проведение в лицее фотоконкурса «Живая природа», который способствует целенаправленному развитию интереса школьников к общению с природой, передаёт эмоциональную составляющую этого общения средствами художественной фотографии, создаёт условия для творческой самореализации школьников и развития их навыков и умений в сфере анималистической фотографии, предоставляет учащимся возможности продемонстрировать свои исследовательские навыки.

При проведении фотоконкурса предполагается ряд основных номинаций: «Растительный мир», «Животный мир», «Домашние животные», «Природа и люди», «Пейзаж», «Макрофотография».

Воспитательными целями фотоконкурса является привлечение внимания школьников к объектам животного и растительного мира, проблемам взаимоотношений человека и окружающей среды, развитие эстетического восприятия природы и бережного отношения к ней.

Другим внеклассным мероприятием, повышающим мотивацию учащихся к изучению биологии, экологии и химии, является конкурс мультимедийных презентаций. Его проведение позволяет не только развить навыки самостоятельной работы, творческие способности учащихся средствами информационных технологий, но и способствует взаимопониманию, взаимопомощи, установлению дружеских отношений в совместной творческой деятельности. Среди различных номинаций конкурса важное воспитательное значение имеют: «Мы — за здоровый образ жизни!», «Охрана растительного и животного мира».

Самостоятельные наблюдения, стремление рассказать о своих переживаниях и впечатлениях в экологических сказках, рассказах и стихах формируют умение видеть красоту природы, способствуют воспитанию любви к природе, бережному отношению к ней, выработке практических навыков грамотного поведения в природе.

Кризисные явления в социальной среде, увеличение рисков техногенного, экологического, психологического характера, возрастающие нагрузки, приводящие к ухудшению физического и психического здоровья человека, диктуют необходимость проведения мероприятий, способствующих воспитанию здорового образа жизни. К таким мероприятиям можно отнести проведение «круглых столов» по вопросам экологии и здорового образа жизни: «Алкоголь и потомство», «Курение, его влияние на здоровье человека», «Вредные привычки», «Экологические проблемы города», а также социальных акций, например, «Подари себе здоровье!».

Подобные мероприятия, призванные позитивно влиять на сложившуюся в обществе систему, формируя ценностное отношение к здоровью, способствовали социально-нравственному оздоровлению учащихся, повышению их самосознания, развитию навыков ответственного поведения и формированию стратегий в преодолении психологических кризисных ситуаций, помогли повысить уровень профилактической работы.

Одной из основных форм организации работы по экологическому воспитанию являются экскурсии. Преподавателями биологии и экологии систематически проводятся экскурсии с учащимися лица в краеведческий музей, по городу (Городской парк), знакомство детей с явлениями природы, особоохраняемыми объектами.

Экологические акции обеспечивают высокую степень активности обучающихся, помогают им получить необходимые навыки природоохранной деятельности. В рамках предметного декадника по биологии и экологии, проходившего в ноябре 2011 года, учителя биологии, экологии и учащиеся лица приняли участие в образовательной акции «Неделя в защиту животных», организуемой Международным фондом защиты животных IFAW — «Россия — родина слонов». В рамках акции учащимися лица были заполнены петиции, созданы плакаты и рисунки, призывающие лидеров мировых держав к усилению запрета на торговлю слоновой костью.

Таким образом, проведение внеклассных мероприятий по биологии и экологии в значительной степени способствует лучшему усвоению знаний, развивает биологическое мышление и сознание, формирует нравственные качества личности.

В последние годы, по мере развития школы, воспитательная внеурочная работа приобретает всё большее значение, а в результате распространения и обобщения передового педагогического опыта, использования инновационных технологий улучшается её качество.

### Список литературы:

1. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: «Просвещение», 1983. — 608 с.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ТЕХНИКУМЕ**

Активность группы зависит не только от деятельности классного руководителя, но и от хорошего лидера. В каждом коллективе наряду с формальной (официальной) структурой взаимоотношений существуют и неформальные (неофициальные) отношения между членами коллектива.

Любая формальная группа — это институционально устанавливаемая общность людей, объединённых для достижения какой-либо цели, созданная по воле руководства. Неформальные группы — продукт стихийного взаимодействия людей в ходе их повседневной жизни и деятельности. Формальная организация создаётся по заранее выработанному плану. Неформальная — является своеобразной реакцией людей на их неудовлетворённые индивидуальные потребности, в частности, потребности в общении, в защите, в поддержке и т. п.

Формальное лидерство — процесс влияния на людей с позиции занимаемой должности. Неформальное лидерство — процесс влияния на людей при помощи своих способностей, умения или других ресурсов.

Лидер любой группы — это важная личность в организации и направлении учебной и организационной деятельности. «Неформальное» лидерство возникает на основе личных взаимоотношений участников. Это так называемый характер лидерства. В отличие от старосты, которого целенаправленно избирают, а чаще назначают, и который является ответственным за положение дел в группе, неформальный лидер не обладает никакими признаваемыми вне группы властными полномочиями и на него не возложены никакие официальные обязанности. Поэтому официальный лидер не всегда бывает самым авторитетным человеком в коллективе.

Если же староста не будет являться одновременно и «неформальным» лидером, то человек, пользующийся большим авторитетом у подчинённых, будет разлагать коллектив и эффективность организации и самой результативности деятельности упадёт. Вполне может произойти такое, что возникнет конфликт между формальным и неформальным лидером.

В группе Б-52 староста являлась и формальным, и неформальным лидером группы, к её мнению прислушивались, советовались по каким-либо вопросам. Она активная и креативная личность, эрудированная во многих областях знаний, поэтому способна поддержать беседу практически на любую тему. Это давало большие возможности классному руководителю для реализации задуманного. Ни одного мероприятия не проходило без участия группы Б-52 — от организации открытого классного часа до поездки на каток во внеурочное время. В данной группе активность в деятельности проявлялась практически в 70 %; стремление участвовать везде, быть услышанными и увиденными — главный девиз группы.

Группа начала проявлять активность практически с начала поступления в техникум, выступив организатором мероприятия, посвящённого Дню Матери. Это первое мероприятие, которое проводила группа первокурсников, полностью взяв на себя его организацию и подбор материалов.

Не осталась равнодушной группа и к празднованию 65-летия Победы. Нет семьи в России, которой бы не коснулась война. Ко дню 65-летия Победы в Великой Отечественной войне в техникуме проводился цикл мероприятий, посвящённых этому событию. Группа изъявила желание оформить специальный выпуск электронной газеты «ГОЛОС ЮНОСТИ», посвящённый Победе, участвовала в фестивале солдатской песни и проводила открытый классный час на тему «Любовь к Родине...», став самой активной по итогам месяца.

Научная работа является одним из важнейших видов деятельности преподавательского состава и студентов техникума. Проведение научной работы обеспечивает непрерывное совершенствование учебно-воспитательного процесса на основе фундаментальных и прикладных исследований по существующим направлениям подготовки и внедрение в образовательную деятельность современных методик и педагогических технологий. Студенты группы — постоянные участники техникумовских, областных и всероссийских конференций и олимпиад, имеют множество наград и благодарственных писем.



Учебно-познавательная деятельность осуществляется не только в процессе обучения на академических часах, она продолжается во внеурочное время в разнообразных формах воспитательной работы. Внеклассная деятельность является частью всего учебно-воспитательного процесса, при котором деятельность студентов осуществляется во внеурочное время при организующей и направляющей роли преподавателя. Вся внеурочная работа ориентирована на расширение и углубление базовых знаний и умений, на развитие способностей, познавательного интереса, на приобщение к исследовательской работе.

Внеклассная работа проводится в свободное время с целью развития интересов и способностей учащегося, удовлетворения его потребностей в познании, общении, практической деятельности, восстановления сил и укрепления здоровья. Внеурочная работа позволяет детям использовать своё свободное время с максимальной пользой.

Лидер группы могла заинтересовать многих студентов, поэтому любое предложение рассматривалось достаточно быстро вне зависимости от времени и места его проведения. Поэтому личность лидера определяет активность остального коллектива группы, на этого человека равняются и стараются его поддержать.

*Научное издание*

Инновации в системе высшего образования

*Материалы III Всероссийской научно-методической конференции*

Ответственный за выпуск *Синецкий С. Б.*  
Корректурa, вёрстка *Худякова Н. Э.*  
Дизайн обложки *Славкова Я. О.*

Тираж 100 экз. Подписано в печать 22.02.2012  
Бумага офсетная. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 8,6

НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладوشина»  
454135, г. Челябинск, ул. Энергетиков, 63.  
Тел. 8 (351) 253-54-12

Отпечатано с готового оригинал-макета на ризографе ИП Катасонова И. Е.  
454010, г. Челябинск, ул. Енисейская, 6.

ISBN 978-5-903270-15-6



9 785903 270156