

Министерство образования и науки Российской Федерации
Южно-Уральский государственный университет

Ч48
Н34



НАУКА ЮУрГУ

Материалы 65-й научной конференции

СЕКЦИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Том 2

Челябинск
Издательский центр ЮУрГУ
2013

ББК Ч481.46.я43 + Ч215.1.я43
НЗ4

Оргкомитет 65-й научной конференции

Ваулин С.Д. (председатель), Рождественский Ю.В., Спасибожко В.В., Шабиев С.Г., Спиридонов Е.К., Карпов А.Н., Соколинский Л.Б., Шестеркина Л.П., Парфентьева Н.Д., Хомутова Т.Н., Горшенин В.П., Дрозин А.Д., Гущеев В.И., Ровный Б. И., Казаринов Л.С., Солдатова Е.Л., Тошев А.Д., Майсак В.Н., Лившиц В.А., Окольников И.Ю., Кундикова Н.Д., Михайлов Г.Г., Быков Е.В., Авдин В.В., Шиндина Т.А., Баев И.А., Радионов А.А., Классен А.Н., Демин А.А., Волошина И.А., Чуманов В.И., Серко И.А., Балахонова И.М., Рогозин А.Ф., Орлова Е.Ю., Борщенок В.Н., Чванова Е.Е., Кравцов А.И., Шкерина Г.А., Давыдова О.И., Плаксин О.А., Романов Е.В.

Ответственный за выпуск Ваулин С.Д.

НЗ4 **Наука ЮУрГУ:** материалы 65-й научной конференции. Секции социально-гуманитарных наук: в 2 т. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2013. – Т. 2. – 256 с.

ISBN 978-5-696-04459-0 (т. 2)
ISBN 978-5-696-04457-6

Представлены материалы 65-й научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов и сотрудников, которая состоялась в апреле 2013 года.

Отпечатано с авторских оригиналов.

ББК Ч481.46.я43 + Ч215.1.я43

ISBN 978-5-696-04459-0 (т. 2)
ISBN 978-5-696-04457-6

© Издательский центр ЮУрГУ, 2013

ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫЙ

УДК 811.111

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЭВФЕМИЗМЫ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «МАТЕРИНСТВО» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

К.Ю. Буздалина

Статья посвящена фразеологическим эвфемизмам семантического поля «материнство». Автор анализирует значение лексических единиц, входящих в состав данных фразеологических эвфемизмов, и их влияние на оценку описываемых состояний и процессов.

Ключевые слова: фразеологизм, эвфемизм, фразеологический эвфемизм, семантическое поле, коннотация, материнство.

Фразеологические эвфемизмы представляют собой особый класс языковых единиц: их уникальность заключается в том, что, существуя на стыке эвфемии и фразеологии, они обладают признаками как эвфемизмов, так и фразеологизмов и выполняют функции, характерные для обоих типов единиц.

О.С. Ахманова даёт следующее определение эвфемизма: «Эвфемизм (антифразис) – троп, состоящий в непрямом, прикрытом, вежливом, смягчающем обозначении какого-либо предмета или явления» [1, с. 599]. В соответствии с таким подходом, эвфемизмы не только предлагают новую морально-этическую оценку явлений действительности, облегчая процесс коммуникации, но также относятся к изобразительно-выразительным средствам языка, т. е. выполняют стилистическую функцию, придавая речи оттенок образности, обогащая ее.

Образными единицами также являются фразеологизмы, основной функцией которых является сообщение речи дополнительной эмоционально-экспрессивной окраски.

Фразеологические эвфемизмы же представляют собой более сложные структурные образования и тем самым предлагают более многогранную этическую оценку явления, ярче выражают стилистическую принадлежность названия.

Они находят применение в различных речевых ситуациях. И, в зависимости от вида ситуации, можно выделить определенные семантические поля, образуемые соответствующими фразеологическими эвфемизмами. Диапазон тем, охватываемых семантическими полями, достаточно широк: смерть и болезни; умственные и физические недостатки; бедность; отношения между полами; материнство и т. п.

Данная статья посвящена анализу семантического поля «материнство».

Исследование семантических полей фразеологических эвфемизмов показывает, что, если анализировать их с точки зрения количества образующих их единиц, то данное семантическое поле не входит в число доминирующих (по результатам проведенного исследования в него вошли 14 фразеологических эвфемизмов). Однако, с другой стороны, процессы и состояния, связанные с ожиданием и рождением ребенка образуют одну из самых популярных тем, подвергающихся эвфемизации.

Состояние, обозначаемое в русском языке словом «беременность», традиционно подвергается процессу эвфемизации во многих языках. Английский язык также не является исключением. С давних времен состояние беременности рассматривалось как особое таинство, связанное с большой радостью, но и с еще большей опасностью для жизни матери и ребенка. По этой причине женщины не показывались на людях, либо тщательно скрывали свое положение. Для того чтобы уберечь женщину и еще не родившегося ребенка, в обществе старались не говорить открыто о том, что женщина беременна, а использовали для этого ряд других выражений. В условиях современного общества, учитывая положение в нем женщины, а также уровень развития медицины, тема так называемого «деликатного» положения постепенно теряет свою запретность, становится менее неудобной, и ее эвфемизация – это, в большей степени, дань традиции. С другой стороны, нельзя не согласиться с тем, что использование эвфемизмов, передающих значение понятия «беременность» во многом облегчает процесс коммуникации, не позволяет данному состоянию потерять ореол некоего таинства и, кроме того, способствует возвышению образа женщины-матери.

Языковые единицы, образующие данное семантическое поле, рассматриваются многими учеными, занимающимися вопросами тематической классификации эвфемизмов (R.W. Holder [7], А.М. Кацев [2], Л.П. Крысин [3]). Б.А. Ларин, автор социальной классификации, относит единицы данного семантического поля к группе семейно-бытовых эвфемизмов [5]. С точки зрения психологического подхода, предлагаемого А.С. Куркиевым, фразеологические эвфемизмы, обозначающие отношения между полами, рассматриваются в рамках группы эвфемизмов, «порождаемых стыдливостью» [4]. В.П. Москвин, предлагая в качестве основополагающего функциональный критерий, считает, что фразеологические эвфемизмы исследуемого семантического поля выполняют две основные функции: обозначают то, что считается неприличным (бытовые эвфемизмы), и заменяют прямые наименования из-за боязни эпатировать окружающих (этикетные эвфемизмы) [6].

Среди фразеологических единиц, образующих данную группу, можно выделить те, которые имеют в своем составе слово «condition»: «*in a delicate condition*»; «*in an interesting condition*»; «*in a certain condition*».

Два первых фразеологизма являются устаревшими. Само по себе слово «condition» является лексическим эвфемизмом слова «pregnancy». В составе фразеологизмов значение лексемы «condition», обладающей «диффузной» семантикой несколько конкретизируется и в сочетании с другими словами, в данном случае именами прилагательными, она участвует в создании эффекта «завуалирования».

Можно выявить определенные отличия между этими фразеологическими единицами, проявляющиеся в области коннотации. Если обратиться к архаичным фразеологизмам «*in a delicate condition*» и «*in an interesting condition*», то в их составе можно выделить имена прилагательные с положительной коннотацией – «delicate», «interesting», которые подчеркивают таинство, некоторую загадочность данного состояния, а также окутывают ореолом возвышенности. Употребление подобных фразеологических эвфемизмов характерно для английской классической литературы 19 века. В состав же фразеологического эвфемизма «*in a certain condition*» входит имя прилагательное «certain», которое является словом-определителем с «диффузной» семантикой. Оно лишено эмоциональной оценочности и поэтому снимает ореол возвышенности и таинства.

Для передачи состояния беременности могут быть использованы фразеологические эвфемизмы с противоположной оценкой. Так, например, фразеологизм «*in the family way*» можно охарактеризовать как имеющий положительную эмоциональную окраску, поскольку входящее в его состав слово «family» имеет оттенок положительной оценочности. И само понятие «pregnancy» в контексте понятия «family» рассматривается исключительно как радостное событие, способствующее расширению и укреплению семьи. С другой стороны, полисемичный фразеологизм «*to be in trouble*» создаёт определенный негативный эффект, способствуя созданию отрицательного отношения к данному состоянию, которое при определённых условиях (если девушка не замужем) действительно может оказаться серьезной проблемой.

Все проанализированные выше единицы имеют отношение непосредственно к процессу ожидания ребенка. Но, помимо них, к данной группе можно отнести фразеологические эвфемизмы, обозначающие процесс появления ребенка на свет: «*in the straw*»; «*to bring into the world*»; «*to be brought to bed*». В основе фразеологического эвфемизма «*in the straw*» («рожающая») лежит сложный для понимания образ, связанный с определенными историческими причинами, традициями и обычаями (когда-то существовал обычай класть солому перед домом, в котором находилась роженица, чтобы уменьшить уличный шум), что наделяет фразеологизм образностью, яркостью.

Итак, семантическое поле «материнство» не входит в число доминирующих по количеству образующих его единиц, но поскольку данная тема

обычно подвергается эвфемизации в процессе речевой деятельности и является одной из самых популярных для обсуждения, многие фразеологические эвфемизмы, образующие его, достаточно часто употребляются в речи. Своеобразие данного поля заключается в том, что образующие его единицы могут иметь в своем составе слова с «диффузной» семантикой, обладать как положительной, так и отрицательной коннотацией, строиться на основе метафоры; некоторые из них являются устаревшими, но по-прежнему используются в речи. Все это еще раз доказывает то, что фразеологические эвфемизмы выполняют двойную функцию: не только заменяют прямое, «неудобное» наименование, но придают речи образность, выразительность.

Библиографический список

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Кацев, А.М. Языковое табу и эвфемия / А.М. Кацев. – Л.: ЛГПИ, 1988–80 с.
3. Крысин, Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л.П. Крысин // Русское слово, свое и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки русской культуры, 2004. – С. 262–290.
4. Куркиев, А.С. О классификации эвфемистических названий в русском языке / А.С. Куркиев. // Конференция проф.-преп. состава Чеч.-Инг. гос. университета по итогам научно-исследовательской работы за 1974 год. тез. докл. – Грозный, 1975. – С. 156–165.
5. Ларин, Б.А. Об эвфемизмах / Б.А. Ларин. // Проблемы языкознания: сб. статей, посвящ. 75-летию акад. И.И. Мещанинова. – Л.: ЛГУ, 1961. – (учен. зап. Ленингр. ун-та, № 301: сер. филол. наук: Вып. 60). – С. 110–124.
6. Москвин, В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка / В.П. Москвин. – 2-е изд. – М.: Ленард, 2007. – 264 с.
7. Holder, R.W. Oxford Dictionary of Euphemisms / R.W. Holder. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 524 p.

О КРИТЕРИЯХ ОТБОРА АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА

И.В. Глухова

Статья посвящена проблеме использования аутентичных материалов в процессе преподавания иностранных языков. Рассматриваются различные подходы к пониманию аутентичности учебного процесса, классификации аутентичных текстов и критерии отбора аутентичного материала.

Ключевые слова: аутентичный материал, аутентичный текст, критерии аутентичности.

Одним из наиболее эффективных и доступных средств, позволяющих приблизить обучаемых к естественной языковой и культурологической среде и создать мотивацию к изучению иностранного языка, являются аутентичные материалы, то есть те, которые создавались носителями языка, но в дальнейшем «без каких-либо купюр или обработок» [4] нашли применение в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход к обучению иностранному языку вне языковой среды.

К аутентичным материалам традиционно относят подлинные литературные, изобразительные, музыкальные произведения, видео- и кинофильмы, предметы реальной действительности и так называемые прагматические материалы (рекламные проспекты, схемы-планы всех видов транспорта, билеты, визитные карточки и т. д.). Е.С. Кричевская [5] выделяет аутентичные материалы визуального (карикатуры, репродукции, предметные и ситуативные картины) и визуально-текстового характера (таблицы, схемы, карты, графики, кроссворды).

В философии понятие «аутентичность» предполагает индивидуализацию человека, реализацию его собственных возможностей, стиля жизни, то есть, свойственного только этому человеку способа бытия в мире [6]. Л. Лиер [11] выделяет систему условий, необходимых для аутентичного учебного процесса, и, соответственно, три типа аутентичности: аутентичность материалов, прагматическую аутентичность и личностную аутентичность.

Прагматическая аутентичность предполагает аутентичность контекста, в котором используется язык, то есть, адекватность тех или иных языковых средств в конкретной ситуации; аутентичность цели или ожидаемого результата речевого взаимодействия; аутентичность этого взаимодействия. Аутентичность взаимодействия или интерактивная аутентичность не всегда совпадает с учебной целью. Личностная аутентичность зависит от индивидуальных особенностей обучаемых. Человек, характеризующийся личностной аутентичностью, по мнению Л. Лиера [11], понимает, что он

делает и зачем, осознает ответственность за свои действия, способен делать выбор, корректировать свое поведение (речевое, в том числе) в зависимости от ситуации.

Рассмотренные нами точки зрения свидетельствуют о том, что не существует единого определения аутентичности. Она представляет собой совокупность условий, разных видов аутентичности. Степень наличия того или иного вида может быть различной в зависимости от ситуации. Тексты, учебные задания, учебное взаимодействие имеют свои специфические критерии, позволяющие отличить аутентичное от неаутентичного.

Далее рассмотрим такой параметр, как аутентичность текста. В методике преподавания иностранных языков «этот термин чаще всего используется для характеристики текстов, применяемых на уроке» [5]. Аутентичным является текст, изначально не предназначенный для учебных целей [7], то есть, это текст, который специально не изменен, содержит культурные ссылки и отражает естественное употребление языка.

С. Болтон [9] считает, что к аутентичным относятся устные и письменные/печатные тексты, составленные с определенным коммуникативным намерением носителями языка для носителей языка. О.Ю. Захарова [3] аутентичными называет образцы монологической и диалогической речи, созданные носителями языка для неучебных целей. М. Брин [10], выделяя 4 типа аутентичности (аутентичность текстов, используемых в процессе обучения; аутентичность восприятия этих текстов учащимися; аутентичность учебных заданий; аутентичность социальной ситуации на уроке, на первое место ставит аутентичность текстов, то есть, текст в конкретном контексте, который создают три другие типа аутентичности.

Н.Д. Гальскова [2] определяет аутентичный текст как «единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности), в котором представлены признаки другой (иноязычной) языковой общности». По мнению Г.И. Ворониной [1], аутентичным можно назвать текст, который заимствован из коммуникативной практики носителей языка, отражает естественные ситуации повседневного общения и является образцом живого общения. Е.С. Кричевская [5] выделяет два вида аутентичных текстов, представленных в различных жанрах:

– функциональные тексты повседневного обихода, выполняющие инструктирующую, поясняющую, рекламирующую или предупреждающую функцию (указатели, дорожные знаки, вывески, схемы, диаграммы, рисунки, театральные программки);

– информативные тексты, выполняющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения (статьи, интервью, опросы мнений, письма читателей в печатные издания, актуальная сенсационная информация, объявления, разъяснения к статистике, графике, рекламе, комментарий, репортаж).

Зарубежные и российские исследователи [1, 3, 5, 7, 8, 10, 11] видят преимущество аутентичных текстов в том, что они отражают реальное функционирование языка в речи его носителей и в естественном социальном контексте; разнообразны по жанру и тематике; вызывают интерес обучаемых; стимулируют коммуникативные процессы на уроке; готовят обучаемых к восприятию языка в аутентичной языковой среде и являются оптимальным средством знакомства с иноязычной культурой.

Учебные тексты, в отличие от аутентичных, созданы специально для обучения иностранцев. Авторы часто не являются носителями языка. Недостатками таких текстов считают неестественное языковое наполнение; искусственную повторяемость отдельных слов и грамматических структур; отсутствие логико-грамматических связей между предложениями; примитивность содержания; несоответствие интересам обучаемых [1, 7].

До настоящего времени остается открытым вопрос о критериях аутентичности. Под критерием отбора (от греч. *criterion* — средство для суждения) мы понимаем такие характеристики материала, которые позволяют говорить о целесообразности или нецелесообразности использования данного материала в учебном процессе. Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд [7] выделяют следующие критерии аутентичности:

- культурологическая аутентичность: знакомство с культурой стран изучаемого языка, с особенностями быта и менталитета их граждан;
- информационная аутентичность: наличие новой информации, которая должна заинтересовать реципиента;
- ситуативный: естественность ситуации, интерес носителей языка к заявленной теме, естественность ее обсуждения;
- аутентичность национальной ментальности.

П.В. Сысоев [8] важнейшими критериями при отборе аутентичного материала считает актуальность и культуросообразность, поскольку проблематика текстов и учебных заданий может способствовать формированию ложных представлений о культуре изучаемого языка или, наоборот, развивать критическое мышление, помочь осознать свое место и роль в современном поликультурном мире.

В зарубежной методике [10, 11] существуют следующие термины для обозначения таких текстов: полуаутентичные тексты (*semiauthentic texts*), отредактированные аутентичные тексты (*edited authentic texts*); приспособленные аутентичные тексты (*roughly-turned authentic texts*); тексты, приближенные к аутентичным (*near authentic texts*); тексты, похожие на аутентичные (*authentic-looking texts*); учебно-аутентичные тексты (*learner authentic texts*).

Таким образом, аутентичный материал является оптимальным средством усвоения языковых знаний, обучения культуре страны изучаемого языка и расширения кругозора обучаемых. Учет вышеизложенных крите-

риев отбора аутентичного материала в процессе обучения иностранному языку позволяет развить культуру восприятия современного полиэтнического мира и формировать целостную систему представлений о национальных обычаях, традициях и реалиях страны изучаемого языка.

Библиографический список

1. Воронина, Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка / Г.И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 56.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М: Академия, 2005.
3. Захарова, О.Ю. Этапы и содержание обучения учащихся старших классов с углубленным изучением английского языка аудированию аутентичных текстов-интервью / О.Ю. Захарова // Народное образование и педагогика – т. 24. – № 55. – 2008.
4. Жоглина, Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз): Дис... канд. пед. наук / Г.Г. Жоглина.– Пятигорск, 1998.
5. Кричевская, Е.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого язык / Е.С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13–17.
6. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь / А.А. Грицанов. – Минск, 1999. – 875 с.
7. Носонович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе . – 1999. – № 1. – С. 18–23.
8. Сысоев, В.П. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных технологий / В.П. Сысоев, М.Н. Евстигнеев – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 177 с.
9. Bolton, H. Developing Standards using the language of teaching and learning / H. Bolton // Journal of Language Learning. – 2012. – № 2. – P. 21.
10. Breen, M. Authenticity in the Language Classroom / M. Breen // Applied linguistics. – 1985 – 6/1. – P. 60–70.
11. Lier, L. Interaction in the Language Curriculum/ Awareness Autonomy and Authenticity / L. Lier. – London, 1996.

В статье раскрывается сущность автономного изучения иностранного языка.

Ключевые слова: деятельностно-ориентированный подход, социальные компетенции, методологические компетенции, обучение в тандеме, учебные стратегии.

В связи с глобализацией экономики требования к сотрудникам предприятий, работающим на международном уровне, значительно изменились. Знание иностранного языка для сотрудников таких предприятий является обязательным.

Профессиональная деятельность тесно связана с иноязычной деятельностью, что и определяет основные задачи обучения иноязычному профессиональному общению:

- как дать профессиональную информацию на иностранном языке;
- как вести деловые переговоры по телефону;
- как вести деловую корреспонденцию на иностранном языке;
- как осуществлять переводческую деятельность на переговорах;
- как работать над переводом документов, а также экономических и связанных с предпринимательской деятельностью текстов.

Кроме того, будущий сотрудник организации, ведущей международную деятельность, должен быть способен:

- владея знаниями об иноязычных культурах (жизни, традициях и менталитете), находить общее и различия между странами-партнерами;
- демонстрировать открытость, толерантность, понимание в общении с деловыми партнерами, а также развивать в себе способность добиваться поставленных перед ним целей, а значит, уметь продумывать свою линию поведения с различных точек зрения, т. е. выходить за собственные рамки;
- узнавать и приспосабливаться к быстро изменяющимся правилам в деловом международном общении;
- используя международные банки данных и информационные системы, постоянно расширять и углублять свои знания о международных и европейских рынках.

Кроме профессиональных знаний, умений и навыков, специалист должен обладать, прежде всего, деятельностной компетенцией, позволяющей принимать решения в сложных профессиональных ситуациях. Знания иностранного языка должны сопровождаться умением использовать их в разных деловых ситуациях.

Следовательно, процесс обучения языку должен быть направлен на будущую деятельность обучаемого, т. е., быть деятельностно-ориентированным.

Деятельностный тип обучения характеризуется цельностью, он ориентирован на личность обучаемого, который в процессе обучения вырабатывает продукт совместно с другими членами группы. Рассмотрим данные признаки более подробно.

- **Цельность** проявляется в том, что обучение направлено на личность обучаемого. В процессе обучения задействованы голова и все органы чувств обучаемого, следовательно, оно имеет когнитивное, эмоциональное и практическое измерения. Образ действий неразрывно связан с мышлением. На уровне содержания обучения иностранному языку цельность проявляется в том, что в центре находится не столько лексико-грамматический аспект, а сложная тематика, связанная с будущей деятельностью. Такой подход обеспечивает комплексное решение профессиональных задач и разработку предметных тем, которые обычно разрабатываются изолированно.

- **Ориентированность на учащегося** проявляется в том, что при планировании, разработке и оценке достигнутых результатов педагог учитывает личные интересы каждого участника группы, его опыт. Что способствует повышению мотивации у обучаемых и прививает им способность самостоятельно осваивать знания, делать осознанный выбор.

- **Ориентация на продукт** подразумевает, что целью всякого обучения должен быть результат, который может быть использован в реальных жизненных ситуациях. Этот результат должен быть согласован между участниками группы и преподавателем. Конечный продукт имеет реальную ценность для всех участников группы.

- **Ориентация на процесс** подразумевает, что деятельность обучаемых обязательно должна быть совместной. Так как, работая в команде, планируя, обсуждая, принимая общие решения и апробируя их, они приобретают профессиональную, методологическую и социальную компетенции.

Для того, чтобы работа над языком была успешной, каждый обучаемый должен определить свои собственные цели, которые помогут ему выработать свою стратегию изучения иностранного языка. Наиболее успешными оказываются именно те люди, которым удалось научиться самостоятельно управлять своим обучением.

При самоуправляемом обучении человек сам определяет цели, содержание и прогрессии, используемые методы и стратегии, а также способы контроля качества своих знаний, оценку достигнутых результатов, следовательно, он сам отвечает за результат.

Обучаемый может взять на себя управление только в том объеме, который соответствует имеющимся у него для этого способностям, и той свободе, которая реально предоставлена ему окружением. Таковы реальные предпосылки для автономного обучения иностранному языку. Степень

этой автономии может быть различной и зависимости от конкретной ситуации. Выработка самостоятельной стратегии в обучении позволит учаемому постоянно совершенствовать свои языковые навыки, получать нужную информацию, продолжать общение с имеющимися и находить новых партнеров.

Задачей педагога является сообщение учаемому сведений о возможностях использования и преимуществах автономного обучения. Предметом обсуждения на занятиях иностранного языка должны стать различные способы и приемы, позволяющие учащимся выбрать для себя наиболее подходящую стратегию самообучения.

Под учебной стратегией понимают план действий, который есть у человека в голове и который позволяет ему достичь цели. То есть, учебная стратегия должна помочь учащемуся успешно овладеть иностранным языком.

Для того, чтобы разработать свою собственную стратегию, обучающийся должен четко представлять свою цель. Для достижения этой цели он выбирает методы изучения грамматики, заучивания лексики, работы с текстом, развития навыков письма, говорения и аудирования. При этом важно, чтобы он был убежден в том, что именно эти методы подходят ему лично, что они помогут ему в изучении иностранного языка и эффективному управлению своим временем.

Учеными предложены различные учебные стратегии, которые можно условно распределить на две основные подгруппы: прямые и непрямые стратегии.

К прямым стратегиям, т. е. тем, что напрямую связаны с учебным материалом, относят:

- стратегии, активизирующие запоминание (напр., ассоциации, контекст);
- когнитивные стратегии (напр., построение гипотез, обобщение и обработка текстов, анализ);
- компенсационные стратегии (описание, использование мимики и жестов).

К непрямым стратегиям, позволяющим создать предпосылки для обучения, его планирования, наблюдения за результатами, относят:

- метакогнитивные стратегии (организация процесса, самоанализ, контроль успехов);
- аффективные стратегии (преодоление стресса и страха, обсуждение ощущений);
- социальные стратегии (обучение в тандеме, помощь партнеров или педагога).

Несмотря на большое разнообразие способов изучения иностранного языка, в общем и целом они сводятся к следующему: чтобы успешно и быстро освоить иностранный язык, учаемый должен постоянно общаться в своей учебной группе и сотрудничать на международном уровне.

Для самостоятельной работы над иностранным языком можно использовать специальные интернет-сайты, где можно найти партнера для совместной работы над языком. Основными принципами такого сотрудничества является партнерство и автономность обучения. Каждый из участников изучает иностранный язык, который для его партнера является родным языком. Кроме того, он выступает в качестве эксперта в своем родном языке, который осваивает его коллега. Такой подход дает возможность выбирать интересные для обоих темы, обсуждать их в разных аспектах, получать помощь, проводить работу над ошибками и т. д. Необходимо отметить, что каждый из участников не обладает специальными педагогическими знаниями. Поэтому для такого сотрудничества важно избрать правильную учебную стратегию, которая позволит им определить свои цели, составить примерный тематический план, продумать систему оценки знаний, работу над ошибками, систему подготовки к совместному общению. То есть, работающие в тандеме участники должны быть способны к автономному изучению иностранного языка. Для улучшения своих личных учебных стратегий, партнеры могут использовать рекомендации и советы специалистов, которые размещены на этих сайтах. Как правило, работая в тандеме, партнеры общаются друг с другом непосредственно (устно) или дистанционно.

Создание и успешное использование обучаемым собственной стратегии изучения иностранного языка позволяет говорить о наличии у него методической компетенции, которая гарантирует обучаемому личностный рост, его способность к ответственной деятельности в частных, профессиональных и общественных ситуациях.

Управление собственным обучением дает возможность молодому человеку сделать свою работу на занятиях и во внеучебное время более эффективной, способствует созданию постоянной жизненной потребности к самообучению.

Библиографический список

1. Tandemserver Bochum: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>.
2. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Brammerts1.htm>.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л.М. Ковтунович

В статье представлен анализ современных педагогических технологий, применение которых может способствовать повышению качества образовательного процесса в вузе, а именно воспитанию необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности будущего специалиста, повышению мотивации студентов и реализации межпредметных связей.

Ключевые слова: педагогическая технология, профессиональное вузовское образование, студент, преподаватель, знаково-контекстное обучение, витагенное обучение, метод проектов, модульное обучение.

Термин «технология» используется в отечественной и зарубежной педагогической литературе и получил множество формулировок. Нам близка формулировка В.И. Монахова, который считает, что «педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и преподавателя». Бесспорно, что любая модель – это система. Тогда данное определение согласуется с системным подходом к обучению, отраженным в определении ЮНЕСКО, согласно которому «педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования».

Студент, будучи субъектом профессионального образования в вузе, характеризуется тем, что у него отсутствует профессиональный опыт, а жизненный опыт мал, при том, что образовательный опыт также небогат – за плечами только школьное образование. Но есть мощные источники получения новых профессиональных знаний и умений – незнание теоретических и практических основ будущей профессии, с одной стороны, и интеллектуальный личностный потенциал с другой. К сожалению, в настоящее время в силу многих причин, к нам приходит студент, интеллектуальный потенциал которого далек от высокого, а личностные целевые установки зачастую недостаточно сформированы. Но это наш студент, и мы должны развивать то немногое, что имеется. Поэтому использование различных инновационных технологий особенно необходимо и актуально.

Суть технологии знаково-контекстного обучения, автором которой в педагогике профессионального образования является доктор психологических наук, профессор А.А. Вербицкий, состоит в том, что в обучении студентов моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение ими абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности [3]. Основной постулат данной технологии заключается в том, что учение не должно быть самоцелью, оно должно быть формой личностной активности, обеспечивающей воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста.

По убеждению А.А. Вербицкого, такая технология позволяет преодолеть одно из серьезных противоречий профессионального образования – формы организации учебно-познавательной деятельности студентов не всегда соответствуют формам профессиональной деятельности специалиста. Ведущими формами и методами в этой технологии выступают активные методы обучения, воссоздающие или моделирующие не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, в частности деловая и ролевая игра. Данная образовательная технология успешно применяется в преподавании иностранного языка, поскольку данный предмет в силу его практической направленности сам по себе есть инструмент для получения новых знаний и умений, познания мира, развития личностных качеств. Более того, в процессе деловой игры реализуется один из принципов управления качеством образования в вузе – процессный подход, когда преподаватель управляет деятельностью студентов как целостным процессом, не доминируя при этом, а умело ведя студентов к цели. Что немаловажно, деловая игра может быть успешно использована не только как форма обучения, но и как форма текущего и рубежного контроля в качестве альтернативы, например, зачету по определенной теме. Конечно, использование такой формы работы требует тщательной подготовки как самого преподавателя, так и студентов. Но эти усилия оправданы, что подтверждает опыт преподавателей кафедры международных коммуникаций международного факультета ЮУрГУ. Необходимо только использовать такую форму работы систематически и при проведении контроля тщательно разработать систему оценки теоретических знаний и практических умений студентов.

Еще одна интересная педагогическая технология – витагенное обучение с голографическим методом проекций – была разработана и теоретически обоснована в конце прошлого века академиком АПСН и МАПО, заслуженным деятелем науки России, доктором педагогических наук А.С. Белкиным. Основные понятия этой педагогической технологии – опыт жизни и жизненный опыт. Белкин разводит два этих понятия. Опыт жизни – это так называемая витагенная информация, не прожитая человеком, свя-

занная лишь с его осведомленностью о тех или иных сторонах жизни и деятельности, но не имеющая для него достаточной ценности. Жизненный опыт – витагенная информация, ставшая достоянием личности, прожитая и отложенная в долговременной памяти, находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в соответствующих ситуациях. Витагенное обучение – обучение, основанное на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях [1]. Для достижения этой цели используется так называемый метод голографической проекции, суть которого в мысленном моделировании знания, где источник его получения – незнание, интеллектуальный потенциал самой личности [1]. Именно с помощью этого метода и происходит преобразование витагенной информации опыта жизни в жизненный опыт. На практике для реализации данного метода необходимо правильно формулировать задачу [1]. Вместо того, чтобы говорить: «Скоро вы узнаете что-то новое», лучше сказать конкретно: «В следующий раз я расскажу вам о том-то, а вы постарайтесь представить, что вы знаете, слышали об этом, с чем вам приходилось сталкиваться в жизни». Вот такой прием дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели действительно эффективен тогда, когда необходимо актуализировать не столько витагенные знания, сколько творческий потенциал личности, ее потребность в самореализации. Преподаватель, формулируя задачу, предлагает идею, незаконченное произведение, а студенты дополняют, наполняют ее содержанием, опираясь на свой жизненный опыт.

Следующая педагогическая технология, использование которой, на наш взгляд, способствует повышению качества профессионального вузовского образования, это модульное обучение. Основные ее принципы: модульность, то есть выделение из содержания обучения обособленных элементов; динамичность и гибкость; действенность и оперативность знаний; осознанная перспектива; разнообразие методического консультирования; паритетность; использование рейтинговой системы оценки знаний и мониторинга [4]. Несомненно, данная технология заслуживает внимания в связи с тем, что начальный уровень подготовки, например, первокурсников, различен. И преподаватель должен это учитывать, способствуя развитию интереса у сильных студентов, в то же время не перегружая учебный процесс и поддерживая необходимый уровень мотивации у менее подготовленных студентов. И последнее – использование данной педагогической технологии позволяет успешно использовать рейтинговую систему оценки знаний.

И, в заключение, хотелось бы упомянуть еще одну педагогическую технологию. Это метод проектов, в основе которого лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Данный метод всегда ориентирован

на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, выполняемую в течение определенного отрезка времени, что особенно актуально для вузовского образования, где на самостоятельную работу студентов отводится достаточно много учебного времени, которое должно грамотно и эффективно использоваться. На наш взгляд, использование данного метода открывает интересные перспективы для реализации межпредметных связей в обучении – преподаватели разных дисциплин могут предложить студентам разработку совместного проекта, где необходимо применить полученные из разных дисциплин знания и умения. Опять же, этот метод можно использовать и как форму текущего и рубежного контроля по определенным темам.

В заключении хотелось бы сказать, что выбор используемых педагогических средств, безусловно, зависит от многих причин, в том числе от личностных особенностей преподавателя, его научных взглядов и методических приоритетов, от информационного и методического обеспечения учебного процесса. Главное, чтобы процесс творческого поиска был постоянным и способствовал достижению главной цели – осуществлению качественного образовательного процесса.

Библиографический список

1. Белкин, А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций (материалы лекций) / А.С. Белкин. – Нижний Тагил: НТФ ИРРО, 1997. – 12 с.
2. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогические технологии / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушкин, Г.В. Сучков. – Ростов н/Д.: МарТ, 2004. – 334 с.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
4. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д.: МарТ, 2002. – 318 с.
5. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков. – М.: Роспедагентство, Гном-пресс, 1997. – 173 с.

ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н.Н. Кузьмина

В данной статье рассматриваются экстралингвистические аспекты невербальной коммуникации, в частности, громкость, темп, ритм, высота звука голоса.

Ключевые слова: экстралингвистические аспекты, невербальная коммуникация.

Человеческое общение представляет собой комплексную систему взаимодействия, состоящую из многих компонентов. Непосредственная передача информации с помощью устной речи – всего лишь один из них. В процессе общения наше тело также передает некоторую информацию собеседнику, которая далеко не всегда соответствует речевому сообщению. Невербальная коммуникация – важное средство общения и взаимопонимания людей. Порой слова не скажут так много, как качество, диапазон и тональность голоса. К экстралингвистическим компонентам невербальной коммуникации по отношению к голосу причисляют громкость, темп, ритм, высоту звука. Экстралингвистические компоненты включают в себя индивидуальные особенности произношения (речевые паузы, смех, вздохи, плач, заикание и т. д.)

Громкость голоса – важное акустическое средство невербальной информации. Например, для выражения печали обычно используется низкая громкость голоса, а для гнева – увеличенная. Большая громкость голоса часто используется для влияния на собеседника. Повышение тона, превышающее допустимый уровень для конкретного человека, может быть воспринято как покушение на личность. Небольшая громкость голоса чаще всего передает сдержанность и скромность. Наиболее эффективная тактика в деловой коммуникации является тактикой постоянного изменения громкости голоса. Очень часто слово, произнесенное тихо, привлекает больше внимания, чем слово с криком.

Темп речи человека существенно изменяется с возрастом, поскольку эта характеристика говорит об индивидуальной личностной особенности, что, в свою очередь, связано с характеристиками темперамента. Быстрый темп речи говорит об импульсивности, уверенности, спокойный и медленный темп речи, напротив, на рассудительность, спокойствие, равновесие. Стоит заметить, что существуют огромные различия по показателям речи между представителями разных культур. Если говорить об обычной скорости речи, у французов и испанцев она выше, чем у немцев и англичан.

Вариативные изменения, зависящие от ситуации, индивидуального темпа речи позволяют судить об изменении его состояния. Обычно люди начинают говорить быстрее, когда взволнованы, либо говорят о трудностях, происходящих в их жизни, либо хотят в чем-то убедить собеседника или уговорить его. Медленная речь показывает усталость человека, указывает на его угнетенное состояние или плохое самочувствие.

Прерывистая речь, как правило, передает волнение, связанное с нервно-психическим напряжением. Если человек говорит на трудные темы для себя, он прерывается и неправильно строит фразы. Чем более прерывиста речь, чем больше в ней запинок, слов-паразитов («значит», «так сказать» и т. п.), тем более непрофессиональным он будет казаться слушающим. Главное помнить, что сбивчивая речь обычно принимается за попытку обмануть слушающего [2].

Ритмичное говорение всегда ассоциируется с хорошим настроением собеседника, уравновешенностью.

Высота голоса, ее изменение во времени является носителем информации о возрастных, половых, индивидуально-личностных особенностях человека. Если говорить о женщинах и детях, то голосовые связки у них короче и тоньше, чем у мужчин. Высота голоса у них выше на октаву. Также определяются индивидуальные различия в высоте голоса разных людей. Например, высокие и полные люди обычно имеют более крупную гортань и более низкий голос, а низкорослые и худые наоборот.

Эмоциональное содержание речи может менять звуковые характеристики. Как правило, гнев сопровождается увеличением звонкости, а при страхе голос делается глухим, невыразительным.

Поговорим о роли пауз во время разговора. Как правило, их делают для того, чтобы у партнера появилась возможность выступить со своей идеей, поразмышлять, придать силу словам, идущим за паузой.

Человек может не обращать внимания на то, что его прерывают, это означает, что он больше ориентирован на себя. Если он не выносит паузы в речи, он ориентирован на межличностное взаимодействие.

Часто человеку необходимо учиться держать паузу. Это является незаменимым средством ведения разговора. Можно немного помолчать, и это может стать красноречивее слов. Паузы помогают собраться с мыслями, привлечь чье-либо внимание или переключить его.

Смех можно считать универсальным средством снятия напряжения в разговоре. Если вы слышите открытый, естественный смех, можно заметить, что это является демонстрацией радости, удовольствия и одобрения. Неоднократно можно вспомнить людей полных, смеющихся всем телом, которые являются веселыми по натуре.

Подобный смех, снимающий напряжение, чаще всего выражает естественную реакцию на веселое заявление партнера, он не направлен на де-

монстрацию своего отношения к нему. Для того, чтобы продемонстрировать свое отношение, можно использовать язвительный, злорадный или смущенный смех. Можно также наблюдать и искусственный смех, как выражение игры, чтобы достичь личные цели.

Покашливания вместе со вздохами и стонами представляют собой «говорящие» звуки. Главная их роль в коммуникации сводится, в основном, к подчеркиванию определенных состояний – безысходности, нетерпеливости и недовольства, а также передаче окружающим аналогичных чувств.

Под интонацией понимаются все явления и звуковые средства языка, связанные с голосом и не требующие концентрации внимания на содержании сказанного.

Мало было проведено исследований по отношению к интонации. Многообразие и высокая степень индивидуализации интонаций мешают составить четкую классификацию интонаций. Очень важно при этом помнить, что невербальная информация передается не одним акустическим средством, а одновременно несколькими средствами. Так, при изменении эмоционального состояния говорящего подобная информация отражается в изменении тембра (спектра голоса) и в характерных изменениях высоты, силы, тембра, ритма фразы для каждой отдельно взятой эмоции.

При высокой степени выраженности эмоции в голосе восприятие данной эмоциональной информации будет однозначной. Исследования показали, что такие эмоции, как гнев и страх, воспринимаются и определяются точнее и надежнее по сравнению с эмоциями радости [1].

Для того чтобы охарактеризовать эмоциональную импрессивность, т. е. способность человека к восприятию эмоциональной информации, обычно используется понятие «эмоциональный слух». Фактический речевой слух обеспечивает способность человека воспринимать вербальное смысловое содержание общения, а эмоциональный слух способствует определению эмоционального состояния человека по звуку его голоса. Развитость эмоционального слуха тесно связана с постижением состояний другого человека, например, сопереживание ему.

Словесные определения эстетической информации речи и голоса передают оценку, которая может быть как позитивной, так и негативной, т. е. имеют оценочный характер. Важной особенностью эстетической информации можно признать образность и метафоричность, а также использование не только акустических определений (звонкий – глухой, высокий – низкий), но и зрительных (яркий – тусклый, светлый – темный), тактильных (мягкий – жесткий, теплый – холодный) и вкусовых (сладкий – несладкий, сочный – несочный).

Говорящие и слушающие могут наделять голос также нравственными категориями, назвав голос благородным. На основании многих исследований эстетической информации можно говорить о том, что слушающие при-

писывают обладателям «красивой» речи не только интеллектуальные качества и позитивные личностные свойства (доброжелательность, великодушные, чувство собственного достоинства), но и деловые качества (профессионализм, компетентность, надежность, энергичность), и возможно даже и хорошее состояние здоровья.

Эмоционально-эстетические характеристики речи особенно важны и необходимы для представителей речевых профессий. Многочисленная аудитория радио и телевидения не только критически оценивает выступающих, но и формирует под их воздействием эстетические оценки собственной речи.

Индивидуально-личностная акустическая информация является специфической индивидуальной характеристикой каждого человека. Неповторимость голоса человека определяется только его особенностями тембра, высоты, фонетики и интонации. К примеру, в средневековой Италии в паспорте вместе с другими отличительными чертами человека также отмечались свойства его голоса.

Биофизическая информация определяет половые и возрастные различия людей, а также определенные конституционные особенности, как например, рост и вес. В отличие от индивидуально-личностной информации биофизическая информация определяется как принадлежность человека к определенной типологической группе.

Медицинская информация говорит о состоянии здоровья говорящего и, как правило, определяется терминами «больной» или «болезненный» голос. Опытные врачи успешно используют подобную информацию в диагностических целях [3].

Подводя итог, можно сказать, что смысл сказанного в большей степени зависит от того, какую интонацию, ритм и тембр говорящий использовал для его передачи. Различные речевые оттенки могут влиять на смысл высказывания, также могут сигнализировать об эмоциях, состояниях человека, его отношении как к коммуникативному процессу в целом, так и к собеседнику в частности.

Библиографический список

1. Андрианов, М.С. Невербальная коммуникация / М.С. Андрианов. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2007. – 256 с.
2. Измайлова, М.А. Деловое общение / М.А. Измайлова. – М.: Дашков и К, 2009. – 132 с.
3. <http://www.elitarium.ru>.

Статья посвящена изучению коммуникативной основы научного стиля. В статье выделены факторы, обуславливающие коммуникативные особенности научного стиля, рассмотрен характер адресата.

Ключевые слова: научный стиль, коммуникативно-познавательная функция, логичность, обобщенность, объективность, абстрактность, точность.

В наши дни исследование научного стиля получило чрезвычайную актуальность. Это связано с тем, что эпоха научно-технического прогресса охватывает все стороны деятельности современного общества. Не может оставаться в стороне и такая сфера человеческой деятельности как язык. В нашу жизнь всё больше и больше проникают различные формы научных текстов, например, в виде статей в научно-популярных журналах, различная документация, статьи в общественных периодических изданиях, затрагивающие новые научные достижения и разработки. Успешное понимание достижений современной техники невозможно без овладения надёжным и точным инструментом коммуникации, каким является язык.

И если раньше лингвистическое изучение научной речи было ограничено, в основном, вопросами терминологии, то настоящий этап языкознания характеризуется многоаспектными исследованиями. Одним из наиболее перспективных направлений в данной области, на наш взгляд, является изучение коммуникативной основы данного стиля, так как ошибка в понимании или в передаче мысли в данной области может привести к потерям, более ощутимым, чем последствия, которые могут возникнуть при неправильном прочтении литературного текста.

Первым фактором, обуславливающим коммуникативные особенности научного стиля, является соотнесенность с научной познавательной деятельностью. Этим определяется основное назначение научного стиля – информация о научных знаниях, включая их открытие, доказательство их истинности, переработку, хранение и передачу.

Таким образом, основной функцией научного стиля, по мнению большинства лингвистов, является коммуникативно-познавательная [3].

Еще один экстралингвистический фактор, определяющий специфические черты научного стиля – это его объективно-документальный характер: с помощью него описываются области реальной действительности, которые существуют объективно, а не в воображении человека, как это имеет место в художественном стиле. В этом плане научный стиль сближается

с газетно-публицистическим. Однако, документальность последнего носит несколько иной характер – она «преломляется через восприятие субъекта речи. Поэтому документальность в газетно-публицистическом стиле понимается в более широком плане.

При определении особенностей стиля представляется важным учитывать характер адресата. В отличие от других стилей, ориентированных на массовую аудиторию, количество участников коммуникативного акта в научном стиле ограничено и определяется областью научных знаний. К тому же, и субъект и адресат, как правило, совпадают по основным параметрам, таким как общая научная специальность, общие интересы или даже принадлежность к одному направлению. Коммуникативная установка субъекта речи состоит в оптимальном обеспечении научными знаниями, а не в воздействии на адресата, как это происходит, например, в газетно-публицистическом стиле.

Существует очевидная обратная связь между субъектом и адресатом. Она выражается в виде рецензий, отзывов, писем в редакцию. Отметим, что для обратной связи в научной речи характерно то, что эта связь сдвинута во времени. Особенность субъекта научной речи состоит также в том, что он носит, по преимуществу, индивидуальный характер.

Коммуникативно-познавательная направленность научного стиля служат основанием для выделения типологических признаков этого стиля. Большинство исследователей (такие как Волнина И.А., Медведев А.Р.) выделяет следующие признаки научного стиля: логичность, обобщенность, объективность, абстрактность, точность [1]. В.Г. Кузнецов добавляет к этим признакам еще один – сжатость или конденсированный характер изложения, который он считает не менее важным, чем остальные [3].

Признаки научного стиля можно разделить на основные и производные. К первым относятся логичность и объективность. Под логичностью понимается «соответствие научного изложения закономерностям логического развития мысли» [2]. Научный текст представляет собой последовательность определений, гипотез, рассуждений, тезисов. Исходя из логической природы научного стиля, объясняется отсутствие или же очень редкое употребление эмоционально-экспрессивной лексики, выражений разговорного языка. Отсюда и отсутствие субъективности в научных текстах, стремление сконцентрировать внимание на предмете исследования, а не на способе его описания.

Объективность научного стиля связана с его документальностью. Она обусловлена особенностью научного познания – стремлением к установлению объективной научной истины. То же можно сказать и о точности, так как научное познание предполагает не только объективное, но и точное отображение реальной действительности. Именно эти типологические

признаки (объективность и точность) отличают научный стиль от художественного, но сближает научный стиль с газетно-публицистическим.

Общая отвлеченность научного изложения, являющегося средством выражения абстрактной мысли, определяет такую стилеобразующую черту, как обобщенность. С обобщенностью и логичностью научного стиля связан его абстрактный характер, так как в процессе познания абстрагирование является неперемнным условием образования понятий. Вследствие этого научное мышление носит ярко-выраженный абстрактно-логический характер, который проявляется в свойствах и отборе языковых средств научного стиля.

Еще одним не менее важным признаком научного стиля является сжатость, или «конденсированный характер изложения» [3]. Под сжатостью понимается лаконичное выражение мысли, использование наиболее информативных языковых единиц. Ее можно трактовать как выражение определенного содержания путем экономии языковых средств. Условием реализации сжатости являются четкость и логичность научного изложения, возможность передачи некоторой части сообщения имплицитно. Это становится возможным благодаря наличию у адресата определенного объема информации в силу интеллектуальной близости субъекта и адресата научной речи.

Сжатость научного изложения достигается с помощью всего арсенала языковых средств и проявляется на всех лингвистических уровнях. Таким образом, в научной речи сжатость, с одной стороны, является результатом стремления дать как можно больше информации в меньшем объеме текста, а с другой, – результат стремления к точности и логичности изложения.

Вопрос о внутрестилевой дифференциации научного стиля остается недостаточно разработанным. Предлагались различные основания для его дифференциации. Например, Л. Гофман предлагает четыре критерия:

- 1) степень абстракции научного знания;
- 2) преимущественное использование естественного и символического языка в качестве элементов текста и выражения синтаксических отношений;
- 3) род научной специализации;
- 4) характеристика участников коммуникативного процесса [3].

Предметно-коммуникативный критерий также может быть положен в основу дифференциации научного стиля. В зависимости от сферы научно-познавательной деятельности, которую он обслуживает, научный стиль подразделяют на пять подстилей [4]:

- 1) собственно научный (академический подстиль);
- 2) технический подстиль;
- 3) научно-дидактический;
- 4) научно-популярный;
- 5) научно-информационный подстиль.

Выделенные признаки научного стиля по-разному проявляются в конкретных подстилях, меняется иерархия этих признаков. Признаки, которые являются основными в одном подстиле, могут быть второстепенными в других. Из перечисленных признаков только объективность инвариантна для всех. Другие же подвергаются разной степени вариативности вплоть до перехода их в противоположность, либо полностью утрачивают свою релевантность.

Выделенные подстили научного стиля характеризуются не только определенным, специфическим для каждого, набором черт, но и определенной коммуникативной установкой, особенностями использования языковых средств разных уровней, а также композиционной организацией. Подстили как системно-структурные единства реализуются в определенных жанрах. Жанровые черты выступают как признаки, объективно обусловленные спецификой конкретной сферы человеческой деятельности, особенностями ее исторически сложившейся системы коммуникации.

Библиографический список

1. Волнина, И.А. О специфике научного стиля / И.А. Волнина // Язык и стиль научной литературы. Теоретические и прикладные проблемы. – М.: Наука, 1977. – С. 26–34.
2. Котюрова, М.П. О выражении субъекта в научной речи / М.П. Котюрова // Общие и частные проблемы функциональных стилей. – М.: Наука, 1968. – С. 43–58.
3. Кузнецов, В.Г. Функциональные стили современного французского языка. Публицистический и научный / В.Г. Кузнецов. – М.: Либроком, 2011. – С. 121–125.
4. Медведев, А.Р. К вопросу о микрокомпозиции научно-технических текстов / А.Р. Медведев // Стиль научной речи – М.: Наука, 1978. – С. 95–106.

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВ
КАК ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА**

Т.В. Тарханова

Продемонстрировано влияние системно-структурных характеристик языка на менталитет нации, говорящей на данном языке. Выявлены семантическая дискретность английского концептуального континуума и синкретизм русского языка на уровне структуры лексических парадигм (ЛСГ) и на уровне семного анализа значения слов.

Ключевые слова: этнический менталитет, концептуальный континуум, дискретность, синкретизм, лексико-семантическая система.

В данной статье мы предпринимаем попытку верифицировать результаты нашего диссертационного исследования, проведённого в рамках системно-структурного подхода [4], и выявить степень корреляции полученных выводов с современным социокультурным подходом к изучению факторов языка.

В настоящее время возрастает значимость межкультурной компетенции в обучении иностранным языкам. Среди прочих элементов межкультурной компетенции мы выделяем лингвистический компонент, а именно его языковой уровень, т. е. системно-структурную организацию языка. Материалом анализа являются лексико-семантические группы прилагательных, характеризующих интеллектуальные способности человека, в современных английском, немецком и русском языках.

В многочисленных исследованиях проиллюстрирован тезис о том, что каждый языковой коллектив пользуется определенным набором мыслительных образцов, которые реализуются в специфических чертах синтаксиса, морфологии, лексики и семантики определенного языка. Исследование лексико-семантической системы языка предполагает анализ связей, существующих между элементами системы. Изучая язык как систему систем, исследователи прибегают к понятию «дискретность» для выявления характера взаимодействия элементов языковой системы. «При изучении лингвистического объекта одним из проявлений дискретности выступает дифференциация континуума действительности (например, выявление и описание структуры лексических парадигм, семный анализ значения слова)» [2].

Исследователи неоднократно обращали внимание на различную степень детализации концептуальной картины мира средствами различных языков. Не является исключением и концепт «умственная характеристика

человека». Соотнесенные ЛСГ были выделены из идеографических словарей и включали соответственно 156 английских [7], 129 немецких [6] и 187 русских слов [1]. Отметим, что численное превосходство русской ЛСГ, в основном, объясняется наличием однокоренных дериватов и сложных словообразований (например, преумный, умный, высокоумный, хитроумный, разумный, умнейший т. п.). Для фиксации границ исследуемой ЛСГ мы применяли разработанные нами критерии: простота морфологической структуры и цельнооформленности, синхронности и нормативности, статус языкового значения в смысловой структуре многозначного слова. В результате проведенного анализа были определены составы соотнесенных ЛСГ.

Английская ЛСГ включает 25 прилагательных (able, apt, astute, clever, cunning, discerning, gifted, imaginative, ingenious, intelligent, inventive, judicious, knowing, prudent, rational, reasonable, resourceful, sage, sagacious, sensible, smart, subtle, talented, wise, witty); немецкая ЛСГ – 17 (aufgeweckt, begabt, besonnen, einsichtig, findig, geistreich, gelehrig, genial, gescheit, intelligent, klug, schlau, schopferisch, talentiert, vernuftig, verständig, weise) и русская ЛСГ – 15 прилагательных (деловой, дипломатический, здравый, конструктивный, мудрый, мыслящий, находчивый, осмысленный, разборчивый, рассудительный, рациональный, содержательный, тонкий, трезвый, хитрый). Выявленные количественные расхождения в составах ЛСГ являются отражением качественных различий. Члены различных языковых коллективов разлагают глобальные смыслы на конечное число элементарных смыслов, единых для всех коллективов. Комбинирование этих элементарных смыслов и их распределение по знакам различно в разных языках. Это делает семантическую систему конкретного языка своеобразной и оригинальной. Результаты сопоставления показали, что в описываемых ЛСГ выделены одинаковые наборы семантических компонентов, но распределение их в семантическом пространстве групп и комбинаторика в структурах значений прилагательных обнаруживает расхождения. Концепт «умственная характеристика человека» включает 14 элементарных смыслов: интеллект, быстрота, юмор, благоразумие, предвидение, хитрость, проницательность, воображение, практичность и т. д. В результате проведенного исследования нами был сделан вывод о несовпадении семантических объемов прилагательных в сопоставляемых языках. Основная масса русских и немецких прилагательных более репрезентативна по набору семантических компонентов, чем соотносимые английские прилагательные. Наиболее ярко эта закономерность проявляется при сопоставлении доминант ЛСГ: «умный», «clever» и «klug». Структура значения «clever» конституирована семью семантическими компонентами, «klug» – одиннадцатью компонентами и прилагательное «умный» включает тринадцать семантических компонента.

Результаты исследования дают возможность говорить о семантической дискретности английского концептуального континуума и семантическом синкретизме русского языка как на уровне структуры лексических парадигм (ЛСГ), так и на уровне семного анализа значения слов. Немецкий язык по описываемым параметрам занимает промежуточное место между английским и русским. Такая лексико-семантическая дискретность английского языка может рассматриваться как проявление дискретности английского национального менталитета. Соответственно, тенденцию к комбинаторике смысловых сегментов в пределах одной лексико-семантической единицы в русском языке следует рассматривать как проявление ментального синкретизма русскоговорящего языкового сообщества.

Целью нашего исследования было также выявление корреляции между семантическим объёмом отдельных лексических единиц и их комбинаторными возможностями. Изучение сочетаемости прилагательных интеллекта в трёх языках демонстрируют более высокую валентность русских прилагательных по сравнению с соответствующими немецкими и русскими эквивалентами. По определению В.В. Морковкина, «Семантико-синтаксическая позиция при данном слове – это закреплённая правилами языка возможность употребления данного слова с рядом однотипно связанных с ним распространителей его значения» [3, с. 5]. Русские прилагательные, обладающие более репрезентативным набором сем предоставляют более широкие возможности для расширения своего значения. Дискретность соотносённых английских прилагательных на уровне отдельного словозначения коррелирует с дискретностью на синтагматическом уровне.

«Между языком и реальным миром стоит человек» [5, с. 28]. Вполне очевидна взаимосвязь языка и мышления, а значит, очевидна корреляция типа языка и типа мышления. Следовательно, следует признать наличие связи между характерными особенностями определенного языка и этническим менталитетом данного языкового сообщества. Тот факт, что лексико-семантическая дискретность английского языка была выявлена при помощи сопоставления как с близкородственным немецким языком, так и с генетически неродственным русским языком, дает возможность констатировать истинность выводов об ономаσιологических особенностях английского языка (количество членов ЛСГ и способах соединения признаков в одном слове).

В подтверждение истинности выводов о дискретности этнического менталитета английского языкового сообщества приведём примеры из других семантических континуумов. Русскому слову «палец» соответствует три лексемы в английском языке: «finger», «thumb» и «toe». Добавим такие примеры, как: «рука» – «hand» и «arm»; «нога» – «foot» и «leg». Русскому существительному «удобства» соответствуют три английских существительных: «conveniences», «amenities» и «facilities».

Дискретность английского менталитета проявляется и на других уровнях языковой системы, в частности, на грамматическом уровне она отражается в развитой системе видовременных форм. Английские глагольные формы конкретизируют понятия настоящего, будущего и прошедшего и являются проявлением конкретно-дискретного менталитета. В русском же языке три временные формы глагола имеют более обобщенный, синкретичный характер.

Таким образом, можно утверждать, что система категорий определённого языка, его системно-структурные характеристики оказывают влияние на менталитет нации, говорящей на данном языке. Связь этнического менталитета и особенностей лексико-семантической системы иллюстрирует необходимость изучения специфической системной организации языков как на уровне отдельного словозначения, так и на уровне семантически соотнесённых группировок лексики: тематических и лексико-грамматических групп, а также семантических полей. Подобные знания являются неотъемлемой составляющей межкультурной компетенции.

Библиографический список

1. Баранов, О.С. Идеографический словарь русского языка / О.С. Баранов – М.: ЭТС, 1995. – 820 с.
2. Скворецкая Е.В. Эпидигматическая дискретность плана содержания и плана выражения языковых единиц разных уровней / Е.В. Скворецкая // Дискретность и континуальность в языке и тексте. сб. трудов – Новосибирск, 2009. – С. 37–43.
3. Словарь сочетаемости слов русского языка // под ред. П.В. Денисова и В.В. Морковкина – М.: Астрель, АСТ, 2005 – 760 с.
4. Тарханова, Т.В. Системные отношения в лексико-семантической группе (на материале ЛСГ прилагательных, обозначающих умственные способности человека, в современном английском языке) / Т.В. Тарханова. – диссертация канд. филол. наук.– Челябинск, 1987. – 204 с.
5. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
6. Dornzeif, F. Der Deutsche Wortschatz nach Sachgruppen / F. Dornzeif – Berlin: Walter Greuter & Co, 1959. – 922 p.
7. Roget's International Thesaurus. – Harper and Row International Edition, 1979. – 1317 p.

О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ТЕРМИНОВ*Е.Е. Щелканова*

В данной статье рассматриваются различные определения термина, требования, которые реализуются термином в результате его функционирования как внутри терминологии, так и за ее пределами.

Ключевые слова: термин, терминология, терминосистема, однозначность термина, научно-технический стиль.

Терминология давно является предметом пристального внимания лингвистов, которые высказывают различные точки зрения на природу терминов и терминологии. В научной литературе существует множество определений терминологии и термина.

Рассмотрим некоторые определения термина. Так О.С. Ахманова трактует термин как «слово или словосочетание специального (научного, технического и т. п.) языка, создаваемое (понимаемое, заимствуемое) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [1, с. 474].

М.М. Глушко определяет термин как слово особого языка, служащего для профессионального, научного общения. Выражая научное понятие, термин должен четко определять границу научного понятия в соответствии со своей этимологией, т. к. термин (*terminus*) в переводе с латыни – «граница», «предел». В этом, по мнению М.М. Глушко, специфика термина, его отличие от слов общелитературного языка [4, с. 110].

Термин, с точки зрения Н.К. Гарбовского, является специальным наименованием, называющим понятие из области науки, техники, права и других самых разнообразных областей общественной жизни и профессиональной деятельности людей [3, с. 20].

В.П. Даниленко понимает под термином «слово или словосочетание специальной сферы употребления, являющееся наименованием научного или производственно-технологического понятия и требующее дефиницию» [6, с. 15].

Многие лингвисты считают, что в идеале сущность любого термина заключается в его однозначности. Но однозначность проявляется «не вообще в языке, а в пределах данной терминологии» [8, с. 73]. По мнению А.А. Реформатского, термины стремятся быть однозначными как «точные выражения понятий и названия вещей» [10, с. 110]. Р.А. Будагов полагает, что способность выражать однозначную информацию заключается в знаковой сущности термина [2, с. 23]. Однозначность термина – это не

только, когда слово выражает только одно понятие, но и то, что у данного понятия есть в языке только одно обозначение.

Точку зрения, согласно которой термин является знаком, Б.Н. Головин и Р.Ю. Кобрин называют субстанциональной. В данном случае термин характеризуется в плане содержания принципиальной однозначностью, а в плане выражения – строгой заданностью языковых грамматических структур [5, с. 34].

Термины, по мнению многих исследователей, обладают рядом существенных признаков, отличающих их от других единиц языка. Это наличие дефиниции, моносемичность (однозначность), отсутствие экспрессивности и эмоциональной окраски, стилистическая нейтральность, строгая логичность и системность, отсутствие синонимических дублетов, независимость от контекста, и другие.

Данные требования к терминам являются идеальными и зачастую не всегда реализуются даже при функционировании термина внутри терминологической системы. Так, например, требование отсутствия синонимов является весьма условным для ряда терминосистем. Это происходит, во многом благодаря тому, что многие термины имеют синонимичные дублеты, заимствованные из других языков. Некоторые ученые полагают, что и такое немаловажное требование к терминам, как моносемичность или однозначность, также устаревает. Независимость термина от контекста трактуется в научной литературе по-разному. С одной стороны, как возможность быть понятным вне пределов терминологии. С другой, наоборот, как требование того, чтобы термин всегда одинаково истолковывался представителями одной профессии, т. е. в рамках одной терминологии.

В.М. Лейчик вводит понятие «культура термина», «соответствие общенаучного (общетехнического) или отраслевого термина критериям норм научно-технического стиля» и выделяет следующие признаки культуры термина: соответствие лингвистическим, логическим и собственно терминологическим нормам научно-технического стиля; достижение структуры и длины, оптимальных для данного этнического языка и соответствующего языка для специальных целей; соответствие термина общелитературным нормам данного этнического языка (неиспользование элементов разговорного стиля, просторечия, жаргонизмов, в том числе профессиональных, если эти элементы не перешли в категорию терминов); соблюдение этических норм, в частности, разъяснение впервые упоминаемых терминов, в том числе аббревиатур [7, с. 163–167].

В настоящее время большинством учёных признаётся, что основные семасиологические характеристики, в том числе и явления полисемии, синонимии и омонимии, свойственны и терминам. Общезыковая лексика – это главный источник формирования терминологии. Являясь подсистемой литературного языка, терминологическая лексика не может быть изолиро-

вана от законов и процессов развития и функционирования общеупотребительной лексики. Термины связаны с научным стилем языка, так как обслуживают производство, науку, технику, но также очень часто встречаются в разговорной речи и на страницах газет, в публицистической и художественной литературе. Специальная лексика может включаться в речевую характеристику героя, отражая его интерес, профессию и социальный статус. Следует различать две функции употребления термина в художественном тексте. Термин, используемый автором для характеристики речи специалиста на профессиональные темы, реализует свое терминологическое значение. В речи неспециалиста – выражает бытовое понятие или общее представление, реализуя свое терминологическое значение частично. Проведя исследование, А.С. Орлова пришла к выводу, что термины в художественном тексте встречаются, как правило, с семантическим редуPLICATION, т. е. употребляются в контексте со смысловым повтором, что облегчает их понимание [9, с. 54–70].

Все приведенные выше определения и характеристики термина отражают его двойственную природу. С одной стороны, термин как слово, обозначающее понятие, специфичное для какой-либо определенной области знания, науки, профессиональной деятельности, функционирует как единица терминологии. С другой стороны, как лексическая единица, термин входит в лексико-семантическую систему языка.

Библиографический список

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Будагов, Р.А. Литературные языки и языковые стили / Р.А. Будагов. М.: Высшая школа, 1967. – 367 с.
3. Гарбовский, Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи / Н.К. Гарбовский. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 142 с.
4. Глушко, М.М. Теория и практика английской научной речи / М.М. Глушко. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 240 с.
5. Головин, Б.Н. Лингвистические основы учения о терминах / Б.Н. Головин, Р. А. Кобрин. – М.: Высшая школа, 1987. – 104 с.
6. Даниленко, В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1992. – 246 с.
7. Лейчик, В.М. Культура термина. – [http:// www. library. krasu/ft/ft /articles/0113944.pdf](http://www.library.krasu/ft/ft/articles/0113944.pdf)

КОУЧИНГ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ю.А. Юртаева

В современных условиях вопросы совершенствования и развития познавательного потенциала у будущих специалистов особенно актуальны для высшей школы. В статье рассмотрены сущность и значение педагогического коучинга в качестве метода совершенствования личностных и профессиональных качеств будущих специалистов в целях более эффективного осуществления ими познавательной деятельности.

Ключевые слова: познавательный потенциал, коучинг, педагогический коучинг, технологии консультирования.

Повышение ценности знаний в общественном сознании, постепенное превращение информации в основной капитал кардинально меняет место образования в структуре современного общества. Данное обстоятельство ставит перед учреждениями высшего профессионального образования важные задачи поиска новых форм, методов и средств учебно-воспитательного процесса с целью перехода к концепции «многократного» образования человека на протяжении всей его сознательной жизни. Другими словами, в вузе студенты должны получить не только знания, умения и навыки, необходимые для выполнения профессиональной деятельности, но и сформировать у себя личную потребность в постоянном обновлении знаний, развить умения работать с большим объемом информации и навыки самообразования.

Известно, что качественную основу личности, способной ориентироваться во все возрастающем объеме информации, владеющей релевантными способами ее обработки, реализующей в теории и практике перенос знаний и умений в новую ситуацию, составляет познавательный потенциал. Следовательно, проблемы совершенствования и развития познавательного потенциала у будущих специалистов и выделения условий, в рамках которых эти процессы будут наиболее эффективными, приобретают свою особую актуальность для высшей школы.

Изучение научных и методических разработок ученых, анализ результатов педагогической практики и собственный опыт работы в вузе позволяют сделать заключение о том, что организация процесса развития познавательного потенциала у студентов вуза основана на реализации особых педагогических технологий в образовательном процессе. В данной статье рассмотрим сущность и значение педагогического коучинга как одного из наиболее действенных методов совершенствования личностных и про-

фессиональных качеств будущих специалистов в целях более эффективного осуществления ими познавательной деятельности.

Раскрывая сущность данного термина, рассмотрим сначала такие понятия как «коучинг» и «педагогический коучинг». Изначально коучинг представлял собой консультирование в рабочем режиме сотрудника с целью развития у него важных профессиональных умений и навыков. Коучинг также рассматривался как индивидуальная тренировка человека для достижения значимых целей, повышения эффективности планирования, а также мобилизации личностного потенциала, развития необходимых профессиональных способностей, навыков и умений.

Трансформация представлений о коучинге связана с формированием основных методов и технологий проведения индивидуального и группового коучинга. В настоящее время в коучинге используются разнообразные техники, заимствованные из различных областей. Например, И.В. Силантьев называет следующие техники, которые активно используются в коучинге: организация бизнес-тренингов с использованием активных форм обучения в виде практических и аналитических упражнений; процессное консультирование, направленное на совершенствование бизнес-процессов, консультирование заказчиков по вопросам ведения бизнеса и достижения необходимых производственных и коммерческих целей; ассесмент – система детальной оценки деловых и профессиональных качеств человека по отношению к определенному роду профессиональной деятельности с выдачей рекомендаций по его индивидуальному развитию [3].

Отметим, что в научной литературе выделяют две модели коучинга. В первой модели имеется ввиду традиционный коучинг, который реализуется на поведенческом уровне. Здесь, как правило, применяются технологии тренерской работы. Традиционный коучинг нацелен на развитие осознанной компетентности и совершенствование поведенческих навыков. Вторая модель – это эволюционный коучинг. Для этой модели характерно использование вопросов для оказания содействия человеку в осознании ситуации и взаимосвязанных с ней процессов, внутренних и внешних сил, стоящих на пути к достижению желаемого результата [2]. Это особая форма консультирования, которая представляет собой творческое партнерство, когда каждый несет равную степень ответственности за результат.

Таким образом, коучинг – это способ персонального содействия людям, для которых приоритетной задачей выступает профессиональный и личностный рост, повышение индивидуальной эффективности. Поэтому коучинг ориентирован на поддержку в достижении целей и решении различного рода проблем во всех областях человеческой жизни: бизнесе, карьере, образовании, межличностных отношениях и т. д.

Анализ научно-методической литературы в рассмотрении вопроса о коучинге также свидетельствует о том, что понятие «коучинг» из области ор-

ганизации и управления человеческими ресурсами становится все более значимым и в сфере образования. Так, одно из определений коучинга в образовательной среде представлено следующим образом: продолжительное сотрудничество субъектов образовательного процесса, которое помогает достигать высоких результатов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе, и в сфере обучения [4]. В сущности, целью педагогического коучинга выступает достижение результата или успеха в овладении профессиональными, организационными, социально-психологическими навыками.

Основная обязанность коуча в образовательном процессе состоит в том, чтобы обнаружить лучшее в личности студента, способствовать совершенствованию и максимальному использованию его личных сторон как основы для движения вперед. Коуч побуждает студентов к более осмысленному пониманию своих целей, ресурсов и ограничений, помогает определить дальнейшее направление развития личности. Сущностную основу коучинга можно передать несколькими словами: партнерство – раскрытие потенциала – результат. Работа педагога–коуча предполагает 4 основные стадии:

1. Воодушевление – стимулирование студента к творческому поиску идей и целенаправленной работе к поставленной задаче;

2. Анализирование студентом своих потенциальных ресурсов для достижения результата и составление дальнейшего плана действий.

3. Интеграция ценности – развитие и усовершенствование студентом своих действий, чтобы сделать своё движение вперед более ценным для себя и других.

4. Завершение и удовлетворение – помощь студенту в осознании смысла проделанной работы.

В этой связи отметим, что коуч-сессии могут проходить с использованием разных технологий консультирования – Т.О.Т.Е.; SCOR; GROW и др. Каждая технология представляет собой последовательность постановки эффективных вопросов. Например, техника GROW (англ. – рост), представленная Дж. Уитмором, содержит следующие вопросы:

1) Goal – определение цели. Чего мы ждем? Какова наша конечная цель? Измерима ли она? Действительно ли нам это важно и насколько? Какое направление действий следует выбрать?

2) Reality – анализ реальности. Какова ситуация на сегодняшний момент? Какие ресурсы и возможности у нас имеются? Чего мы остерегаемся? Что будет, если мы достигнем желаемого результата? Кто и как еще может оказать влияние на ситуацию?

3) Options – отбор возможностей к действию. Что может оказать нам содействие в поисках путей и средств в решении проблемы? Какой метод мы будем использовать? Что ещё мы можем предпринять? Какой вариант решения задачи для Вас наиболее приемлем?

4) Will – развитие волевых усилий к действию. Какие средства следует выбрать для достижения желаемого? Насколько выбранные варианты эффективны? Что может содействовать достижению цели? Насколько сильна мотивация? [5]

Другими словами, в процессе коучинга студенты приходят к своему, уникальному способу реализации цели. Задача же коуча состоит в создании творческой атмосферы, особого пространства поиска альтернативных решений. Истинное искусство коуча заключается, на наш взгляд, в том, чтобы создать такие условия для студентов, когда сам процесс достижения поставленных целей выступает в качестве внутренней мотивации студентов в осуществлении ими познавательной деятельности.

М. Данилова и А. Савкин, утверждают, что «основная задача любого процесса обучения – не только научить чему-то, но, прежде всего, научить учиться: изыскивать, добывать, получать необходимые знания. Именно коучинг запускает механизмы через личную мотивацию участников самостоятельно обретать знания» [1]. Такое рассмотрение коучинга дает возможность использовать его в качестве метода стимулирования внутренних ресурсов студентов вуза в целях более продуктивного осуществления ими познавательной деятельности.

Данное обстоятельство позволяет заключить, что использование педагогического коучинга содействует развитию познавательного потенциала и жизненной перспективы будущих специалистов. Внедрение педагогического коучинга в систему высшей школы, по нашему мнению, будет способствовать повышению качества образования, поскольку в коучинге каждый участник взаимодействия является уникальной творческой личностью, способной самостоятельно решать многие задачи, проявлять инициативу, брать на себя ответственность и принимать решения.

Библиографический список

1. Данилова, М. Развитие и обучение персонала глазами коуча / М. Данилова, С. Савкин // Коучинг: истоки. Подходы, перспективы. – СПб.: Речь, 2003. – С. 20–24.
2. Коваль, А.А. Коучинг в управлении персоналом современной российской деловой организации: автореф. дис.... канд. социолог. наук: 22.00.08 / А.А. Коваль. – Ростов-н/Д., 2009. – 21 с.
3. Силантьев, И.В. Формирование и развитие системы консультационного обеспечения предпринимательства: автореф. дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05. / И.В. Силантьев. СПб., 2010. – 26 с.
4. Цыбина, Е.А. Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку: Учебное пособие. – Ульяновск: УлГТУ, 2007. – 75 с.
5. Уитмор, Дж. Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом / Практическое пособие. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 160 с.

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

УДК 316.6.001.57

ББК Ю95

МЕТОД МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ю.А. Дмитриева, В.Г. Грязева-Добшинская

Рассматривается актуальность использования математического моделирования в социальной психологии. Анализируются четыре варианта наиболее распространенных математических моделей в социальной психологии, имеющих различные математические основания: системы линейных или дифференциальных уравнений; аппарат теории вероятности; системы нелинейных уравнений; теория самоорганизации и синергетика.

Ключевые слова: математическое моделирование в социальной психологии, метод моделирования в социальной психологии, классификация видов моделирования в социальной психологии.

Математическое моделирование используется в научном познании и в различных направлениях практической деятельности людей. В социально-гуманитарных сферах оно применяется реже, чем в естественно-научных. Исследователями отмечается актуальность и возможные перспективы применения математического моделирования в научных исследованиях, в гуманитарных науках при этом подчеркивается специфика метода и возникающие при его использовании трудности [6].

В социальной психологии актуальной становится проблематика адаптации человека в сложном изменяющемся мире. В социально-психологических исследованиях возникают задачи прогнозирования эффективного направления развития деятельности в условиях неопределенности и разработки оптимальных программ отбора и обучения персонала.

В современных условиях возникают противоречия между интенсивностью развития теории и практики социальной психологии в работе с персоналом организации и отсутствием регулярной практики использования математических методов в социотехнических и социокультурных системах. Требуется определение возможностей применения моделирования в социальной психологии, выявление его особенностей и возможностей при исследовании различных социально-психологических явлений.

В социальной психологии методы математического моделирования как исследовательские методы применяются крайне редко вследствие нескольких причин. Во-первых, основной причиной являются сложности согласования психологической и математической наук и выявления адекватного психологического смысла математических моделей социально-психоло-

гических явлений. Вопрос адекватности математической модели, соответствия исследуемого предмета и созданных модельных приближений связан с идеальностью, сложностью и неизученностью социально-психологических феноменов и отсутствием единой теории моделирования в социальной психологии. Во-вторых, применение математического моделирования в социальной психологии осложняется отсутствием фундаментальных знаний в области математики, чтобы максимально эффективно использовать опыт математического и компьютерного моделирования.

Несмотря на перечисленные выше сложности, существует социальный запрос, заключающийся в оптимизации процессов обучения персонала организации и принятия решений в сжатые сроки. При введении инноваций такие проблемы невозможно решить без математического моделирования.

В социальной психологии существует классификация видов моделирования, основанная на представлении о разнообразии используемых средств [3]. Согласно данной классификации, математическое моделирование относится к знаковому моделированию, заключающемуся в исследовании объекта и получении новых знаний путем логического или математического выводов из первоначального описания модели. В свою очередь, математическое моделирование является методом изучения реального объекта, процесса или системы через его замену математической моделью, которая выражает количественные и качественные характеристики с помощью математических терминов и уравнений.

На основе анализа применения математического моделирования в социально-психологических исследованиях могут быть выделены четыре варианта наиболее распространенных *математических моделей в социальной психологии*. Такие математические модели социально-психологических феноменов имеют *различные математические основания*: системы линейных или дифференциальных уравнений; аппарат теории вероятности; системы нелинейных уравнений; теория самоорганизации и синергетика.

Математическое моделирование, основанное на системе линейных уравнений. К данному виду математического моделирования относится использование модели социального поведения Л.Ф. Ричардсона («модель гонки вооружений»), которая учитывает действие трех факторов: наличие военной угрозы, бремени расходов и прошлых обид между двумя какими-либо государствами. Такая модель представляет класс динамических моделей, моделирующих развитие некоторого процесса во времени и обладающих способностью прогнозировать будущее. К концу семидесятых годов модель Ричардсона была неоднократно экспериментально подтверждена на разных вариантах гонки вооружений и оказалась наиболее эффективна в случаях краткосрочных прогнозов [5].

Математический аппарат на основе системы линейных уравнений используется для прогнозирования активности менеджеров в инновационной

деятельности и выявления оптимальных социально-психологических воздействий для повышения ее эффективности. На основе психологической диагностики моделируется ролевая активность менеджеров, значимая для введения инноваций [1].

Математическое моделирование, базирующееся на теории игр и математическом аппарате теории вероятности. Данный вид математического моделирования является наиболее распространенным в социальной психологии и представляет собой системный подход, обеспечивающий понимание поведения игроков в ситуациях, когда их успехи и поражения взаимозависимы. «Игры» в рамках данной теории – это ситуации, в которых несколько участников делают выбор своих действий, и выигрыш или проигрыш каждого участника зависит от выбора обоих (всех).

Теория игр вначале рассматривалась на материале одного из типов соревнования, которое было названо «игра с нулевой суммой». Условием этого типа игры является принцип «сколько один игрок выигрывает, столько же другой игрок проигрывает». Однако большая часть социально-психологических ситуаций являются вариантами игр с ненулевой суммой (или «кооперативных игр»), в которых оба игрока при определенных условиях могут оказаться в выигрыше [5]. В социальной психологии модель кооперативных игр используется для контроля выполнения договоров, принятия решений и для определения оптимального поведения в ситуациях конкуренции с различным числом участников [8].

Математическое моделирование, основанное на системе нелинейных уравнений. К данному виду математического моделирования относится модель Э. Даунса, предназначенная для исследований явлений в политической психологии. Простейший вариант графического представления модели Э. Даунса – колоколообразная кривая в декартовой системе координат, выражающая идеологические позиции. Модель объясняет соотношение идеологических позиций кандидатов на всеобщих выборах, и изменение их позиций в промежутке между первичными и повторными выборами [5].

Математическое моделирование, основанное на теории самоорганизации и синергетике. К данному виду математического моделирования относятся модели, предназначенные для исследования открытых нелинейных диссипативных систем, далеких от равновесия. Такими системами является большинство объектов, изучаемых социальной психологией. Неравновесность социально-психологических явлений заключается в их иррегулярном поведении, проявляющемся в спонтанной активности, в активном характере восприятия, в выборе цели индивидом или группой [4].

В социальной психологии примером моделей, основанных на теории самоорганизации, является «модель тюремных бунтов». На математическом аппарате теории самоорганизации основывается «модель выработки единого мнения» в исследовании организационного поведения и процессов

принятия решений [7]. К данному виду математического моделирования относится моделирование эффектов личностной динамики после художественных воздействий, в том числе исследующее максимально неустойчивые катастрофические состояния субъектов [2].

Таким образом, актуальность изучения возможностей математического моделирования в социально-психологических исследованиях связана с возрастающей ролью прогнозирования, планирования и управления в исследовательской и практической деятельности людей. Математическое моделирование в социально-психологических исследованиях достаточно редко применяется, так как для его использования помимо профессиональных компетенций необходимо применение достоверных психодиагностических методик и современных методов математики и статистики.

Применение математического моделирования в социальной психологии открывает большие перспективы ее дальнейшего развития, поскольку эффективное моделирование представляет возможности для выбора наиболее оптимальной стратегии и тактики реализации исследовательских программ, а также повышает качество результатов социально-психологических исследований, открывает новые возможности для организационного и психологического консультирования.

Библиографический список

1. Грязева-Добшинская, В.Г. Диагностика и моделирование социально-психологических ресурсов команды менеджеров в условиях введения инноваций / В.Г. Грязева-Добшинская, Ю.А. Дмитриева. – Вестник Южно-Уральского государственного университета; Серия «Психология». – Вып. 13 / ГОУ ВПО «ЮУрГУ» – Челябинск, 2011. – С. 111–117.
2. Грязева-Добшинская, В.Г. Психологическая топология личности. Технология экспериментального исследования личностной динамики в группе: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 142 с.
3. Дмитриева, Ю.А. Метод моделирования в социальной психологии – Вестник Южно-Уральского государственного университета; Серия «Психология». Т. 6, № 1 / Изд. Центр «ЮУрГУ» – Челябинск, 2013. – С. 18–27.
4. Курдюмов, С.П. Психология и синергетика / С.П. Курдюмов, В.Ю. Крылов, Г.Г. Малинецкий. – М., 1990.
5. Мангейм, Д.Б. Политология: методы исследования / Д.Б. Мангейм, Р.К. Рич – М.: «Весь мир», 1997. – 544 с.
6. Никандров, В.В. Метод моделирования в психологии: учебное пособие / В.В. Никандров. – СПб.: Речь, 2003. – 55 с.
7. Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. – М.: ЗАО «Олимп – Бизнес», 2003. – 408 с.
8. Управление в условиях неопределенности / пер. с. англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – С. 73–111. (Серия «Классика Harvard Business Review»).

УДК 159.923.2 + 159.922.6
ББК Ю937.4

НОРМАТИВНЫЕ КРИЗИСЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОЗДНИХ ВОЗРАСТАХ

И.Ю. Завьялова

В статье обосновывается актуальность изучения кризисов позднего периода онтогенеза. Проводится теоретический анализ современных взглядов на проблему изучения развития в поздних возрастах. Описывается теоретическая модель проживания нормативных кризисов перехода к возрасту мудрости и возрасту личностной интеграции.

Ключевые слова: кризис перехода к возрасту мудрости, кризис перехода к возрасту личностной интеграции, социальная ситуация развития, возрастное новообразование, кризисное новообразование.

Периодизация поздних возрастов является актуальной проблемой современной психологии. В ранних теориях развития личности старость рассматривалась как единый возрастной период, основными задачами которого являлись смирение с неизбежными утратами (как внешними, так и внутренними) и подготовка к смерти. Среди кризисов выделялся лишь кризис выхода на пенсию, многие аспекты личностного развития при этом не учитывались.

Современная геронтопсихология опирается на акмеистические представления о старости как возрастно-психологической эпохе, состоящей из нескольких возрастных периодов [2]. Традиционно выделяют три стабильных возрастных периода: пожилой возраст, собственно старость и долгожительство.

Применяя культурно-исторический подход к анализу возрастных периодов, уместно предположить существование кризисных периодов развития, предшествующих выделенным стабильным возрастным периодам. Дифференциация поздних возрастов в рамках той же концепции определяется задачами развития отдельных возрастных групп, динамикой всех уровней социальной ситуации развития, а так же возрастными и кризисными новообразованиями в каждом возрастном периоде.

Важно отметить, что формирование старости как количественно значимой группы населения обычно относят к последним столетиям [1]. В связи с этим, можно предположить, что задачи развития поздних возрастов в силу резкого увеличения продолжительности жизни в современном обществе, еще не были оформлены в соответствующие социальные экспектации. Это объясняет существование проблемы негативных стереотипов и эй-

джизма поздних возрастов, а также определяет остроту проживания нормативных кризисов перехода к данным возрастам.

Теоретический анализ геронтопсихологических теорий позволяет выделить в качестве основной задачи развития пожилого возраста достижение мудрости, связанное с осознанием необходимости дальнейшего развития [1] и обретением способности к отстраненному, созерцательному восприятию происходящего [4]. В качестве основной задачи развития в старости уместно выделить достижение личностной интеграции, включающее осознание и решение экзистенциальной проблемы конечности бытия, принятие своего жизненного пути как единственно должного [5]. В соответствии с задачами развития уместно пожилой возраст (50–70 лет) обозначать возрастом мудрости, а старость (70–90 лет) возрастом личностной интеграции.

Представим теоретическую модель динамики нормативных кризисов перехода к возрасту мудрости и возрасту личностной интеграции, основываясь на концепции Е.Л. Солдатовой о нормативных кризисах развития личности во взрослом периоде онтогенеза [3].

Нормативный **кризис перехода к возрасту мудрости** открывается подготовкой к выходу на пенсию (то есть изменением объективного уровня социальной ситуации развития) и появлением идеального образа возраста следующего возрастного этапа – мудрости. Происходит фиксация на новых возрастных задачах: обретение способности к отстраненному, созерцательному восприятию происходящего; осознание необходимости дальнейшего развития; перенос энергии на другие формы активности и на новые роли (бабушка (дедушка), советчик, наставник, консультант); переживание мирового порядка и духовного смысла прожитой жизни. Есть четкое (но нереалистичное) виденье своего будущего, преобладание положительного или отрицательного эмоционального фона определяется отношением человека к предстоящей ситуации отставки.

Субъективный уровень социальной ситуации развития (включающий ценности, установки, направленности личности) не соответствует, а следовательно, конфликтует со сложившимся в первой фазе нормативного кризиса идеальным образом возраста. Вторая фаза нормативного кризиса характеризуется отсутствием тождественности себе во времени, острыми переживаниями неудовлетворенности жизнью, отсутствием жизненных перспектив.

Вероятнее всего, к ресурсам переживания острой фазы нормативного кризиса будут относиться: личностная зрелость (зависящая от личностных новообразований), поддержка и уважение со стороны коллег, семьи и близких людей, выполнения продуктивной творческой работы, активность вне профессиональной и семейной сфер, выраженная в наличие хобби, участия в общественной деятельности.

Внутренняя работа личности по преодолению внутренних конфликтов позволяет присвоить личностные новообразования (соответствующие за-

дачам развития). Личность приобретает целостность, принимает себя и изменения в настоящем, прошлом и будущем, интериоризирует новые задачи, смыслы развития и существования, приобретает уверенность в своём выборе, его адекватности, тождественности своим интересам, потребностям.

Новообразованием нормативного кризиса перехода к возрасту мудрости является выход на более высокий (исторический) уровень осознанности жизненного пути.

Нормативный кризис перехода к **возрасту личностной интеграции** запускается резким увеличением социальной изоляции, и естественным сокращением межличностных контактов, что определяет формирование идеального образа следующего возрастного периода. Происходит фиксация на задачах развития возраста личностной интеграции: осознание ценностей имеющих сверх личностное значение; осознание и решение экзистенциальной проблемы конечности бытия, разрушение стереотипа отрицания смерти; позитивное отношение к прожитой жизни, принятие своего жизненного пути как единственно должного без порицания жизненного пути других; принятие несовершенства как самого себя, так и окружающего мира, осознание границ возможного; перенос энергии на работу внутреннего плана и, следовательно, адаптация к физическим изменениям.

Для людей, проживающих первую стадию данного нормативного кризиса, характерно переживание смутного беспокойства по поводу дальнейшей жизни, осознание близости окончания жизненного пути и, в связи с этим, отказ от прежней деятельности (в профессиональной и семейной сферах), фантазии о том, как можно лучше прожить оставшуюся жизнь.

По мере прохождения кризиса идеальный образ конфликтует с реальностью (сложившимися индивидуально-личностными особенностями, социальными отношениями), что приводит к внутреннему конфликту и переживаниям несоответствия себе, сомнениям в собственной системе ценностей, в целях.

К ресурсам переживания острой фазы нормативного кризиса так же будет относиться личностная зрелость, кроме того, к ним можно отнести выполнение продуктивной творческой работы, активность, большой жизненный опыт.

В третьей фазе нормативного кризиса личность принимает себя, своё прошлое, настоящее и будущее, в том числе неизбежное наступление смерти. Смерть больше не страшит, а представляется как естественное завершение жизненного пути, переход к иному существованию, осознаётся обретение бессмертия через наследование личностных и ценностных особенностей. Интериоризируются новые задачи, смыслы развития и существования, приобретает уверенность в своих жизненных выборах, их адекватности, тождественности своим интересам, потребностям. Формируется экзистенциальная удовлетворенность прожитой жизнью [3].

Новообразованием нормативного кризиса перехода к возрасту личностной интеграции является глобальная ответственность за все свои жизненные выборы, эго-интеграция.

Библиографический список

1. Ермолаева, М.В. Практическая психология старости / М.В. Ермолаева. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с.
2. Лидерс, А.Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании / А.Г. Лидерс // Психология зрелости и старения. – 2000. – № 2. – С. 6–11.
3. Солдатова, Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография / Е.Л. Солдатова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 267 с.
4. Шахматов, Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное / Н.Ф. Шахматов. – М.: Медицина, 1996. – 304 с.
5. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Лет. сад, 2000. – 415 с.

УДК 373.2.018.1 + 159.922.7

ББК Ч490.261 + >984

О СВЯЗИ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Г.И. Захарова

Представлены результаты анализа связи между типами родительского отношения и мотивацией избегания неудачи, волевыми качествами, а также компонентами (когнитивным, эмоциональным и поведенческим) нравственной сферы старших дошкольников. Выявлено, что такие типы родительского отношения как отвержение ребенка, авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация негативно сказываются на развитии мотивационной, волевой и нравственной сферы старшего дошкольника.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, родительское отношение, типы родительского отношения, мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудачи, волевые качества, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты нравственной сферы.

Личность ребенка, его эмоционально-волевая, мотивационная, нравственная сфера, как считают отечественные и зарубежные психологи [2, 3], формируются в семье. Во многом психическое развитие ребенка определяется такими феноменами как родительская позиция и родительское отношение. Отечественные исследователи А.Я. Варга и В.В. Столин [1, 4] рассматривают родительское отношение как систему разнообразных родительских чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков.

В отечественной и зарубежной психологии предприняты многочисленные попытки построить типологию родительского отношения к ребенку. Это известные классификации типов родительского отношения А.В. Петровского, А.Я. Варги, В.В. Столина, Е.Т. Соколовой, Н. Штирмана, С. Броди, Д. Бомринд и др. Зарубежные исследователи выделяют два главных измерения родительского отношения: родительскую теплоту и родительский контроль [2].

Подробнее рассмотрим классификацию типов родительского отношения, предложенную А.Я. Варгой и В.В. Столиным, которая легла в основу опросника родительского отношения. Приведем краткую характеристику шкал опросника и соответственно типов родительского отношения [4]:

1) принятие – отвержение. Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку и включает два типа родительского отношения: принятие и отвержение. При принятии родитель уважает своего ребенка, одобряет его интересы. При отвержении родитель не принимает ребенка во всех его проявлениях, не доверяет ребенку, не уважает его личность;

2) кооперация – это стремление к сотрудничеству. При данном типе отношения родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается быть с ним на равных, поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, доверяет ему;

3) симбиоз. При таком отношении родитель ощущает себя единым целым с ребёнком, стремится удовлетворить все потребности ребёнка, оградить его от жизненных трудностей. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребёнка, воспринимает его маленьким и беззащитным;

4) авторитарная гиперсоциализация. При данном типе отношения родитель требует от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребёнка, его мыслями и чувствами; т. е. все под контролем взрослого;

5) инфантилизация. Отношение к ребенку как к неудачнику отражает стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личностную и социальную несостоятельность. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребёнка кажутся родителю детскими, несерьёзными. Ребенок представляется неуспешным и открытым для дурного влияния. В связи с этим родитель стремится строго контролировать его действия.

Наиболее благоприятными типами родительского отношения по данной классификации являются принятие и кооперация.

В исследованиях, проводимых под нашим руководством, в том числе на уровне дипломных работ и магистерских диссертаций, изучается, какие отношения складываются, как происходит взаимодействие между родителями и детьми в современной семье, и как это влияет на психическое развитие ребенка.

Так в наших исследованиях была определена достоверно значимая связь между типом родительского отношения и мотивацией избегания неудачи у старших дошкольников. Известно, что для благополучного школьного обучения очень важно, чтобы мотивация достижения успеха всегда доминировала над мотивацией избегания неудачи. В этом случае ребенок будет стремиться к учебной деятельности, и добиваться значительных успехов в ней. Как показали результаты наших исследований, такие характеристики родительского отношения как сверхтребовательность, чрезмерный контроль, отношение к ребенку старшего дошкольного возраста как к маленькому неудачнику, отвержение ребенка существенным образом снижают его стремление к успеху, провоцируют проявления мотивации избегания неудачи в деятельности дошкольника.

Изучалась нами и связь родительского отношения с проявлениями воли у ребенка дошкольного возраста. Самый высокий балл по такому качеству воли как достижение цели в условиях помех набрали дети из семей, для которых характерны следующие особенности родительского отношения: принятие ребенка, кооперация с детьми, поощрение их самостоятельности. Чем выше показатель отвержения в родительском отношении, тем ниже показатель целенаправленности деятельности как компонента волевого поведения старшего дошкольника.

Родительское отношение влияет и на нравственную сферу личности ребёнка, которая интенсивно развивается в дошкольном возрасте. Нравственная сфера дошкольника включает в себя три компонента: осознание детьми нравственных норм и представления о нравственных качествах (когнитивный компонент), нравственные чувства ребенка, эмоциональное отношение к нравственным нормам (эмоциональный компонент) и формирование нравственного поведения (поведенческий компонент) [5, 7]. При анализе поведенческого компонента нравственной сферы дошкольника выделяют признаки, которые объединяются в четыре комплексных параметра: отрицательная направленность личности; положительная направленность личности; общительность, контактность ребёнка; заинтересованность в предложенной деятельности [6].

В рамках исследования был осуществлен анализ связи между разными типами родительского отношения и компонентами нравственной сферы отдельно на выборке мальчиков и выборке девочек. И у мальчиков, и у девочек была выявлена связь между отвержением в родительском отношении и поведенческим компонентом нравственной сферы. Только у мальчиков отвержение коррелирует с отрицательной направленностью личности в поведенческом компоненте нравственной сферы, а у девочек – с положительной направленностью. Чем больше отвергают девочек, тем больше они «закрываются» от сверстников, меньше проявляют позитивных действий по отношению к ним. Мальчики при отвержении их родителями «не выходят из контакта», но применяют по отношению к сверстникам в большей степени разрушительные, негативные тенденции.

У мальчиков была выявлена связь между инфантилизацией и эмоциональным компонентом нравственной сферы. Чем больше родители воспринимают мальчиков незрелыми, несостоятельными, тем ниже у них уровень развития эмоционального компонента нравственной сферы, тем сложнее им выражать свои эмоции и в частности сопереживать сверстнику.

У девочек с эмоциональным компонентом коррелирует такой тип родительского отношения, как симбиоз. Симбиоз – это тесная эмоциональная связь родителя с ребёнком, и эмоции здесь выходят на первый план. Девочки очень чувствительны к ним, и в таком эмоциональном общении ребёнка с родителем происходит интенсивное развитие эмоций. Кроме того,

у девочек ещё обнаруживается связь между стремлением родителя к кооперации и положительной направленностью личности в поведенческом компоненте нравственной сферы. Сотрудничество родителей с девочками, заинтересованность, поддержка приводят к тому, что девочки перенимают такую модель поведения и используют её в дальнейшем в отношении со сверстниками.

Итак, результаты исследования показали, что низкий уровень принятия ребёнка, требования безоговорочного послушания, чрезмерно строгий контроль, восприятие ребёнка как маленького неудачника негативно сказываются на развитии нравственной сферы старшего дошкольника, в особенности её эмоционального и поведенческого компонентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что в мотивационной, волевой и нравственной сфере детей, воспитывающихся и развивающихся в семьях с гармоничными и дисгармоничными типами родительского отношения, существуют значимые отличия.

Библиографический список

1. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия / А.Я. Варга. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
2. Кайл, Р. Детская психология: Тайны психики ребёнка / Р. Кайл. – СПб.: Питер. – 2002. – 416 с.
3. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики. – 2005. – 319 с.
4. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания: диагностико-коррекционный аспект: методическое пособие / В.М. Минияров. – Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т; – М.; Воронеж: МОДЭК. – 2000. – 248 с.
5. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
6. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2008. – 688 с.
7. Смирнова, Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

УДК 159.922.76-056.26 + 373.2.018.7

ББК Ч458 + Ч410.026.4 + Ю98

ДИГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Г.Н. Лаврова

По результатам проведенного исследования разработаны показатели диагностики особенностей социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья на основе содержания образовательных областей, раскрывается технология выявления уровней социально-личностного развития ребенка.

Ключевые слова: психолого-педагогическая диагностика, Федеральные государственные требования, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, уровни социального развития, образовательные области.

В настоящее время изменения в отечественной системе дошкольного образования отразились в содержании коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. N 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» содержание образовательной Программы включает совокупность образовательных областей, таких как «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка», которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом как их возрастных, так и индивидуальных особенностей [3, 4].

Анализ результатов диагностики детей с церебральным параличом педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом за предыдущие годы выявил следующие особенности социально-личностного развития воспитанников дошкольного учреждения:

- стабильно низкий уровень социальной и коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста;
- у более половины детей неблагоприятная адаптация при поступлении в дошкольное учреждение, а при постоянном посещении детского сада многим воспитанникам свойственно упрямство, чувство беспокойства, тревоги, плаксивость, негативизм или безразличие;
- отказ детей от контактов со взрослыми и сверстниками, уход в мир собственных ощущений и переживаний;

– в общении со взрослыми у большинства воспитанников преобладает непосредственное, ситуативно-личностное общение, а именно дети проводят большую часть времени рядом с педагогом, помощником воспитателя, испытывая серьезные трудности организации собственной деятельности;

– почти всем воспитанникам свойственны неуверенность в собственных возможностях, трудности заинтересовать сверстников, неумение разрешать конфликтные ситуации, и как следствие дети не стремятся самостоятельно найти способы решения любых жизненных задач, а ждут от взрослых готовые ответы;

– подавляющее большинство дошкольников почти не владеют коммуникативными средствами и с трудом усваивают программный материал по развитию речи; свойственны различные нарушения речи, их высказывания аграмматичны, крайне бедны, чаще в виде указаний и инструкций, преобладают жесты, выразительные взгляды и другие внеречевые средства, что не позволяет, полно и точно выразить ребенку своё эмоциональное состояние, интерес и отношение к сверстнику [2, с. 41–56].

Для разработки параметров диагностики были проанализированы образовательные области «Социализация», «Безопасность» и «Коммуникация», а также планируемые промежуточные результаты освоения образовательной Программы в соответствии с Федеральными государственными требованиями (ФГТ), отражающие формирование интегративных качеств в каждый возрастной период по всем направлениям развития ребенка, которые наиболее отвечали бы задачам социально-личностного развития детей с ЦП [3, 4, 6].

Анализ научных исследований Е.А. Стребелевой, А.В. Кротковой, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, И.А. Смирновой, И.А. Шаповал, Л.М. Шипициной, и др., а также педагогической практики позволил определить параметры и на их основе разработать показатели и содержание диагностики социально-личностного развития ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата [1, 2, 5, 6, 7, 8].

К основным показателям изучения социального развития ребенка старшего дошкольного возраста мы предлагаем отнести следующие социальные умения и навыки:

1. Уверенность в себе, в своих возможностях, стремление к достижению положительного результата. Умение заботиться о себе.

2. Представления о себе, гендерной принадлежности, семье, родственных отношениях.

3. Умение оценивать свои поступки, результаты деятельности, поведение. Самооценка.

4. Умение понимать эмоциональные состояния взрослых и детей в процессе общения. Эмоциональная отзывчивость, способность к сопереживанию.

5. Коммуникативные умения, средства общения. Умения пользоваться навыками общения в повседневной жизни.

6. Умение взаимодействовать со взрослыми.

7. Умение взаимодействовать со сверстниками.

8. Владение основными нормами и правилами нравственного поведения.

9. Умение использовать полученную информацию в разных видах деятельности (игре, при общении, рисовании и т. п.).

10. Владение основами безопасности собственной жизнедеятельности (правила поведения в общественных местах, в семье, в природе). Умение ориентироваться в окружающем мире и воспринимать его адекватно.

Необходимо отметить, что определение уровня социально-личностного развития ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП осуществляется не только на основании полученных результатов по вышеуказанным параметрам в процессе беседы, наблюдения за детьми при проведении режимных моментов, прогулки, разнообразных видов детской деятельности, свободной игры, но и по результатам изучения уровня сформированности речи и познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы ребенка педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом и наблюдений родителей.

В основу качественно-количественной оценки (в баллах) социальных умений и навыков положены такие показатели: как уровень самостоятельности ребенка в соответствии с возрастными показателями, вид помощи со стороны взрослого и степень её влияния на поведение ребенка.

Оценка в баллах:

1 балл: ребёнок не демонстрирует умение, требуется очень значительная помощь взрослого, корректирующая его поведение, коррекционная помощь взрослого почти не оказывает влияния на поведение ребенка.

1,5 балла: ребёнок демонстрирует умение в единичных случаях, или это носит случайный характер, он нуждается в постоянном контроле со стороны взрослого, и помощь взрослого оказывает временное, ситуативное влияние на его поведение, или он постоянно обращается за помощью и поддержкой к педагогу;

2–2,5 балла: ребёнок демонстрирует умение, но отмечаются неточности, ошибки или незначительное отставание от возрастных нормативов. Ребенок принимает помощь, и корректирует свое поведение в соответствии с требованиями взрослого, но возможно ситуативное влияние на поведение ребенка, отмечается стремление к самостоятельности;

2,6–3 балла: ребёнок демонстрирует умение постоянно в соответствии с возрастными нормативами, отмечается высокая степень самостоятельности, но в некоторых случаях необходимо напоминание или стимулирующая помощь «подумай» или для коррекции поведения ребенку помощь не требуется.

Для вычисления уровня социального развития ребенка предлагается осуществлять по формуле:

$$\text{Уровень} = \frac{\text{полученная сумма баллов}}{\text{максимальная сумма баллов}} \times 100\%$$

Примерные уровни по итогам изучения социального развития ребенка:

Высокий уровень: (30–26 баллов; 100–87 %).

Средний уровень: (25–16 баллов; 83–53 %).

Низкий уровень: (15–10 баллов; 50–33 %).

На заседаниях психолого-медико-педагогического консилиума дошкольного учреждения (ПМПк) дается общее заключение об уровне социально-личностного развития ребенка, и разрабатываются основные рекомендации по решению определенных проблем в его развитии.

Библиографический список

1. Кроткова, А.В. Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом М.: Творческий центр Сфера, 2007. – 144 с.
2. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: программа коррекционно-развивающего курса «Возьми меня за руку». учебно-методическое пособие. – Челябинск: Цицеро, 2009. – 228 с.
3. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2010. – 304 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23.11.2009 г. «Об утверждении и введении Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
5. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: «Бук-Мастер», 1998. – 225 с.
6. Смирнова, И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. – СПб.: «Детство-пресс», 2003. – 160 с.
7. Шаповал, И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.
8. Шипицына, Л.М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / М.Л. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М.: Гуманитарный издательский центр. ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

УДК 373.3.01
ББК Ч420.24 + Ч424.42

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА УЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Молочкова

В статье анализируются методологические основания содержания ФГОС второго поколения для начальной школы с позиций системно-деятельностного подхода в психологии, обосновывается необходимость дополнительных исследований субъектной позиции школьников в условиях модернизации образования.

Ключевые слова: Результаты образования, критерии эффективности качества знаний, субъект учения, позиция субъекта учения, личностно-смысловая составляющая субъектной позиции школьника

Начиная с 2000 года мы являемся свидетелями тех преобразований, которые происходят в области обеспечения современного качества образования, расширения его доступности за счет развития информационно-коммуникационных технологий, принятия мер по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, повышения общественного и государственного статуса педагогического работника и т. д.

На наших глазах происходит изменение отношения государства и общества к образованию и работающим в нем людям, что позволяет сделать благоприятный прогноз, поскольку именно оно выступает основным условием модернизации образования. Впервые за постсоветский период развития российского общества важнейшим принципом модернизации декларируется принцип сочетания интересов личности, общества и государства в сфере образования. С этой точки зрения можно утверждать прогрессивность происходящих изменений в сторону гуманизации образовательной среды, что, в свою очередь, может способствовать системным гуманитарным изменениям в российском обществе, поскольку во все времена во всем цивилизованном мире образование было и остается основным фактором развития общества. В этом смысле становится очевидной конечная цель модернизации – переход к образованному, динамично развивающемуся обществу с высоким уровнем духовной, правовой, профессиональной культуры.

Можно попытаться доказать прогрессивность происходящих в образовании изменений на примере общего образования, в частности это касается разработки и внедрения новых образовательных стандартов. Распоряжением Правительства РФ от 7 сентября 2010 года № 1507-р была утверждена

последовательность введения ФГОС в общеобразовательной школе (см. таблицу). Как мы видим, повсеместное внедрение в практику работы школы новых стандартов продолжается второй год, тогда как экспериментальное их внедрение по мере готовности образовательных учреждений началось гораздо раньше и соответственно способствовало объективизации некоторых противоречий, которые являются отражением проблем модернизации. Осознание этих проблем, а это в основном проблемы гуманитарного характера, позволяет научно-педагогической общественности осознавать и степень своей готовности достойно отвечать на «вызовы жизни».

Последовательность введения ФГОС в школах России

Учебный год	Класс	Учебный год	Класс
2011–2012	1	2017–2018	7
2012–2013	2	2018–2019	8
2013–2014	3	2019–2020	9
2014–2015	4	2020–2021	10
2015–2016	5	2021–2022	11
2016–2017	6		

ФГОС начального общего образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 и представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. ФГОС включает в себя требования:

- к результатам освоения основной образовательной программы (ООП);
- к структуре основной образовательной программы;
- к условиям реализации основной образовательной программы.

Для понимания сути требований стандарта к результатам ООП необходимо владеть дополнительной информацией о методологических основаниях данных требований, в качестве которых выступает системно-деятельностный подход, реализуемый в отечественной психологической науке. Проиллюстрировать его можно на примере подхода Н.И. Шевандрина [2] к определению критериев эффективности качества знаний:

1. *Овладение обучающимися не только знаниями, но и метазнаниями.*
2. *Умение самостоятельно разрабатывать способы учебной работы.*
3. *Умение обучающихся строить целостный образ изучаемого объекта и выразить (передать) его содержание другим в разнообразных знаковых формах.*
4. *Личностно-смысловое отношение учащихся к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности.*

Современный уровень развития психолого-педагогической науки позволяет утверждать, что среди перечисленных критериев системообразующим или основополагающим является личностно-смысловое отношение учащихся к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности. Именно эта точка зрения нашла свое отражение в содержании ФГОС, поскольку личностные результаты, которых достигает ребенок в обучении, выделены в качестве одного из первых требований к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

1. *Личностные результаты.*
2. *Метапредметные результаты.*
3. *Предметные результаты.*

Такой подход к пониманию образовательных результатов на начальном этапе обучения ребенка в школе позволил авторам ФГОС в качестве стратегического ориентира для учителя представить идеальный *портрет выпускника начальной школы*, способного потенциально к моменту перехода в среднее звено школы приобрести следующие личностные качества: *деятельность и активность, креативность, инициативность, открытость внешнему миру, доброжелательность, отзывчивость, положительное отношение к себе, уверенность в своих силах, чувство собственного достоинства, исследовательский интерес, общительность, ответственность, уважительное отношение к окружающим, саморегуляция, навыки самоорганизации и здорового образа жизни.*

При этом отмечается, что главным личностным приобретением для ребенка, окончившего начальную школу должно стать умение учиться, отражающее его учебную самостоятельность. Такой подход представляется нам вполне обоснованным, поскольку не противоречит достижениям возрастной психологии, в которой экспериментально доказано, что именно в этот период учебная деятельность выступает в качестве ведущей для ребенка и основная задача учителя заключается в создании условий для освоения ребенком психологической структуры этой деятельности.

В данном случае мы можем констатировать факт актуализации гуманистического потенциала образования в содержании ФГОС второго поколения, поскольку в нем находит документальное подтверждение отношение к человеку как к субъекту познания, общения и творчества.

Субъектом учения называют школьника, который не только усваивает содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике [1].

Если продолжить рассуждать о содержании ФГОС в плане требований к результатам освоения ООП, то мы можем увидеть развитие идей системно-деятельностного и личностного подходов в трудах Е.Д. Божович [1], которой удалось выделить качественно своеобразную динамическую сис-

тему, которую она обозначила как позицию субъекта учения. В *структуре позиции субъекта учения* было выделено три основных составляющих: *когнитивная, регуляторная, личностно-смысловая*.

Необходимо отметить, что в данной структуре личностно-смысловая составляющая выступает в качестве ведущей, определяющей динамику всей системы проявлений субъектной позиции школьника в процессе обучения.

Критерии и показатели личностно-смысловой составляющей субъектной позиции школьника относятся к ценностному, мотивационному и эмоциональному аспектам познавательной деятельности, и подробное знакомство с содержанием этих критериев позволяет лучше понять источник происхождения в ФГОС тех или иных требований к результатам освоения ООП учащимися начальной школы:

1. *Особенности ориентации на образование как социальную и личностную ценность.*

2. *Мотивационный план процессуальных аспектов познавательной деятельности в ходе обучения.*

3. *Своеобразие эмоциональной окрашенности учебной работы школьника.*

С помощью этих критериев принципиально возможно фиксировать не только индивидуальные различия позиции ребенка в обучении, но и при проведении лонгитюдных исследований ее прогрессивные и регрессивные изменения. Они дают возможность подойти к выявлению закономерностей ее динамики и определить круг условий развивающего обучения при отсутствии жесткого и прямого управления познавательной деятельностью ребенка. В связи с этим осознается необходимость осуществления постоянного мониторинга состояния образовательной системы в условиях модернизации с целью прогнозирования гуманитарных последствий внедрения нововведений, в том числе и ФГОС второго поколения. Такой мониторинг позволит вовремя скорректировать инновационные процессы с учетом их гуманитарных аспектов.

Библиографический список

1. Божович, Е.Д. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / под ред. Божович Е.Д. – М. – Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. – 197 с.

2. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / Н.И. Шевандрин. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

УДК 159.942 + 159.9.072

ББК Ю935.2 + Ю948

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ ПАДЕНИЯ МЕТЕОРИТА

Е.Л. Солдатова, И.А. Шляпкина, Е.В. Гудкова

В статье отражены результаты проведения мероприятий по психологической реабилитации населения г. Челябинска после падения метеорита. Представлен опыт организации и реализации психологической поддержки детей, взрослых, психологов и педагогов образовательных учреждений. Показана необходимость организации комплексной психологической поддержки для эффективной реабилитации населения.

Ключевые слова: стресс, посттравматическое стрессовое расстройство, экстренная психологическая помощь, волонтерская программа.

Метеорит – явление, выходящее за рамки привычного опыта. Поэтому данное событие может быть отнесено нами к стрессогенным событиям. В силу индивидуальных особенностей реакции людей на подобные события могут быть различными по степени масштабности и длительности психоэмоциональных нарушений. Среди очевидцев экстраординарного события и людей, получивших физические травмы различной степени тяжести, были и те, кто пережил событие без выраженных психологических последствий, и те, кто справился с психологическими последствиями самостоятельно, и те, кто испытывал психологические трудности, требующие вмешательства психологов и психотерапевтов.

Исходя из теории травматического стресса (Г. Селье, К. Левин, И. Ялом и др.), в разработке программы психологического сопровождения населения мы исходили из следующих представлений о состоянии людей, нуждающихся в психологической помощи.

1. В результате столкновения с катастрофическим событием у пострадавших нарушается базовое чувство безопасности.

2. Непонимание того, что произошло, каковы масштабы последствий, что происходит с близкими, как следует действовать в подобных ситуациях, создают информационный вакуум.

3. Подобные события невозможно предугадать, у людей отсутствует практический опыт их преодоления. Это приводит к возникновению чувства беспомощности.

4. Одним из труднопреодолимых психологических последствий подобных событий является чувство вины, связанное с неудовлетворенностью собственными действиями.

Целью нашей работы стала организация своевременной и доступной психологической помощи нуждающимся и предотвращение индукции стрессового состояния у людей, не испытывающих психологических трудностей, но рискующих попасть под влияние психологического заражения.

Задачи работы:

1. Организовать процесс и создать условия для отреагирования эмоций.
2. Восстановить (а в некоторых случаях и способствовать возникновению) систему социальной поддержки людьми друг друга.
3. Снижение переживания уникальности и патологичности состояния.
4. Повышение чувства самоэффективности, уверенности в способности преодолеть последствия.

Далее отражены основные направления и результаты работы.

1. Организация работы волонтеров.

С 18 февраля по 17 марта в психологическом центре ЮУрГУ ежедневно с 10 до 20 часов осуществлялся бесплатный консультативный прием для взрослых и детей, переживающих психологические последствия падения метеорита.

В волонтерской программе приняли участие 18 психологов-консультантов. Все консультанты имеют высшее психологическое образование и прошли специализированную подготовку в области психологического консультирования.

Ведущие преподаватели кафедры психологии развития ЮУрГУ осуществляли организационную и методическую поддержку волонтеропсихологов. На первом этапе было проведено координационное собрание, на котором, помимо организационных, были рассмотрены вопросы специфики кризисного консультирования взрослых и детей, возрастные аспекты переживания стрессовых ситуаций. В последующем на протяжении всего времени работы проводились супервизорские сессии для волонтеров консультантов, предоставлялись методические материалы в текстовом и видео формате.

Всего за время работы волонтерской программы в центр обратилось более 40 семей. В 90 % случаев поводом для обращения были нарушения психического состояния ребенка, однако, как правило, в помощи нуждались и родители. В этих случаях помощь оказывалась всем нуждающимся членам семьи. Возрастной диапазон реципиентов психологической помощи – от 2 до 73 лет. В 25 % случаев клиенты обращались за помощью повторно. Основные формы и направления работы: снижение психоэмо-

ционального напряжения, помощь в улучшении взаимопонимания между членами семей, психологическое просвещение.

В конце работы программы состоялся завершающий семинар для психологов, принявших участие в волонтерской программе. На семинаре решались следующие задачи: профилактика эмоционального выгорания специалистов, осмысление и интеграция полученного опыта.

2. Профессионально-методическая поддержка педагогов и психологов, работающих в образовательных учреждениях города Челябинска.

Еще одним направлением работы по преодолению психологических последствий падения метеорита стала профессионально-методическая поддержка специалистов, работающих с людьми. Ведущими преподавателями факультета психологии ЮУрГУ при организационной поддержке Управления по делам образования г. Челябинска был проведен методический семинар для психологов, педагогов, методистов образовательных учреждений. В семинаре приняли участие более 60 специалистов образовательных учреждений из всех районов г. Челябинска. На семинаре обсуждались наиболее сложные для психологов-практиков вопросы: выявление клинических признаков травматических расстройств у взрослых и детей; определение зоны компетенции психологов и психотерапевтов в сопровождении детей, переживших травматическую ситуацию; специфика переживания стресса детьми разного возраста; формы и методы реабилитационной работы с детьми и со взрослыми.

Е.Л. Солдатова (и.о. декана факультета психологии ЮУрГУ, доктор психологических наук, профессор) обратила внимание участников семинара на то, что именно детям следует уделять больше всего внимания при проведении реабилитационных мероприятий. В отличие от взрослых, дети не имеют зрелых способов совладания со стрессом, отсутствие адекватной поддержки и понятной информации о том, что происходит, приводит к нарушению новообразований в структуре психики ребенка и искажению его дальнейшего развития. Поэтому основные задачи психологов образовательных учреждений: выявлять детей, которые нуждаются в психологической поддержке, помогать им справиться с травматическими переживаниями, а также осуществлять эмоциональную и информационную поддержку их родителей. При этом необходимо проявлять большую деликатность и профессионализм, чтобы не спровоцировать актуализацию травматического опыта в тех случаях, когда он не беспокоит людей, и не усиливать панические переживания.

М.А. Березин (кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой клинической психологии ЮУрГУ) подчеркнул, что основными факторами психической травматизации, связанной с падением метеорита, стали невыполнение элементарных правил безопасного поведения, а также распро-

странение слухов и искаженной информации в средствах массовой информации. В сложившейся ситуации дети оказались наиболее подвержены возникновению посттравматического стрессового расстройства, которое проявляется, прежде всего, в нарушении физиологического функционирования (изменение режима сна и еды); проявлении вегетативной и эмоциональной тревоги (сердцебиение, ажитированность, психомоторное возбуждение, резкие перепады настроения от возбуждения к апатии); синдроме повторных переживаний (многократное повторение пережитого опыта в играх, рассказах). Отличительной особенностью переживания стресса детьми является динамика: наиболее выраженная симптоматика наблюдается приблизительно с 7 дня и снижается к 12 дню после психотравмирующего события. Более продолжительные нарушения являются поводом для обращения к специалистам-медикам.

И.А. Шляпникова и Е.В. Гудкова (доценты кафедры психологии развития ЮУрГУ) проинформировали специалистов о связи возрастных особенностей развития ребенка и характерных для разных возрастов проявлений стрессового состояния, а также об особенностях переживания стресса родителями и педагогами, связанных с их социальными ролями.

3. Информационно-методическая поддержка и психологическое просвещение населения.

С целью информационно-методической поддержки и просвещения населения были разработаны следующие методические и информационные материалы: статьи «Преодолеваем психологические последствия метеорита» (<http://www.psyrazv.susu.ac.ru/article/post-meteor>), «Как помочь ребенку пережить стресс?» (<http://www.psyrazv.susu.ac.ru/...>); информационные буклеты для специалистов и родителей в печатной и электронной форме, которые также распространялись через общедоступные каналы (сайт кафедры (<http://www.psyrazv.susu.ac.ru/...>), группа кафедры в социальных сетях и др.); учебный фильм «Методика работы со страхами у детей».

Таким образом, основными итогами организации работы по преодолению психологических последствий падения метеорита являются общее понимание ценности и социальной значимости работы; разработанная комплексная система мероприятий и информационно-методических материалов; формирование команды квалифицированных психологов-консультантов, способных в кратчайшие сроки мобилизоваться для решения сложных практических задач.

ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА СТУДЕНТАМИ УНИВЕРСИТЕТА

С.В. Устьянцева

В работе предпринята попытка изучения понимания художественного фильма. Выявлено три качественно различных уровня. Наиболее полное понимание оказалось доступным небольшому количеству испытуемых.

Ключевые слова: восприятие, понимание, художественный фильм.

Толчком к исследованию послужило высказывание известного киноведа Даниила Дондуря о том, что никогда во всей истории российского кино не было такого ужасающего ухудшения состава аудитории. Аудитория российского кино теряет последнюю подготовленность к фильмам средним — не говоря уж об эстетически сложных. (Интервью для OPENSPACE.RU, 17/11/2008).

Актуальность темы мне представляется бесспорной. Социальное, гуманитарное, интеллектуальное развитие современного поколения молодежи, выросшего в условиях духовного кризиса в стране и наплыва западной массовой культуры, уже давно вызывает беспокойство.

Целью исследования явилось выявление психологических особенностей восприятия и понимания высокохудожественного фильма современным молодым поколением.

Гипотезы исследования:

1. В понимании художественного фильма как сложного произведения искусства возможны уровни.
2. Полноценное понимание высокохудожественного фильма доступно немногим.

Методика исследования

Выбор и описание фильма. В поисках хорошего кино, выбор пал на фильм «Старикам тут не место» (США, 2007). Фильм получил множество одобрительных рецензий от кинокритиков и зрителей и был буквально осыпан кинематографическими наградами. По мнению критиков, этот фильм — целое кинематографическое событие: очень мощный, очень глубокий, он заставляет о многом подумать и великолепно поставлен и сыгран.

В центре фильма — криминальная история. Житель небольшого тexasского городка на границе с Мексикой, охотясь на антилоп, находит на месте перестрелки наркоторговцев чемодан с большой суммой денег и забирает его. Понимая, что бандиты не оставят его в покое, он пытается

скрыться. В поисках денег за ним отправляется некто Антон Чигур, безжалостный и хладнокровный убийца. За Чигуром, в свою очередь, охотятся двое: шериф округа Эд Том Белл и его молодой помощник. Но убийца уходит не пойманный.

Фильм являет собой не только криминальную, но и социальную драму, поскольку описанная выше история развивается в контексте другой истории, куда более масштабной – истории американского общества. Этот фильм – размышление о времени, о том, как быстро и в каком направлении меняется жизнь.

Фильм начинается с рассказа шерифа. Он говорит о том, что в старые времена иные шерифы и оружия не носили. Говорит, что всегда любил слушать истории о тех стариках, сравнивал себя с ними, размышляя о том, как бы они жили теперь, как бы поступали.

В фильме идет 1980-й год. Беллу примерно 60 лет. Шерифом он стал в 25 лет, т. е. 1945 году. И вот за такой короткий период времени, всего за 35 лет жизнь круто изменилась в худшую сторону. Деньги и наркотики уже повсюду. Наркобизнес – это не только неграмотные мексиканцы, это еще и важные персоны в офисах США. Наблюдая приметы нового времени Белл восклицает: «Вокруг идет настоящая бойня! Что с людьми творится!»

Белл никак не может принять жестокость и нелепость современной жизни: Он не может понять, почему все это происходит, почему мир движется в ад и как с этим бороться. Мудрый, опытный, он понимает, что уже не справляется. Почему же? Думается, потому что зло стало сильнее. Зло наступает. Тем старикам, что и оружия с собой не носили, в этом мире не место.

Инструкция испытуемым. Студентам было предложено посмотреть фильм «Старикам тут не место» в домашних условиях, после чего ответить в письменной форме на вопрос: «О чем фильм? Какая общая идея лежит в основе фильма? Как Вы ее поняли?»

Задание предварялось следующим текстом. Любое художественное произведение имеет в основе какую-либо общую идею. Автор хочет что-то сказать читателю или зрителю, ради этого и создает свое произведение. Эта общая идея объединяет весь художественный материал, помогает отобрать нужную информацию, т. е. решить, что показать, а также как показать, и в какой последовательности.

Задание сопровождалось убедительной просьбой отвечать на вопрос самостоятельно, не обращаясь к рецензиям и отзывам других зрителей в интернете. Подписываться под ответами было не обязательно.

Испытуемые. В исследовании приняли участие 148 студентов 3-го курса ЮУрГУ, 128 – с приборостроительного факультета и 20 – с факультета журналистики.

Исследование было проведено в 2010–2011 гг.

Результаты

Все ответы можно поделить на две группы.

Первую группу ответов составили те, в которых попытка сформулировать общую идею фильма либо не удается, либо вообще не предпринимается. Таких ответов – 52 %; Эти ответы, в свою очередь, можно разделить на три подгруппы:

1. Студенты пересказывают *сюжет фильма*. Вот примеры таких ответов: «Обычный работяга обнаружил в пустыне гору трупов, грузовик, набитый наркотиками и чемодан с 2 миллионами долларов. Он решает взять деньги себе. Результатом стала волна насилия, которую не может остановить вся полиция». «Фильм о борьбе двух людей за деньги», «Фильм о человеке, который нашел сумку с деньгами и решил оставить ее себе», «...это фильм об убийце, у которого есть свои принципы и убеждения».

2. Студенты называют *темы*, затронутые в фильме: «Фильм о жестокости, жадности, эгоистичности, насилии, несправедливости», «Фильм о наркоторговле», «Мир, где лишними оказываются слабые», «О том, в какие неприятности может попасть человек из-за денег».

3. 9 % (13 человек) участников эксперимента прямо заявили, что не поняли общей идеи фильма.

Вторую группу ответов составили те, в которых формулируется общая идея фильма, как она понимается. Этих ответов, соответственно, – 48%. Анализ этой группы ответов показал большое их разнообразие. Все ответы были подразделены на две подгруппы.

1. Первая группа – это ответы, в которых высказанная идея не является общей или основной идеей фильма. Эти ответы составляют 34 % от общего числа ответов.

Были высказаны следующие идеи.

Идеи о стариках: «Старые люди не должны заниматься большими разборками и не должны играть в войну, это дело молодежи», «Мысль о несостоятельности людей с наступлением старости», «Старикам не место в этом жестоком мире, и у них есть 2 выхода: смириться, уйти на покой и не совать нос в опасные дела, либо умереть»

Идеи о деньгах: «Ради денег люди готовы на все», «Легкие деньги – зло», «Большие деньги – большие проблемы».

Идеи о криминальном мире: «Не следует вмешиваться в криминальный мир. Он не оставит ни тебя, ни твоих родственников в покое», «Существуют психопаты-убийцы, на чьем пути лучше не вставать».

Идеи о чужом, о наказании: «Нельзя брать чужое, за это можно понести суровое наказание», «Не надо лезть в чужие дела», «За всё всегда надо платить, и ничего не достаётся просто так».

Прочие идеи: «Приключения можно найти очень неожиданно», «Его величество случай правит миром, и человек не может и не умеет сопротивляться воле обстоятельств» и др.

2. Вторую группу составили ответы, в которых названная идея фильма близка к экспертной оценке. Таких – 14 % от общего числа ответов, а в числовом выражении 20 из 148.

Вот некоторые, самые лучшие из них: «Изменение мира со временем в более преступную сторону». «Каждое следующее поколение вносит всё больше жестокости и насилия в свою жизнь. Зло захватывает человека, чем дальше, тем больше», «... добро проигрывает злу в наше время», «...что может остановить зло?», «Люди сходят с ума, у них что-то в ценностях и ориентирах сбилось, и теперь они сами не понимают, что делают».

Обсуждение результатов

На основе полученных результатов в понимании фильма студентами можно выделить три уровня.

1. Первый и наиболее поверхностный уровень связан с пониманием внешней сюжетно-событийной канвы фильма. Испытуемые описывают события, происходящие в фильме, кратко характеризуют его персонажей. При этом некоторые главным героем фильма считают Антона Чигура, характеризуя его как «психа, который истреблял людей», «убийцу, у которого есть свои принципы и убеждения».

2. Второй уровень – выделение отдельных, частных тем или идей фильма – темы жестокости, насилия, несправедливости, наркоторговли; идей о стариках, деньгах, психопатах-убийцах и т. д.

3. Третий уровень – понимание общего смысла фильма, близкое к его экспертной оценке (14 % от числа испытуемых).

Поразительно, что для большинства студентов осталось непонятым, что главный герой фильма все же не «псих-убийца», а шериф. Все эпизоды с его участием, с помощью которых выстроен основной смысл, философия фильма, остались как бы незамеченными, а потому и не были включены в интерпретацию фильма. В поле внимания попали погоня, убийства, острые моменты в сюжете, когда жизнь того или иного героя висела на волоске, необычность орудия убийства (баллон со сжатым воздухом для забоя скота) и др. криминально-приключенческие моменты.

Гипотезы исследования подтвердились. В понимании студентами предложенного фильма можно наблюдать большие различия. Очень небольшая часть студентов технических специальностей средних курсов университета способна «считывать содержание качественного кино».

УДК 378.016 + 159.9
ББК Ю948 + Ч448.44

ПРОБЛЕМА СИСТЕМНОЙ ДИАГНОСТИКИ КАРЬЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ)

Е.Г. Щелокова

В публикуемой работе рассмотрена проблема системной диагностики карьерной направленности и обозначено три линии в ее решении: диагностика карьерной направленности в системе ценностно-смысловых характеристик личности, в контексте жизненного пути и как структурно-уровневого образования.

Ключевые слова: карьерная направленность; профессионализм; диагностика.

Реалии современной экономики привели к усилению конкуренции на рынке труда. В настоящее время недостаточно являться просто хорошим специалистом, необходимо быть профессионалом высокого уровня. Д.Н. Завалишина различает три типа профессионалов, различающихся по способам идентификации со своей профессией. *Поверхностно-специализированный тип профессионала* формируется прежде всего в «престижных» в определенный момент времени профессиях. В данном случае происходит идентификация лишь с поверхностными атрибутами профессиональной деятельности, без усвоения ценностно-смысловых оснований профессии. *Зажужено-специализированный тип профессионала* также демонстрирует высокую «вовлеченность» в свой труд, но при этом, по выражению Д.Н. Завалишиной, «коллапсирует свою жизнь в «точку» профессии, фактически «выпадая» из естественного многообразия отношений человека с миром» [1, с. 168], а смысл жизни приобретает упрощенную однонаправленную структуру. Третий тип – *профессионал высокого класса* – отличается большей компетентностью и осведомленностью обо всех аспектах своей профессиональной деятельности, открытостью социальным ценностям, направленностью на самореализацию и саморазвитие себя как профессионала [1, 2].

Задачей современного качественного высшего образования выступает содействие в развитии общекультурных и профессиональных компетенций, в число которых входит и способность быть субъектом своего жизненного, в том числе профессионального и карьерного пути. Один из вариантов подобного содействия – программы психологического сопровождения карьерного развития на этапе обучения в вузе. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема системной диагностики карьерной направленности у будущих профессионалов. Можно выделить три линии реализации системного подхода к диагностике карьерной направленности (КН).

Первая линия – это диагностика направленности на построение карьеры

в системе ценностно-смысловых, самоактуализационных и рефлексивных характеристик личности, то есть в системе общей направленности личности. Для решения поставленной задачи нами составлена батарея психодиагностических методик, включающая самоактуализационный тест Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской; тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева; морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной; методику диагностики индивидуальной меры развития свойства рефлексивности А.В. Карпова; опросник карьерных ориентаций Н.Н. Мельниковой; методику личностного дифференциала Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда. Комплексная диагностика карьерной направленности позволяет определить тенденции к развитию качеств поверхностно-специализированного типа профессионала и минимизировать их с помощью программ психологического сопровождения планирования и построения профессиональной карьеры.

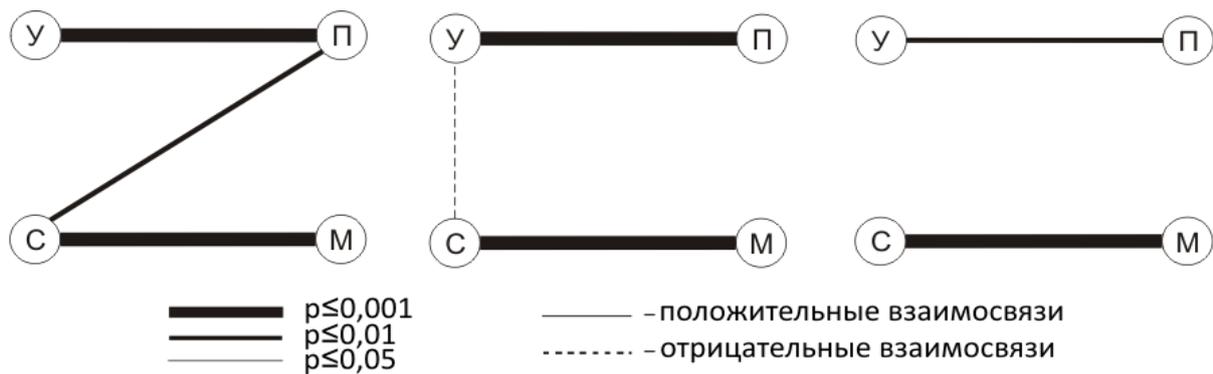
Результаты проведённого четырёхлетнего исследования (2009–2012 гг.) ценностно-смыслового содержания карьерной направленности у студентов разных профессиональных подготовок (технической – Г1, гуманитарной – Г2, экономической – Э3, n=509) обнаружили данную тенденцию у студентов экономической подготовки [4]. Было выявлено, что студенты экономической подготовки отличаются более высоким показателем общей заинтересованности в карьерном развитии ($M_{Г1}=44,79$, $M_{Г2}=42,43$, $M_{Э3}=45,99$, $p \leq 0,01$), и вместе с тем структура связей общей карьерной направленности (ОКН) с ценностно-смысловыми и рефлексивными характеристиками личности у студентов Э3 представлена 11 значимыми корреляциями, что в 2,00 раза меньше по сравнению со студентами Г2, и в 3,27 (!) раза меньше – по сравнению со студентами Г1 (Г1 – 36, Г2 – 22, Э3 – 11). Кроме того, ОКН у студентов Э3 не связана с осмысленностью жизни и самоактуализационными качествами. По нашему мнению, это свидетельствует о феномене выбора КН по «пути наименьшего сопротивления» [5]. Согласно С.Х. Осипову, существует определённая тенденция, когда человек стремится выбрать образование или сферу деятельности в тех областях, которые ему более знакомы и где, по его представлениям, у него будет меньше трудностей и больше возможностей (явления моды на те или иные профессии, семейные традиции преемственного выбора профессии). Исходя из полученных результатов, в программу психологического сопровождения карьерного развития студентов экономической подготовки целесообразно включать модули по осознанию своих жизненных ценностей и личностных смыслов, личностной интеграции со своей будущей профессией.

Вторая линия реализации системного подхода к изучаемому феномену – это диагностика карьерной направленности в контексте жизненного пути личности. Это представляется возможным благодаря использованию праксиметрических и биографических методов (сочинение «Моя карьера»),

составление карьерограммы «Я через 1, 3, 5, 10 лет после окончания университета»), арт-терапевтических техник (методика коллажирования на тему «Моя карьера»), диалоговых методов (анкетирование, интервью, беседа), а также проведению лонгитюдных исследований.

Указанная тенденция была обнаружена путем проведения структурного анализа, определившего степень интегрированности карьерной направленности в структуре смысложизненных ориентаций, личностных ценностей и значимых жизненных сфер (обучение, профессиональная деятельность, семья, общественная активность, увлечения, физическая активность). Оказалось, что КН прочнее всего интегрирована в структуре направленности личности у студентов технической подготовки, что, вероятно, связано с принятием ими научно-технической картины мира (чёткая структура, детерминированность, однозначность связей и др.). Индекс организованности структуры (ИОС) КН у студентов Т1 составляет 192,33 балла, что превышает соответствующий показатель в группе Г2 в 1,73 раза и в группе Э3 – в 4,58 раза (ИОС_{Г2}=111,00 б., ИОС_{Э3}=42,00 б.). Можно предположить, что студенты Т1 по сравнению со студентами Г2 и Э3 обладают в несколько раз более устойчивой (кристаллизованной) и, вместе с тем, ригидной карьерной направленностью, нечувствительной к внешним воздействиям и новому опыту.

Третья линия в реализации системной диагностики карьерной направленности – это рассмотрение изучаемого феномена как структурно-уровневого образования, включающего общую карьерную направленность (общую заинтересованность в карьерном развитии), векторное направление построения карьеры (карьерные векторы «вверх» и «вглубь») и карьерные ориентации («управление», «предпринимательство», «служение», «мастерство») [3, 4]. Оптимальное развитие карьеры предполагает баланс, гармоничное единство двух карьерных векторов – «вверх» и «вглубь», а значительные «перекосы» в том или другом направлении ведут к деформациям карьерного развития [3]. Использование методики «Карьерные ориентации» Н.Н. Мельниковой вместо традиционной и более известной «Якоря карьеры» Э. Шейна позволяет диагностировать не только сами карьерные ориентации, но и их структуру, т. е. характер взаимосвязей на каждом из трёх уровней. Например, на структурном уровне карьерных ориентаций (см. рис.) было выявлено, что разновекторные карьерные ориентации у студентов Т1 сопряжены ($r=0,200$, $p\leq 0,01$), у студентов Э3 – не связаны, а у студентов Г2 – противопоставлены ($r=-0,155$, $p\leq 0,05$). В последнем случае мы обнаруживаем социально-психологический феномен «расколотой» карьеры, существующий в нашем обществе – ориентацию либо на должностное продвижение, либо на профессиональное развитие.



Взаимосвязи показателей между карьерными ориентациями «управление» (У), «предпринимательство» (П), «служение» (С) и «мастерство» (М) у студентов (слева направо) Т1, Т2 и ЭЗ

Вероятно, построение карьеры в современных условиях требует принятие выбора: либо ориентацию на должностное продвижение («карьеру вверх»), предполагающую принятие социально-прагматических ценностей и отказ от духовно-нравственных, либо ориентацию на профессиональное развитие («карьеру вглубь») с актуализацией духовно-нравственных ценностей, реализацией в своей карьере личностных смыслов, но – с отказом от социально-прагматических ценностей. И, хотя разнонаправленные векторы представляют собой «две стороны одной медали» и должны не исключать, а дополнять друг друга, в представлениях большинства студентов гуманитарной подготовки, обладающих наиболее развитым рефлексивным сознанием, они несовместимы. Возможно, эта дилемма и является одной из основных причин разочарования в профессии у многих студентов уже на стадии профессиональной подготовки и трудоустройства молодёжи не по специальности, полученной по окончании учебного заведения.

Библиографический список

1. Завалишина, Д.Н. Методологический аспект смысложизненной ценности профессионального труда / Д.Н. Завалишина. // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: в 2 ч. / под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Смысл, 2004. – Часть 1. – С. 167–171.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Наука, 1996. – 308 с.
3. Мельникова, Н.Н. Карьерная направленность: векторная модель диагностики и интерпретации / Н.Н. Мельникова, Е.Г. Щелокова // European Social Science Journal. – 2012. – № 2. – С. 270–277.
4. Щелокова, Е.Г. Ценностно-смысловое содержание карьерной направленности: дис. ... канд. психол. наук / Е.Г. Щелокова. – Челябинск, 2012. – 243 с.
5. Osipov, S.H. Theories of career development / S.H. Osipov. – Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall, 1973. – 328 p.

ФАКУЛЬТЕТ СЕРВИСА И ТУРИЗМА

УДК 378.016:338.48

ББК Ч448.027 + У433

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ

Т.Н. Третьякова

В основе реализации ООП туристского профиля лежит метод педагогического моделирования, с помощью которого на основе определения соотношения социокультурной среды и образовательного пространства туристского региона создаются модели образовательного процесса, обеспечивающие реализацию компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки бакалавров и магистров туризма

Ключевые слова: модель; основная образовательная программа, социокультурное пространство туристского региона, квази-профессиональный подход.

Термин «основная образовательная программа» впервые введен в Законе РФ «Об образовании» (1992 г.), в Статье 9.

На основе федерального законодательства и сложившейся практики отечественных вузов в разработке основных программных документов, регулирующих образовательный процесс, основная образовательная программа (ООП) высшего учебного заведения – это комплексный проект образовательного процесса в вузе по определенному направлению, уровню и профилю подготовки, представляющий собой систему взаимосвязанных документов.

Основные образовательные программы по направлению 100400 «Туризм» (бакалавр и магистр) введены в действие в сентябре 2011 года.

Цель ООП – подготовить квалифицированного специалиста, способного к разработке и реализации туристского продукта, обладающего качествами, удовлетворяющими требования потребителей.

Задачи ООП:

– подготовить выпускников к проектной деятельности для решения задач, связанных с разработкой туристского продукта;

– подготовить выпускников к производственно-технологической деятельности с использованием инновационных, современных информационных и коммуникативных технологий в процессе разработки и реализации турпродукта;

– подготовить выпускников к организационно-управленческой дея-

тельности, связанной с принятием оперативных управленческих решений, расчетом и оценкой затрат по разработке турпродукта, на конкретном предприятии;

- подготовить выпускников к сервисной деятельности в области обеспечения стандартов качества и норм безопасности комплексного туристского обслуживания;

- подготовить выпускников к научно-исследовательской деятельности, связанной с выработкой, обоснованием и внедрением инновационных технологий в деятельности предприятий туристической индустрии.

Концептуальное ядро ФГОС ВПО как стандарта нового поколения и реализующих его ООП ВПО составляет компетентностный подход к ожидаемым результатам высшего образования.

С целью создания основной образовательной программы туристского профиля необходимо было определить парадигму туристского образования в условиях социокультурного пространства туристского региона.

В процессе изучения различных аспектов проектирования основных образовательных программ нами был выявлен ряд противоречий, обусловивших содержательное наполнение ООП: между возросшей потребностью туристского рынка в специалистах, обладающих высоким уровнем профессиональных компетенций, профессиональной мобильностью и адаптивностью к условиям профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью обоснованного подхода к наполнению содержания образовательного процесса по формированию профессиональных компетенций у бакалавров и магистров туристической индустрии; между имеющимися исследованиями, посвященными вопросам формирования профессиональных компетенций и недостаточным теоретическим обоснованием модели формирования профессиональных компетенций у бакалавров и магистров туризма, отсутствием адаптированного макета содержания ООП туристского направления и методики организации данного процесса при разработке основных образовательных программ; между имеющимся потенциалом педагогических исследований и методик образовательной деятельности вузов по формированию профессиональных компетенций и отсутствием научно-методического обеспечения данного процесса для туристских направлений.

Выявленные противоречия позволили определить социальную роль, сформулировать цель, и определить задачи разработки и реализации основных образовательных программ туристского профиля.

Эффективным средством для решения проблемы формирования основных образовательных программ туристского направления может служить метод моделирования, который успешно применяется в различных областях науки, производства, техники и т. д.

Разработанная нами модель формирования компетенций у бакалавров и магистров туризма при активном использовании информационно-мето-

дического обеспечения и средств компьютеризации имеет структурную организацию, задается содержанием структурно-функционального инварианта методической системы и морфологически представлена в пяти подструктурах: целевой, содержательной, технологической, организационной, результативной.

Государственный образовательный стандарт туристских специальностей определяет 5 основных видов профессиональной деятельности выпускника туристского профиля: проектная; производственно-технологическая; организационно-управленческая; сервисная; научно-исследовательская.

Основой оптимизации образовательного процесса является квазипрофессиональный подход, обеспечивающий оптимальное соотношение теоретической и практической профессиональной подготовки, обуславливающий технологию организации учебного процесса на основе выездных интерактивных занятий практико-ориентированной направленности (ВИЗ-тур) (см. таблицу).

Организация учебного процесса с позиций квазипрофессионального подхода

Функция учебного процесса	Организационные формы учебного процесса	Инновационный подход к организации учебного процесса	
		Функционально-технологический блок	Результативный блок
Сообщение учебной информации	Лекция	Обучающие экскурсии и программы во время ВИЗ-тура	Знания о туристском потенциале региона, методика экскурсионной деятельности
Формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков	Практические занятия	Участие в технологическом процессе создания ВИЗ-тура	Этапно-содержательное освоение технологий туристского проектирования
Активизация освоения передового опыта	Практика	Взаимодействие во время ВИЗ-тура с профессиональными поставщиками услуг (питания, размещения, экскурсионных программ и т. д.)	Клиент-ориентированные технологии
Контроль результатов освоения	Экзамен Зачет Курсовая работа	Защита курсовых работ Отчетная конференция по результатам ВИЗ-тура	УНИРС

Таким образом, реализуемая в ЮУрГУ система профессионального обучения бакалавров и магистров туризма представляет собой единство:

- новых образовательных технологий – технологических инноваций;
- новых методов и приемов преподавания и обучения – педагогических инноваций;
- новых организационных структур и институциональных форм в области образования – организационных инноваций.

Инновационный механизм реализации ООП туристского профиля предполагает:

- изменение организации труда преподавателей и студентов, создание творческой атмосферы, культивирование интереса к инновациям и новшествам, обеспечение организационного единства субъектов образования на основе общности целей и решаемых задач;
- инициирование новых моделей образовательной деятельности;
- интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно развивающихся образовательных систем;
- активного интегрирования междисциплинарных связей.

Для реализации принципа междисциплинарной интеграции необходимо:

- принятие ответственности за определенный круг задач и решение возникающих при этом проблем;
- постоянно вести активный поиск возможных улучшений;
- постоянно вести активный поиск возможностей повышения уровня компетентности, знаний и опыта самих преподавателей;
- организовывать свободный обмен знаниями и опытом внутри, вовлекать в процесс достижения заявленных целей весь контингент обучаемых, так как в силу специфики образовательной деятельности студенты являются не только «объектом» образовательного процесса, но и его активными участниками – «субъектами».

При этом появляется необходимость регулирования связей между всеми подсистемами и элементами системы профессиональной подготовки, возникает потребность в новых подходах к организации и управлению, в новых формах и организационных механизмах.

УДК 378.016:338.48 + 378.14.015.62

ББК Ч448.44 + Ч518.1:У9(2)24

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА

Н.П. Тарханова

Рассматриваются проблемы, связанные с «оторванностью» системы образования от реальных потребностей производства. Решение возможно благодаря сотрудничеству университета и работодателя, но в выстраивании стратегии появляется большое количество вопросов, которые могут быть решены только посредством заинтересованности сторон в сотрудничестве.

Ключевые слова: качество образования, взаимодействие, вуз, работодатель, стандартизированное качество, мотивация.

В настоящий момент общество переживает период кризиса как экономического, так и социального. В этот период особое внимание обращается на инновационное развитие, которое связано с повышением требований к образованию, в частности качества образования. Несмотря на то, что о проблемах качества образования написано много, позиции теоретиков и практиков крайне разнообразны, что позволяет сделать вывод об отсутствии универсального определения. Согласно глоссарию, понятие «качество образования» трактуется как комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению (различного возраста, пола, физического и психического состояния) системой начального, общего, профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства [4].

Гарантии качества не являются только проблемой европейских государств. Интерес к качеству образования возрастает по всему миру, отражая быстрый рост высшего образования и повышение его стоимости. Стремление к построению экономики, построенной на знаниях и, учитывая высокий уровень динамики в обществе, образование вынуждено ориентироваться на запросы общества, в частности работодателей и мнение обучающихся. Эти моменты нашли отражение в Болонской декларации.

В федеральных государственных образовательных стандартах вопросам оценки качества образования посвящен отдельный раздел. В одном из пунктов говорится, что «обучающимся, представителям работодателей должна быть предоставлена возможность оценивания содержания, организации и качества учебного процесса в целом, а также работы отдельных преподавателей» [2]. В современных условиях это особенно важно, так как вопрос «оторванности» системы образования от реальных потребностей производства неоднократно поднимался на уровне государства и общест-

венности. Однако, до сих пор не выяснены вопросы о том, какова мера заинтересованности работодателей в квалифицированных кадрах, и какой квалификации должны быть эти кадры, отсутствуют реальные механизмы привлечения работодателей к оценке качества образования, каких работодателей привлекать? Спрос, на каких специалистов будет в ближайшем и отдаленном будущем?

Взаимодействие вуза и работодателя должно исходить из того, что модель образовательного процесса должна быть гибкой. В противном случае, она не сможет адаптироваться под изменяющиеся рыночные условия. В то же время рыночные условия возникают не на пустом месте, поэтому необходимы серьезные маркетинговые исследования, относительно того, какие нужны специалисты на том или ином предприятия и в каком объеме. И здесь возникает другой вопрос. Кто этим должен заниматься, государство, вуз, работодатель? К сожалению, не редкость такая ситуация, когда предприятие отмахивается от вуза, да, нам необходимы такие специалисты, которых вуз подготовил, но прошло уже четыре года, и в настоящий момент они не нужны. Бывший студент в этом случае никому не нужен. Поэтому работодатель, если он выступает заказчиком, должен, в том числе, трудоустроить студента и, желательно, учить на своем оборудовании в своих офисах. Однако, в современных условиях работодателю это экономически невыгодно.

Еще одна проблема состоит в том, что вузы, желающие получить заказ на подготовку конкретных специалистов от конкретного предприятия, связаны учебными планами, хотя ситуация здесь меняется. Ориентация на потребности бизнеса в настоящий момент – это важная часть подготовки специалиста. От него нельзя отмахнуться.

В законе РФ «Об образовании» п. 13, ст. 24 указывается на необходимость участия работодателей в разработке ФГОС и федеральных требований к дополнительным профессиональным образовательным программам [1]. Это сужает поле деятельности работодателей с одной стороны и показывает озабоченность государства узким подходом отдельных работодателей.

Государство говорит об усредненных характеристиках качества образования, а бизнес определяет как качественную характеристику полученного товара. Отсюда значительный субъективизм в оценке товара. Работодатель стремится выбрать такую стратегию, которая обеспечит ему наивысшую прибыль, а в разных средах она разная. Отсюда следуют противоречия и неудовлетворенность всех сторон.

С одной стороны, государство гарантирует стандартизированное качество высшего профессионального образования. Молодежь считает, что, приходя на рынок труда с дипломом известного вуза, они могут добиться много (в случае не государственного предприятия), но и требуется от них

повышенная отдача, не все выпускники к этому готовы, как в профессиональном плане, так и личностном.

С другой стороны, бизнес – среда. Здесь свои стандарты. Они определяются полезностью. Чем полезней выпускник, чем он более подготовлен к профессиональной деятельности, чем полезней продукт, который он создает, тем больший эффект для компании от его приобретения. Рост конкурентоспособности начинает зависеть от качества труда. При этом, бизнес руководствуется тем, что затраты труда растут медленней, чем получаемый эффект. Еще один аспект, который нельзя не учитывать – мода. Очень часто работодатель смотрит на диплом с точки зрения известности вуза. Хотя качество подготовки не всегда может быть высоким в сравнении с другими провинциальными вузами. Работодатель в любом случае не может определить качество, пока выпускник вуза не начал работать [3].

Однако, на этом не исчерпываются все сложности, связанные с привлечением работодателей. Необходимо обратить внимание и на то, что даже если работодатель оценит значимость участия в подготовке специалиста, то самих работодателей необходимо ознакомить с методологией, инструментарием и технологией оценивания качества образования. Отдельно взятый работодатель на это не пойдет. Ему это не нужно и экономически не целесообразно. Следовательно, необходимо создание профессиональных объединений работодателей, которые могли бы сформулировать требования к выпускнику и оценить качество подготовки. Особое внимание стоит обратить на содержательное наполнение дисциплин учебного плана. Очень часто занятия по специальным дисциплинам ведут преподаватели-теоретики. Они оторваны от практики и не знают специфики туристического, гостиничного, ресторанного бизнеса, не могут рассмотреть типичные и нетипичные ситуации, возникающие в работе.

Неоднозначное отношение вызывает подготовка магистров. Работодатель ставит вопрос так: «Если у меня есть работник, отвечающий моим сегодняшним требованиям, зачем ему еще нужно учиться?»

Еще один интересный и неоднозначный вопрос – это участие работодателя в учебном процессе. Такое положение содержится во ФГОС. Однако, сразу же возникает проблема реализации данного положения. В какой форме должно идти участие – чтение лекций, проведение лабораторных, курирование практики. Не секрет, что при привлечении работников с производства для чтения лекций возникает проблема у работодателя. Он платит деньги работнику не за то, что тот отсутствует на рабочем месте и не выполняет свои прямые обязанности.

Проведение практик часто носит формальный характер. Для организации практики в офисе турфирмы, в отеле, ресторане нет ни времени, ни свободных работников. Не все работодатели берут студентов на практику, особенно в сфере сервиса, где предприятия, зачастую, небольшие. Счита-

ется, что когда придет работать выпускник, тогда его и научат. В этой ситуации учебное заведение не получает информации о том, где имеют место пробелы в подготовке. Как итог – не удовлетворен ни работодатель, ни вуз. При этом, вопрос об удовлетворенности выпускника мы не рассматриваем. Многие вузы, понимая сложность и важность участия работодателя в учебном процессе, предлагают им участие в итоговой аттестации и руководство курсовыми и дипломными работами. Такой подход позволяет выполнять работы практической направленности и повышает мотивацию студентов. Молодые люди понимают, что лучшие могут получить работу либо в настоящий момент, либо после окончания обучения. Выпускники есть, но тех, кто может и хочет работать, значительно меньше.

Важно выстроить стратегию взаимоотношений вузов с работодателями, заинтересовать стороны в сотрудничестве, и тогда результат не замедлит сказаться. При этом готовых решений никто не может предложить. В каждом конкретном случае будут свои варианты взаимодействия.

Библиографический список

1. Закон РФ «Об образовании» // Консультант Плюс. – 1997. – <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (дата обращения: 01.09.2012).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 Туризм. Раздел VIII. § 8.5 // Федеральный государственный образовательный стандарт. – 2008. – <http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx> (дата обращения: 01.09.2012).
3. Поспелов, В.К. Практика и проблемы привлечения студентов и работодателей к оценке качества высшего экономического профессионального образования / В.К. Поспелов. // Сайт Гильдии экспертов в сфере профессионального образования. – 2010. <http://expert-nica.ru/sbornik/> (дата обращения: 01.09.2012).
4. ФГОС – Глоссарий // Федеральный государственный образовательный стандарт. – 2008. // <http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx> (дата обращения: 01.09.2012).

УДК 378.016:338.48:004 + 338.48:004

ББК Ч448.44 + Ч518.1

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ

Т.В. Бай

Рассмотрены аспекты применения информационных технологий в процессе профессионально-практической подготовки студентов туристского профиля, при организации аудиторной работы, дистанционном обучении и проведении выездных практических занятий.

Основу современных информационных технологий в индустрии туризма составляют 3 технологических достижения:

- возможность хранения информации на машинных носителях;
- развитие средств связи;
- автоматизация обработки информации с помощью компьютера [1].

Информационные технологии повышают уровень эффективности работ в обучении за счет следующих факторов:

- упрощение и ускорение процессов обработки, передачи, представления и хранения учебной информации;
- увеличение объема полезной информации с накопителем типовых решений и обобщением опыта научных, учебных и практических разработок;
- обеспечение глубины, точности и качества решаемых задач. Возможность реализации задач ранее не решаемых. Постановка исследований и получение результатов, недостижимых другими средствами;
- возможность анализа большого числа вариантов синтеза объектов и принятия решений;
- сокращение сроков разработки, трудоемкости учебной работы при улучшении условий работы специалистов.

Глобальная компьютерная информационная технология включает модели методы и средства, формализующие и позволяющие использовать учебные информационные ресурсы в целом.

Базовая компьютерная информационная технология предназначена для определенной области применения (социально-культурная среда, научные исследования, обучение и т. д.).

Конкретные информационные технологии реализуют обработку данных при решении функциональных задач пользователей (например, задачи учета, планирования, анализа).

Таким образом, информационные технологии в обучении студентов туристского профиля в настоящее время развиваются по следующим основным направлениям:

- активизация роли специалистов (непрофессионалов в области вычислительной техники) в подготовке и решении задач туристского профиля;
- совершенствование систем интеллектуального интерфейса конечных пользователей различных уровней;
- объединение информационно-вычислительных ресурсов с помощью вычислительных сетей различных уровней (от ЛВС, объединяющих пользователей в рамках одного подразделения организации до глобальных);
- разработка комплексных мер обеспечения защиты информации (технических, организационных, программных, правовых и т. п.) от несанкционированного доступа.

В качестве инструментария информационных технологий, применяющихся в образовательном процессе, при подготовке специалистов в области туристской индустрии выступают различные технические средства.

Инструментарий информационной технологии – один или несколько взаимосвязанных программных продуктов для определенного типа компьютера, технология работы в котором позволяет достичь поставленную пользователем цель [4].

В качестве инструментария при подготовке специалистов туристского профиля в учебном процессе используются следующие распространенные виды программных продуктов для персонального компьютера: текстовый процессор (редактор); настольные издательские системы; электронные таблицы; системы управления базами данных; электронные записные книжки; электронные календари; информационные системы функционального назначения (финансовые, бухгалтерские, для маркетинга и пр.); экспертные системы.

Информационные технологии в обучении студентов туристского профиля являются достаточно емким понятием, отражающим современное представление о процессах преобразования информации в информационном обществе. При умелом сочетании двух информационных технологий – управленческой и компьютерной – гарантирована успешная работа информационной системы.

Следовательно, вуз, который готовит специалистов в области туризма и социально-культурного сервиса должен развивать и совершенствовать подготовку с учетом возможностей информационных технологий по каждому из выбранных приоритетных направлений.

Так, на кафедре туризма и социально-культурного сервиса, в рамках профессионально-ориентированного обучения студентов туристского профиля реализуются ставшие уже регулярными телекоммуникационные круглые столы с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, экспертами и специалистами. Кафедра активно сотрудничает с предприятиями индустрии туризма и гостеприимства в регионе в области совместной подготовке кадров, сре-

ди которых ведущие туристские фирмы, санаторно-курортные предприятия, крупнейшие гостиничные предприятия.

Другие сферы использования информационных технологий для профессионально-ориентированного обучения также требуют тщательной проработки. Студенты должны знать коммуникационные характеристики среды Интернет, основные отличия от традиционных средств массовой информации, модели коммуникации Интернет.

Таким образом, будущие специалисты, так или иначе связанные со сферой туристской индустрии, могут использовать многочисленные возможности Интернета для повышения конкурентоспособности и продвижения турпродукта или туристской услуги, интересы которой они представляют. Уметь работать в системах бронирования и резервирования, как авиабилетов, так и мест в отелях, представлять возможности информационных технологий для предприятий общественного питания, в области культурно-досуговой и анимационной деятельности. Также, студенты должны иметь представления о методах обеспечения безопасности проведения документов и платежей по каналам Интернета, о способах повышения защиты при различных технологиях шифрования, о цифровых подписях и технологии цифровых сертификатов. Активное профессиональное вхождение во всемирную сеть не может оставить без внимания знакомство с платежными системами Интернет, с пониманием принципов их классификации, с российскими платежными системами и т. д.

Будущие специалисты индустрии туризма, помимо своих базовых профессиональных знаний и технологий, должны также понимать целесообразность использования всего спектра информационно-рекламных материалов в Интернете для проведения рекламных кампаний, как, скажем, размещение платных рекламных объявлений на серверах с высокой посещаемостью, регистрация сервера на поисковых машинах, размещение бесплатных ссылок на сервер в Web-каталогах, регистрация на тематических Jump Station. Специалист, не только понимающий целесообразность каких-либо PR-интернет методов рекламирования, но и владеющий технологиями проведения этих методов, имеет шанс быть более высоко востребованным в своей будущей профессиональной деятельности.

Необходимо отметить тот факт, что развитие тенденций мировой системы образования, вступление России в Болонский процесс делают все более актуальным дистанционное обучение. Под дистанционным обучением понимаем взаимодействие преподавателя и обучающихся, обучение между ними осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты, реализуемые средствами современных информационных и коммуникационных технологий, предусматривающими интерактивные методы обучения [5].

К интерактивным методам обучения, применяемым на кафедре в процессе дистанционного обучения, можно отнести: тестовые технологии; балльно-рейтинговые технологии; кейс-технологии; видеотренинги; деловые игры; круглый стол с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, экспертами и специалистами.

На кафедре активно внедряются в учебный процесс мультимедийные курсы лекций, использование компьютерных программ при выполнении курсового и дипломного проектирования, применение электронных учебных пособий для дистанционного обучения.

В заключении можно отметить, что информационные технологии, применяемые в профессионально-ориентированном обучении студентов туристского профиля включают следующие варианты: применение средств мультимедиа в образовательном процессе (презентации, видео); доступность учебных материалов через сеть Интернет для любого участника учебного процесса (конспекты лекций в Интернет в свободном доступе, видео-курсы лекций, семинаров); возможность консультирования студентов преподавателями в любое время и в любой точке пространства посредством сети Интернет; внедрение системы дистанционного образования (трансляция лекций через Интернет в on-line, тестирование студентов).

Библиографический список

1. Гуляев, В.Г. Новые информационные технологии в туризме / В.Г. Гуляев. – М.: «ПРИОР», 2009. – 144 с.
2. Куперштейн, В.И. Современные информационные технологии в делопроизводстве и управлении / В.И. Куперштейн. – СПб.: БХВ – Санкт-Петербург, 2009. – 256 с.
3. Морозов, М.А. Информационные технологии в социально-культурном сервисе и туризме. Оргтехника: учеб. для вузов по специальности 230500 «Соц.-культ. сервис и туризм» / М.А. Морозов. – М.: Академия, 2007. – 243 с.
4. Родигин, Л.А. Интернет–технологии в туризме: учебник / Л.А. Родигин. – М.: ИНПРО, 2006. – 338 с.
5. Соловьева, Л.Ф. Компьютерные технологии для преподавателя / Л.Ф. Соловьева. – СПб.: БХВ – Санкт-Петербург, 2008 – 453 с.
6. Федоров, А.И. Информационные технологии в образовании: теоретико-методологические и социокультурные аспекты: монография / А.И. Федоров. – Челябинск: Издательство УралГАФК, 2004. – 223 с.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ ОЦЕНКИ ТУРИСТСКО-РЕКРЕАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА

О.В. Котлярова

По результатам проведенного исследования выявлено три направления в методике оценки туристско-рекреационного потенциала, с точки зрения рассматриваемых объектов; также рассмотрены основные этапы оценки туристско-рекреационного потенциала в трудах отечественных ученых.

Ключевые слова: туристско-рекреационный потенциал, оценка потенциала, методология оценки; объекты потенциала.

Оценка туристско-рекреационного потенциала территории является важной основой оптимизации и рационализации пространственной и хозяйственной организации территориальных туристско-рекреационных систем (ТТРС), определения ценности отдельных ресурсов и их сочетаний, выявления территориальных различий в обеспеченности ресурсами, определения путей рационального использования ресурсов и сбалансированного развития территории [5].

Несмотря на многолетнюю историю развития туристского направления как науки, в трудах отечественных ученых до сих пор нет согласованности по использованию понятия «туристско-рекреационный потенциал» и единой методики его оценки. Даже Федеральный Закон «Об основах туристской деятельности» [2] не дает трактовки данному определению, а определено только понятие «туристские ресурсы». В трудах разных авторов встречаются различные вариации данного понятия: «туристский потенциал» (Д.В. Николаенко, А.В. Даринский), «рекреационный потенциал» (В.А. Рубцов, С.А. Шабалина), «пропускной потенциал» (В.Н. Рудченко, И.А. Сулова), «ресурсный потенциал» (А.Ю. Гаврилов). Поэтому можно сделать вывод, что общепринятых профессиональных трактовок этого термина не существует, и используют его чаще всего как термин общеупотребительный, очевидный. В результате исследование потенциала и его оценка сдерживаются слабой проработанностью многих теоретических и методологических аспектов.

Исследования показали, что в качестве объекта оценивания выступают территории различных масштабов, от отдельных территориально-рекреационных систем, до территорий целых стран, но чаще всего используется административно-территориальное деление. М.А. Саранча предлагает использовать для выделения объекта оценки универсальное понятие «операционная территориальная единица» – ОТЕ, под которым понимают-

ся единицы, выделенные исходя из цели исследований специфики изучаемой геосистемы [5].

Проанализированные нами работы с точки зрения выделяемых объектов оценки туристско-рекреационного потенциала можно разделить на три направления:

1) исследования, где в качестве объектов выступают предварительно выделенные туристско-рекреационные территории, для развития отдельных видов туризма, независимо от географии их размещения, например, особо охраняемые природные территории;

2) исследования, где в качестве объектов выступают конкретные географические территории, чаще всего административно-территориальные единицы;

3) исследования, где в качестве объекта выступает туристско-рекреационный потенциал применительно к предприятиям индустрии туризма с различных точек зрения.

Первое направление характеризует работы по определению потенциала выделенных туристско-рекреационных территорий, для развития отдельных видов туризма, независимо от географии их размещения.

Ярким примером могут служить работы Е.И. Арсеньевой и А.С. Кускова, которые оценивают экотуристский потенциал особо охраняемых территорий, опираясь на работы А.В. Дроздова по оценке туристского потенциала национальных парков. Под экотуристским потенциалом авторы понимают совокупность природных и историко-культурных объектов и явлений, а также социально-экономических и технологических предпосылок для организации экотуристской деятельности на определенной территории [3]. Все компоненты экотуристского потенциала авторы делят на две основные группы природные и культурные ландшафты и их компоненты; средства и условия осуществления туров (программ, экскурсий). Данные элементы А.С. Кусков и Е.И. Арсеньева оценивают в функциональном, гигиеническом, эстетическом, технико-экономическом и природоохранномаспектах, подбирая для каждого из них различные способы и критерии оценки. Данная методика оценки туристского потенциала может применяться не только в условиях особо охраняемых природных территорий, но и для других дефиниций, если при этом будут выбираться соответствующие аспекты оценки.

Второе направление характеризует работы по определению комплексного туристско-рекреационного потенциала для конкретной географической территории.

Научными изысканиями в этом направлении занимались множество авторов: М.А. Саранча, И.В. Новикова, М.С. Оборин и другие.

М.А. Саранча изучал теоретические и методические вопросы географического анализа и оценки туристско-рекреационного потенциала Удмурт-

ской республики, а также системное географическое исследование туристско-рекреационного потенциала и поиск путей оптимального управления развитием туристско-рекреационной сферы данного региона. В своих трудах он предлагает модель территориальной туристско-рекреационной системы как комплексного природно-общественного образования и методику качественно-количественного туристско-рекреационного районирования территории регионального уровня, а также методику географического анализа и оценки туристско-рекреационного потенциала территории с использованием ГИС. Разработанная авторская методика оценки туристско-рекреационного потенциала территории, включает в себя следующие этапы: ознакомление с теорией и методологией оценки, решения многокритериальных задач; определение субъекта, объекта и принципов оценки; определение ключевых критериев и показателей оценки; сбор информации и формирование геоинформационной базы данных; «привязка» геоинформационной базы данных оценочных критериальных показателей к объектам оценки; приведение критериальных показателей оценки к единой системе измерения; «сворачивание» критериальных показателей оценки в частные и интегральный показатель потенциала территории; проверка и корректировка результатов оценки, в т. ч. с созданием вспомогательных карт; построение итоговых карт по результатам оценки и интерпретация полученных результатов [5].

И.В. Новикова предлагает использовать оценку экономического, демографического, туристского потенциалов для выделения туристских кластеров Ставропольского края, в структуре которых она выделяет ядра кластера, базовые и периферийные зоны. Для оценки непосредственно туристского потенциала И.В. Новикова выбирает следующие показатели: доля гостиниц и ресторанов в общекраевом значении, объем платных услуг на душу населения, количество мест в гостиницах в % к общему по краю, число спортивных учреждений и число культурно-досуговых учреждений в % к общему по краю, розничный товароборот и оборот общественного питания на душу населения, протяженность автомобильных дорог общего пользования краевого значения [4].

Третье направление направлено на оценку туристско-рекреационного потенциала, применительно к предприятиям индустрии туризма с различных точек зрения

Одна из таких сугубо экономических методик приводится в работе «Организационно-экономические основы повышения эффективности использования потенциала предприятий индустрии туризма» Даудовой Асият Абдулмуслимовной [1]. Автор исследует содержание понятия «потенциал» с экономической точки зрения и выявляет его специфику применительно к предприятиям индустрии туризма. В данной работе предлагается методика оценки потенциала предприятий индустрии туризма на основе организационно-технической, производственной, финансовой, инвестици-

онной, кадровой и социально-экономической составляющих с использованием системы критериев и частных показателей эффективности использования потенциала предприятий туристической индустрии.

Проведенный анализ методических подходов к оценке туристско-рекреационного потенциала показывает, что чаще всего основными этапами оценки выступают:

- определение объекта оценки (им может быть выделенная туристско-рекреационная территория, административное деление, туристское предприятие);
- определение субъекта оценки (чаще всего предлагаются типы туристско-рекреационной деятельности);
- выделение компонентов оцениваемых ресурсов;
- выбор методик для оценки каждого компонента;
- расчет показателей по каждому критерию;
- приведение всех показателей к единой порядковой шкале, чаще всего с градацией по пятибальной системе (очень низкий, низкий, средний, высокий, очень высокий);
- суммирование баллов и получение итоговой оценки.

Библиографический список

1. Даудова, А.А. Организационно-экономические основы повышения эффективности использования потенциала предприятий индустрии туризма: автореф., дис. ... канд. эконом. наук. – Экономика и управление народным хозяйством: экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами (сфера услуг) / А.А. Даудова. – Махачкала, 2009. – 25 с.
2. Закон РФ «Об основах туристской деятельности». – 1996. – № 132-ФЗ.
3. Кусков, А.С. Экотуристские ресурсы территорий: проблемы концептуального анализа, оценки и использования / А.С. Кусков, Е.И. Арсеньева, Н.В. Феоктистова. // Современный город: социокультурные и экономические перспективы: межвуз. сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. – Саратов, 2004. – С. 397. – <http://www.sgu.ru/files/nodes/9769/025.pdf>.
4. Новикова, И.В. Новые подходы к организации туризма / И.В. Новикова. – http://www.universityjournal.ru/Numbers/EP_1_2013.pdf#page=28.
5. Саранча, М.А. Методологические проблемы интегральной оценки туристско-рекреационного потенциала территории / М.А. Саранча. // Вестник Удмуртского университета. Серия «Биология. Науки о земле» – 2011. – Выпуск 1. – С. 118–127.

УДК 378.14.015.62 + 378.016:338.48

ББК Ч448.027.8 + Ч448.44

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МАГИСТРАНТА

Н.Н. Нохрина

Проанализировано понятие «научно-исследовательская компетентность». Показан процесс формирования научно-исследовательской компетентности магистранта по направлению подготовки «Туризм» в рамках курса «Педагогика высшей школы».

Ключевые слова: компетентность, компетенция, способность, готовность.

Понятие «компетентность» не является новым, в 80–90 гг. XX века оно широко использовалось в профессиональной сфере. В профессиональной педагогике С.Я. Батышев [1] «компетентность» отождествляет с понятием «квалификация», определяя последнее как степень и вид профессиональной обученности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы. Вместе с тем, распространение в образовании компетентностного подхода породило разночтения в соотношении базовых понятий «компетентность» и «компетенция». Не ставя цель выявить существующие проблемы с терминологией компетентностного подхода, следует заметить, что «компетентность» как результат образовательного процесса необходимо определять через понятие «компетенция». По мнению М.А. Галагузовой [3], компетентность – это интегративное свойство личности действовать и решать определенные проблемы на основе опыта и соответствующих компетенций. Именно компетенции находят отражение в ФГОС ВПО.

Обратимся к ФГОС ВПО по направлению подготовки 100400 «Туризм». В стандарте в качестве характеристики выпускника приведены общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компетенции. Последние, в свою очередь, делятся на компетенции в областях проектной, производственно-технологической, организационно-управленческой, сервисной, научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность представлена следующими компетенциями: готовностью использовать современные достижения науки и передовой технологии в научно-исследовательских работах в сфере туризма (ПК-11); способностью ставить задачи и выбирать методы исследования, интерпретировать и представлять результаты научных исследований в сфере туризма (ПК-12); готовностью представлять результаты научного исследования в сфере туризма в формах отчетов, прикладных разработок, докладов, рефератов, публикаций и публичных обсуждений (ПК-13); способностью к разработ-

ке и внедрению инновационных технологий в туристской индустрии (ПК-14). Кроме этого, анализ общекультурных компетенций показал, что каждая из них, в большей или меньшей степени, имеет научно-исследовательский аспект и определяется через «способность» либо «готовность».

Понятия «способность» и «готовность», как известно термины психологические. Способности – это индивидуально выраженные возможности к успешному осуществлению той или иной деятельности. Они включают в себя как отдельные знания, умения и навыки, так и готовность к обучению новым способам и приемам деятельности. Готовность же – это активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия.

В контексте настоящего исследования *способности магистранта к научно-исследовательской деятельности* можно охарактеризовать как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения соответствующего вида деятельности. *Готовность магистранта к научно-исследовательской деятельности* – это состояние личности, включающее мотивационно-ценностное отношение и осознанную установку, обеспечивающие эффективное выполнение соответствующих действий. Под *научно-исследовательской компетентностью магистранта* понимается способность и готовность личности результативно применять имеющиеся знания, умения, навыки в ходе научно-исследовательской деятельности, а также исследовательские компетенции в процессе решения общекультурных и профессиональных задач.

Содержание научно-исследовательской компетентности – это сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, отличающийся многообразием когнитивных и некогнитивных компонентов (умственные и практические умения, знания, интуиция, мотивация, ценностные ориентации, этические принципы, установки и др.). Научно-исследовательская компетентность представляет собой совокупность компетенций, обладающую синергическим эффектом и определяющую общий научный стиль индивида, т. е. в компетентности проявляется не «простое сложение» сформированных компетенций, а некий «усиленный» результат, обусловленный взаимосвязями, взаимовлиянием между ними. Эти компетенции могут быть относительно независимыми друг от друга [4]. Авторы в структуре научно-исследовательской компетентности выделяют две группы компетенций: общие интеллектуальные и исследовательские.

Воспользуемся этой структурой и проанализируем профессиональные компетенции научно-исследовательской деятельности магистров по направлению подготовки «Туризм». К общим интеллектуальным компетенциям относят (ПК-11) и (ПК-14). Исследовательские компетенции вклю-

чают (ПК-12) и (ПК-13). Далее посмотрим, каким образом формируется научно-исследовательская компетентность магистранта в рамках конкретной дисциплины. Исходя из разработанной на кафедре туризма и социально-культурного сервиса ЮУрГУ компетентностной модели выпускника дисциплина «Педагогика высшей школы» относится к курсам по выбору. Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций: способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, добиваться совершенствования собственной личности, раскрытия творческого потенциала (ОК-1); готовностью нести ответственность за принятые решения в рамках профессиональной компетенции, способен принимать нестандартные решения, разрешать проблемные ситуации в туристской деятельности (ОК-6); способностью выявлять и оценивать основные проблемы в своей профессиональной области, при решении которых требуется постановка сложных задач, требующих широкого методологического инструментария, в том числе с применением количественных и качественных методов измерения, методов индукции и дедукции, и т. п. (ОК-14). Несмотря на то, что освоение курса предполагает формирование общекультурных компетенций, каждая из них содержит научно-исследовательский аспект. Следовательно, структура научно-исследовательской компетентности дисциплины «Педагогика высшей школы» принимает вид: общие интеллектуальные компетенции (ОК-1) и (ОК-6); исследовательские компетенции (ОК-14). Содержание исследовательской компетенции (ОК-14) имеет как минимум, два узла межпредметных связей: во-первых, методология и методы научного исследования; во-вторых, организация экспериментальной работы. Более того, компетенция (ОК-14) напрямую связаны с научно-исследовательской работой магистранта, которая согласно стандарту, включает планирование, проведение и корректировку научно-исследовательской работы, составление отчета и публичную защиту выпускной работы. Выпускной квалификационной работой является магистерская диссертация, которая, обладая всеми основными признаками присущими диссертации вообще, в то же время является учебной научно-исследовательской работой студента.

Формирование способности и готовности магистранта к научно-исследовательской деятельности начинается у студентов не с абсолютного нуля. Студенты в результате личного жизненного опыта, самообучения и освоения предшествующего уровня образования имеют определенный запас информации. Успех формирования тех или иных компетенций в незначительной степени зависит от индивидуального уровня знаний, умений и навыков. Выявление начального уровня научно-исследовательской деятельности студентов, оценка знаний и умений в количественном и качественном отношении, определение их процента от всей учебной программы

становится одним из принципиально важных условий обеспечения сформированности научно-исследовательской компетентности магистров.

Выявление индивидуального уровня начальных знаний обучаемых целесообразно организовать посредством пропедевтических тестов (гр. *proaideuo* – подготовительный), которые должны отражать содержание курса, изложенного в сжатой и элементарной форме. Такие тесты включают задания, позволяющие выявить степень владения основными терминами и положениями изучаемой дисциплины, информационную широту и эрудицию в соответствующей области научного знания, уровень научно-исследовательской деятельности. Зафиксированный исходный уровень знаний и умений студентов, служит основой для сравнения с результатами последующих этапов обучения, позволяет определить «прирост» знаний и умений, анализировать эффективность процесса обучения. Вместе с этим, анализ литературы и собственные исследования [2] показали, что предварительный контроль зачастую выпускается из поля зрения исследователей.

Выявив специфические особенности научно-исследовательской компетентности курса «Педагогика высшей школы», на первом занятии магистрантам (2012–2013 уч. г.) был предложен пропедевтический тест. Анализ результатов (средний уровень для группы – 63 %) показал, что наибольшее затруднение вызвали вопросы из области методологии науки. Далее было скорректировано содержание лекций. По завершению ЛК без предупреждения было проведено повторное тестирование (средний уровень для группы – 74 %). На следующем этапе, исходя из индивидуальных результатов сформированности научно-исследовательских компетенций, студентам были выданы задания на ПЗ и СР.

Резюмируя сказанное, следует отметить, что с формальной стороны всем студентам уже после ЛК можно поставить «зачтено» (не менее 60 %). Вместе с тем, выполнение ПЗ и СР позволяют повысить уровень сформированности научно-исследовательской компетенции.

Библиографический список

1. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев. – М.: Профессиональное образование, 1997. – 512 с.
2. Нохрина, Н.Н. Гуманизация диагностики качества профессиональной подготовленности будущих специалистов сферы сервиса и туризма: монография / Н.Н. Нохрина. – Челябинск: Изд-во ФГОУ ВПО УралГУФК, 2008. – 324 с.
3. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ-96, 2012. – 456 с.
4. Шестак, В.П. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» / В.П. Шестак, Н.В. Шестак. // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 115–119.

УДК 378.025.3 + 378.01

ББК Ч448.44

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Ю.А. Сыромятникова

В формировании профессиональной компетентности у студентов туристских специальностей важная роль принадлежит решению проблем расширения социокультурного пространства вуза, путем организации ряда мероприятий в рамках внеучебной образовательной деятельности, среди которых ключевое значение имеют Всероссийская студенческая олимпиада, студенческие конференции и выездные занятия со студентами.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; социокультурное пространство вуза, образовательное пространство, внеучебная деятельность.

Период обучения в вузе – важнейший этап социализации студента, он предполагает формирование личности в условиях социокультурного пространства университета путем усвоения в ходе воспитания и обучения общекультурного и социального опыта. Студенты накапливают и преобразуют собственные ценности и ориентации, избирательно вводят в свою систему поведения те нормы и правила, которые приняты в академической группе, университетском коллективе, обществе. Таким образом, вузовское образование и воспитание являются мощным фактором социализации личности студента, и этот процесс социализации осуществляется в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей.

В социокультурном пространстве университета главным системообразующим фактором выступает личностно-ориентированное воспитание гуманистического типа. Представители научной школы Е.В. Бондаревской рассматривают такое воспитание как педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которого происходит вхождение воспитанника в мир культуры, в жизнь социума, развитие всех его творческих возможностей и способностей и становление его как человека [2].

Профессиональная компетентность как приоритетная характеристика специалиста, оказывается в фокусе пристального внимания педагогической науки последнего десятилетия. В формировании профессиональной компетентности личности специалиста важная роль принадлежит решению проблем расширения социокультурного пространства. Гуманистическая система образования предполагает выход в культуру, социум, расширение

жизненного пространства личности. Следовательно, следует вести речь о социокультурном пространстве развития личности вообще и специалиста в частности.

Несмотря на существующий в настоящее время плюрализм мнений относительно трактовки термина «профессиональная компетентность», можно констатировать, что большинством отечественных авторов профессиональная компетентность рассматривается в двух аспектах: как цель образования, профессиональной подготовки; и как промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста, осуществляющего свою профессиональную деятельность.

Профессиональная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т. е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта.

Ключевым понятием образовательного пространства является событие, явление. Из всего многообразия событий, происходящих в природе, обществе, мире, выбирается подмножество. Причем события выбранного подмножества должны быть коррелированы, взаимообусловлены, связаны друг с другом, должны представлять некий единый кластер.

Таким образом, в реализации основной образовательной программы недостаточно только эффективной организации аудиторной работы студентов, важной частью профессиональной подготовки является внеучебная деятельность, которая может быть организована как последовательность определенных событий, организуемых совместно преподавательским составом и обучающимися.

Большое внимание в рамках внеучебной работы кафедры «Туризм и социально-культурный сервис» Южно-Уральского государственного университета уделяется проведению массовых студенческих мероприятий разного уровня: Всероссийской студенческой олимпиады по туристским специальностям, студенческих конференций и выездных практических занятий.

Всероссийская студенческая олимпиада «Туристская Мекка» – это система массовых очных и заочных соревнований студентов в творческом применении знаний и реализации полученных навыков и умений по дисциплинам, изучаемым в высших учебных заведениях по направлениям туризма и социально-культурного сервиса. Как правило, в программу проведения Всероссийских студенческих олимпиад включаются соревнования различного рода: полоса препятствий, контрольный туристский маршрут (для студентов специальности 100103.65 «Социально-культурный сервис

и туризм» и 100200.62 «Туризм»); компьютерное тестирование, а также творческие конкурсные программы, отражающие специфику сервисных специальностей.

Очень динамично и художественно проходит конкурсная программа, которая включает представления специальностей и визитные карточки команд, конкурсы туристской песни, газет и пр.

По мнению Т.Н. Третьяковой, олимпиада – это не просто концепция программного туризма для студентов, это большая и серьезная работа студентов-дипломников факультета сервиса и туризма, которая позволяет освоить не только профессиональные технологии проектирования туристских программ и маршрутов, но и дает возможность самореализации студентов в работе над крупными дипломными проектами [3].

В ходе участия в олимпиадах студенты приобретают навыки общения со сверстниками и студентами старших курсов туристских специальностей, приобретают возможность общения со студентами вузов России, раскрывают творческий потенциал, участвуя в конкурсной программе.

Конференция как форма организации научной деятельности, при которой участники представляют и обсуждают результаты исследовательской деятельности, имеет важное значение в профессиональной подготовке студентов, т. к. выступление участников позволяет рассмотреть вопрос с нескольких сторон, избегая однобокости, как бывает при обучении одним преподавателем. Конференции позволяют узнать о различных подходах к решению одной задачи.

С 2004 года на кафедре «Туризм и социально-культурный сервис» организуется конференция «Туризм региона: традиции и новации», которая первоначально проходила в рамках Всероссийской студенческой олимпиады «Туристская Мекка». Конференция длилась несколько часов и состояла только из выступлений участников с устными докладами.

В качестве самостоятельного мероприятия конференция стала проходить с 2008 года. Конференция проходит в течение нескольких дней и состоит из двух частей: выставки иллюстративного материала и выступления участников конференции с докладами. В 2010 году было решено разделить конференцию на 3 части: просмотр презентационных роликов, выставка иллюстративного материала, выступление участников с докладами.

Выставка иллюстративного материала представляет собой презентацию графической части исследовательских работ в виде плакатов, буклетов, фотографий, которые размещаются на стендах. Вторая часть конференции представляет собой просмотр презентационных роликов, в которых студенты демонстрируют результаты исследования визуально. Компьютерная презентация отражает процесс проектирования объектов и результаты теоретического изучения темы и пр. Презентация является самостоятельным информационным продуктом. Третья часть конференции – выступление

участников с устными докладами, во время которых студенты делятся своими идеями и проектами с аудиторией.

Важное значение в проектировании внеучебной деятельности студентов передается организации и проведению выездных практических занятий со студентами, которые способствуют повышению общей культуры студентов, воспитанию их жизненной позиции, гражданственности, патриотизма и любви к малой родине, толерантности, дружелюбия и коммуникабельности.

На кафедре туризма и социально-культурного сервиса в настоящее время разработано около 30 учебно-познавательных маршрутов, предусмотренных учебными программами специальностей 100103.65 «Социально-культурный сервис и туризм» и 100200.62 «Туризм». В ходе таких интерактивных практических занятий студенты знакомятся с богатствами истории и культуры края.

Современное социокультурное пространство как никогда ранее богато разнообразным наполнением. Инновационное наполнение социокультурного пространства призвана осуществлять система образования. Расширение функций образования в связи со сменой императивов «образование на всю жизнь» на «образование через всю жизнь» требует переосмысления образовательной парадигмы.

Библиографический список

1. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб.пособие по специальностям 050706 (031000) «Педагогика и психология» и др. / Н.М. Борытко и др.; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2009. – 319 с.
2. Введение в педагогическую культуру: учеб.пособие Рос. акад. образования, Юж. отд-ние, Рост. гос. пед. ун-т / Е.В. Бондаревская и др.; под общ. ред. Бондаревской Е.В. – Ростов н/Д: РГПУ, 1995.
3. Третьякова, Т.Н. Всероссийская студенческая олимпиада «Туристская Мекка» как фактор социокультурного проектирования / Т.Н. Третьякова // Теория и методика профессионально-практической подготовки специалистов сервиса и туризма. – Челябинск: ЮУрГУ, 2009. – С. 52–61

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ГОРНОЛЫЖНОГО ТУРИЗМА В РОССИИ

И.А. Горбунова

Развитие популярности горнолыжного туризма в нашей стране, природно-рекреационные возможности России, наличие жесткой конкуренции за потребителя горнолыжного туристского продукта на международном рынке требуют решения новых проблем, связанных с необходимостью адекватного реагирования российских организаций на всех уровнях управления.

Ключевые слова: горнолыжный туризм; проблема; туристский продукт; природные рекреационные ресурсы.

Актуальность вопроса о проблемах горнолыжного туризма обусловлена как особой популярностью этого вида отдыха, так и неполнотой информации, предоставляемой туристическими фирмами. Анализ большого количества толкований понятия «горнолыжный туризм» показал, что в настоящий момент отчетливо выделяются две его наиболее общие трактовки. Во-первых, горнолыжный туризм рассматривается как разновидность горного туризма, предполагающая спуск с гор по естественным снежным склонам и специально подготовленным трассам на лыжах. Во-вторых, в качестве разновидности спортивного туризма [5].

В настоящее время данные трактовки понятия «горнолыжный туризм» устарели и не отражают реального положения дел в данной сфере. Сегодня программа организации горнолыжного туризма должна иметь многофункциональный характер и предполагает не только катание с гор, но и отдых, досугово-развлекательные мероприятия, оздоровительные программы, способные поднять жизненный тонус отдыхающих, удовлетворить их духовные и эмоциональные потребности. Именно эти характеристики и привлекают современного потребителя к горнолыжному туризму, из горного и спортивного туризма, ориентированного на «единицы», он становится массовым, благотворно влияющим на здоровье и состояние человека. Занятие горнолыжным туризмом позволяет человеку сменить обстановку, обеспечивает достаточную мышечную активность, стимулирует естественный иммунитет – невосприимчивость организма к болезнетворным бактериям, это характеризует его как разновидность рекреационного вида туризма. Исходя из этого, формулируется определение горнолыжного туризма, под которым понимается разновидность рекреационного туризма, предполагающую спуск с гор по естественным снежным склонам и специально подготовленным трассам на лыжах в оздоровительных целях [3].

Горнолыжный туризм существует давно, и поэтому также давно появились горнолыжные курорты, которых сейчас очень много и которые по-прежнему активно развиваются. В настоящее время в России можно выделить более 50 горнолыжных туристских центров (основными из них являются Домбай, Хибины, Теберда, Азбеково, Красная Поляна), обладающих необходимыми природными ресурсами и инфраструктурой. И более 300 туристских центров, предоставляющих возможность горнолыжного спуска. Такие центры расположены в Подмосковье, Ленинградской области, Карелии, Свердловской области, Алтайском крае, Иркутской области, на Урале и т. д., но горнолыжные услуги являются лишь дополнительными, характеризующиеся малой их развитостью и низкой пропускной способностью. Как правило, большинство из этих центров располагают необходимыми природными возможностями для трансформации в горнолыжные туристские центры, но это требует достаточно емких финансовых затрат, связанных с проведением разносторонних исследований, развитием специализированной инфраструктуры, и привлечением квалифицированных кадров. Горнолыжные центры Сибири (Красноярский край), Сахалина и Камчатки так удалены от центральной части страны, что доступны лишь местным горнолыжникам и гостям из соседних регионов [4].

Развитию российского горнолыжного туризма препятствуют неразвитая туристская инфраструктура, колоссальный моральный и физический износ существующей материальной базы, недостаточное количество гостиниц. Также, несмотря на увеличение учреждений, готовящих квалифицированные кадры для работы в сфере гостеприимства и туризма, качество обслуживания во всех секторах туристской индустрии в массе своей все еще остается достаточно невысоким. Процедура получения российских виз на сегодняшний момент далеко не простая, и это часто является определяющим фактором для иностранных туристов, желающих посетить российские горнолыжные центры.

Говоря об актуальных проблемах законодательного обеспечения развития в России горнолыжной индустрии и туризма, необходимо сказать, что ежегодно более 3 миллионов россиян катаются на горных лыжах и сноубордах, и горнолыжный туризм, спорт и отдых развиваются интенсивнее других видов туризма. Все больше регионов считают важнейшей социально-экономической задачей развитие горнолыжной индустрии, поскольку она создает новые рабочие места, пополняет бюджет регионов, способствует активному здоровому семейному отдыху, закаляет и воспитывает молодежь. Существует более двадцати региональных программ, где горнолыжные центры получают субсидии по кредитам, маркетинговую и рекламно-информационную поддержку администрации регионов. Работает федеральная целевая программа «Юг России», где предусматривается развитие горнолыжных комплексов в Красной поляне г. Сочи, разрабатывает-

ся программа «Туристские центры России», куда включены объекты на озере Байкал. И поскольку федеральная программа развития горнолыжной индустрии и отдыха еще не разработана, горнолыжному сообществу надо участвовать в создании региональных программ и отдельных проектов, входить с предложениями в действующие федеральные программы [6].

Важный вопрос – совершенствование российского законодательства, влияющего на развитие горнолыжной индустрии. Здесь мы серьезно отстаем от Франции, Австрии – мировых лидеров горных лыж. Горнолыжному бизнесу нужна правовая поддержка по вопросам землеотвода, транспорта, экологии, стыковка интересов с учетом требований Гражданского, Налогового кодексов и других правовых актов.

В перспективе предполагается дополнить поправки положением об освобождении предпринимателей от отчисления налога на прибыль в части зачисления в региональный бюджет. Еще одна важная позиция – освобождение от таможенных пошлин на ввозимое оборудование для ресторанного, гостиничного и туристского бизнеса, не производимое в РФ. Все это, конечно, имеет большое значение и для горнолыжной индустрии. Ускоренному развитию горнолыжной индустрии и туризма в целом мешает и ведомственная разобщенность, хотя в ряде регионов они становятся приоритетной сферой экономики. Отсюда вытекает задача выработки корпоративных правил ведения бизнеса, активного диалога с органами власти, согласованных действий делового туристского и горнолыжного сообщества [4].

Москва – самый известный и самый большой горнолыжный центр России, насчитывающий порядка 20 курортов, но по характеристикам самих трасс они только для начинающих – перепад высот всего около 100–120 метров. Аналогичные «горы» в Санкт-Петербурге. К примеру, Средний Урал, горнолыжный сектор которого довольно быстро разросся, имеет перепад высот около 400 метров. В этом отношении Южный Урал с 600-метровым перепадом может привлечь не только любителей, но и спортсменов. Высокореიტинговые спортсмены-горнолыжники готовы тренироваться на Южном Урале, а не на Кавказе или в Альпах, если снег будет на трассах с 15 октября. Но, к сожалению, даже те курорты, которые не зависят от природного снега, укрывают трассы с конца октября, когда тренировочный сезон заканчивается.

Горнолыжный бизнес очень дорог, как на начальных этапах, так и в содержании. А вот окупаемость туристических комплексов вообще, и горнолыжных курортов в частности с точки зрения инвесторов недостаточно высокая. Предприниматели не хотят вкладываться в проекты с низкой доходностью, поэтому при всех возможностях, процесс развития горнолыжной сферы идет медленно.

Доходы от туризма составляют очень малую толику в областном валовом продукте. А во Франции он занимает второе место по доходности,

и больше 50 % дает реализация услуг и товаров, связанных с горнолыжным туризмом. Сюда входят доходы не только от самих курортов, но и от производства-продажи оборудования, одежды. Во Франции разработан закон о горах, который позволяет ускорить решение вопросов о строительстве новых курортов. Французам предоставляют 10-дневный оплачиваемый отпуск с условием проведения его на местных горнолыжных курортах в зимнее время. В этом просматривается государственная поддержка [6].

Большинство российских курортов строится без детальной проработки. Если в Европе курорт – это 50 склонов, 200 км горнолыжных спусков, десятки километров трасс для беговых лыж и пешеходных дорожек, бассейны, спорткомплексы, рестораны, магазины и много чего другого, то, к примеру, в Челябинской области – 2 склона, 20 км трасс. Для отдыха выходного дня – возможно, достаточно, для международного уровня – нет.

Горнолыжная трасса как спортивно-строительное сооружение отсутствует в ГОСТах по проектированию производственных объектов. Ни СНиП, ни СанПиН не имеют в своем составе норм и правил, регламентирующих проектирование объектов горнолыжных курортов. Дело в том, что нет документа, в котором бы горнолыжная трасса была описана как спортивное строительное сооружение. Далее, и в законодательстве РФ требования к безопасности горнолыжного спорта совершенно не разработаны.

К сожалению, система горнолыжного сервиса пока не достигла высокой точки своего развития. Но емкость отечественного рынка очень высока, к тому же природные и климатические ресурсы нашей страны открывают большие возможности. Благодаря этому есть значительные перспективы развития российских горнолыжных центров [2].

Библиографический список

1. Федеральная целевая программа «Развитие туризма в Российской Федерации». Утверждена постановлением Правительства РФ от 26.02.1996г. № 177.
2. Биржаков, М.Б. Аналитическая записка. Состояние и проблемы туризма в Российской Федерации / под ред. М.Б. Биржакова, В.И. Никифорова. – СПб.: Невский фонд, 2004. – 82 с.
3. Чудновский, А.Д. Управление индустрией туризма России в современных условиях: учебное пособие / А.Д. Чудновский, М.А. Жукова. – М.: КНОРУС, 2007. – 416 с.
4. Туристическая отрасль / http://subscribe.ru/archive/rest_trevel.turnews.
5. Информация предоставлена с Сайта Российского союза туристической индустрии / <http://www.rata.spb.ru/Rspti/zakon409-r.html>
6. Статистика туризма / <http://www.doni.org/stat>

УДК 378.016:338.48 + 159.9

ББК У9(2)49 + Ч518.1

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ СЕРВИСА И ТУРИЗМА

О.В. Максимова

Рассмотрены основные положения формирования коммуникативных умений и навыков в отечественной и зарубежной науке, приемы коммуникации, методы интерактивного обучения.

Ключевые слова: сфера общения, коммуникативные умения и навыки, коммуникативная компетентность, специалист сервиса и туризма, ролевые игры.

Бурное развитие сферы социально-культурного сервиса и туризма на рубеже XXI века повлекло за собой массовую подготовку специалистов в этой области. Современный специалист в сфере социально-культурного сервиса и туризма должен владеть не только экономическими, управленческими знаниями и умениями, несколькими иностранными языками, технологиями, необходимыми ему для решения задач, знаниями организации и обеспечения контроля качества оказываемых услуг, но и навыками культуры общения, готовностью соблюдать нормы и правила этикета, обладать рядом профессионально важных личностных качеств; что определяет уровень профессиональной культуры специалиста.

Педагогический словарь рассматривает общение как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, знаниями, умениями, навыками.

Сфера общения – одна из главнейших сторон общественной жизни. Общение, являясь необходимым элементом трудовой деятельности, обеспечивает нормальное функционирование общественного организма.

Динамичный характер жизни и профессиональной деятельности в современных условиях требует от специалистов умения быстро вливаться в коллектив, быть готовым адаптироваться к новым условиям работы. Коммуникативная компетентность специалиста объективно приобретает все большую актуальность благодаря усложнению и постоянному расширению социального опыта, возникновению различных форм презентации информации, возрастающему уровню запросов социума [4].

Феномен общения исследуется в отечественной философской литературе такими учеными как Г.С. Батищев, Л.П. Буева, М.В. Демин, Е.Г. Злобина, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, Б.Д. Парыгин, В.Н. Сагатовский, В.М. Соковнин, Г.П.Щедровицкий.

Ряд работ отечественных (Н.П. Аникеева, В.В. Беттер, Ю.В. Васильев, В.С. Грехнев, Ю.Н. Емельянов) и зарубежных авторов (А. Айви, Ф. Зимбардо, Х. Корнелиус, Дж. Паркинсон, К. Рудестам, Ш. Фэйр, Э. Шострём) посвящен проблеме обучения профессиональному общению.

Большое внимание в научной литературе уделяется вопросу о подходах к изучению готовности к профессиональному общению (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, Б.Д. Парыгин).

Заметное место в исследованиях принадлежит аспекту уровней сформированности готовности к профессиональному общению (Ф.А. Кузин, А.А. Леонтьев, Б.Д. Парыгин, А.С. Прутченков, Ч. Спилбергер).

Специальным предметом научного поиска ряда исследований являются средства формирования коммуникативных умений и навыков профессионального общения (Г.А. Балл, А.А. Вербицкий, В.А. Кан-Калик).

Словарь лингвистических терминов трактует профессиональное общение как разновидность делового общения; общение между специалистами какой-либо области науки, техники, искусства, предполагающее использование терминов и профессионализмов.

Вся деятельность менеджера по туризму связана с деловым общением. Для достижения результатов коммуникативной деятельности требуется формирование определенных навыков делового общения, которые являются первоочередными для профессиональной коммуникативной деятельности менеджера в сфере туризма.

Деловое общение менеджеров туризма имеет свою специфику, связанную с освоением делового языка для решения профессиональных задач, к которым можно отнести формирование основных языковых навыков (чтение, разговор, письмо), а также навыков деловой коммуникации (навыки передачи и получения содержания сообщения, навыки использования средств коммуникации и др.).

Овладение основ, норм, правил профессионального общения играет немаловажную роль для роста конкурентоспособности и творческого потенциала молодого специалиста в сфере сервиса и туризма. Часто профессиональное владение коммуникативными умениями становится решающим в ситуациях публичного выступления, ведения переговоров, проведения консультаций. Поэтому подготовка к профессиональной деятельности будущих специалистов в вузе должна включать в себя формирование системы коммуникативных умений и навыков.

Коммуникативные навыки будущего менеджера основаны на способности к вербальному (словесному) общению. Коммуникабельность (от лат. *communicabilis* – соединимый, сообщающийся) состоит из трех равнозначных частей: способности установления контакта с клиентом, навыка ведения беседы и умения поддерживать длительные отношения.

Специальность сервис с различными её специализациями имеет общую основу – оказание услуги, удовлетворение потребности человека в чем-либо. Объединяющим началом всех специализаций сервиса является взаимодействие с потребителями услуг и их потребностями. Это дает нам право отнести данную профессию в соответствии с типами профессий, выделенных Е.А. Климовым, к типу «человек-человек».

Психологические требования профессий типа «человек-человек» к человеку: стремление к общению; умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми; устойчивое хорошее самочувствие при работе с людьми; доброжелательность, отзывчивость; выдержка; способность анализировать поведение окружающих и свое собственное, способность разбираться во взаимоотношениях людей, умение улаживать разногласия между ними, организовывать их взаимодействие; способность мысленно ставить себя на место другого человека; способность владеть речью, мимикой; развитая речь, способность находить общий язык с разными людьми; умение убеждать людей; аккуратность, пунктуальность; знание психологии людей.

К профессионально значимым качествам такого типа профессии как «человек-человек» относятся: коммуникабельность, экстраверсия, направленность на общение, самооценка, подвижность нервных процессов, стрессоустойчивость, направленность на «дело» [2].

Некоторые из перечисленных качеств являются природными, например, такие как экстраверсия, подвижность нервных процессов, и развить такие психологические свойства невозможно. Однако не всем экстравертам присуща коммуникативная компетентность и другие профессионально значимые качества, способствующие успешной учебной деятельности и реализации себя в профессии. Поэтому важной задачей в процессе учебной деятельности является формирование и развитие коммуникативных умений и навыков у студентов-бакалавров сервиса и туризма.

Технологической основой интерактивного обучения является групповое взаимодействие с использованием таких методов обучения, как беседа, дискуссия, «мозговая атака», круглый стол, деловые игры, конкурсы.

Выбор методов обучения обусловлен содержанием учебного материала и целями обучения управленческими дисциплинами, которые предполагают не только приобретение знаний, но и формирование практических умений, навыков и личностных качеств.

В рамках дисциплины «Основы профессионального общения» учащиеся принимают активное участие в обучающих деловых играх, способствующих развитию навыков общения в сфере будущей профессии.

Часть студентов, успешно освоившие теоретическую часть учебного материала, теряются при решении конкретных практических задач; не умеют работать в аудитории перед публикой, не могут четко сформулировать конечные цели своей работы и т. п. Это оказывает негативное влия-

ние на формирование уверенности, самостоятельности, что является необходимой частью личностного роста будущего менеджера.

Деловая игра – это имитация рабочего процесса, моделирование, упрощенное воспроизведение реальной производственной ситуации.

Деловые игры позволяют получить более-менее ясное представление о том, как человек будет себя вести в команде, что весьма важно для будущих руководителей. Кто из членов команды станет естественным лидером, кто – генератором идей, а кто будет предлагать эффективные пути их воплощения.

Ролевые игры имеют ряд преимуществ:

1. В ролевой игре достигается более высокий уровень общения, чем при традиционном обучении;

2. Ролевая игра представляет собой коллективную деятельность;

3. Выполнение заданий приводит к конкретному результату;

4. В ролевой игре формируются и вырабатываются навыки установления контакта; выработки стратегии и тактики общения.

Характерной особенностью активных методов обучения является то, что они побуждают обучаемых к совместной деятельности.

Формирование коммуникативного опыта учащихся происходит как в процессе ролевого обучения, так и при возникновении конфликтных ситуаций в студенческой группе. Конфликты при их конструктивном, а не деструктивном развитии формируют у учащихся коммуникативный опыт, навыки поведения в трудных производственных ситуациях [3].

Таким образом, профессионально-коммуникативная подготовка будущих специалистов сервиса и туризма является одной из важных в общей системе профессионального обучения в высшей школе.

Библиографический список

1. Власова, Т.И. Профессиональное и деловое общение в сфере туризма: учебное пособие / Т.И. Власова, М.М. Данилова, А.П. Шарухин. – СПб.: Д.А.Р.К., 2005. – 288 с.

2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

3. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В.Сидоренко. – СПб.: 2003. – 208 с.

4. Чудновский, А.Д. Гостиничный и туристический бизнес: учебное пособие – М.: Тандем: ЭКМОС, 2006. – 352 с.

5. Шиповская, Л.П. Человек и его потребности; учебное пособие для вузов по специальностям «Сервис» и др. / Л.П. Шиповская. – М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2011. – 431 с.

Приведены распространенность факторов риска и 30-летняя кумулятивная смертность в 4-х когортах мужчин в возрасте 40–59 лет с различным статусом здоровья. Основной причиной смертности явились сердечно-сосудистые заболевания и рак. Результаты проспективного эпидемиологического исследования могут быть использованы в учебном процессе вуза при изучении дисциплины «Основы медицинских знаний».

Ключевые слова: эпидемиология хронических неинфекционных заболеваний, кумулятивная смертность, мужчины, длительное проспективное наблюдение, образование.

Неинфекционные болезни (НИЗ), такие как ишемическая болезнь сердца (ИБС), инсульт, рак, хронические болезни легких и диабет, являются ведущей причиной смертности в мире. 36 млн. из 57 млн. глобальных смертельных случаев в 2008 г. происходили из-за НИЗ (ВОЗ, 2011). Общие, поддающиеся изменению, факторы риска лежат в основе главных НИЗ. Они включают курение, злоупотребление алкоголем, нездоровую диету, недостаточную физическую активность, избыточный вес / ожирение, артериальную гипертонию, повышенные уровни глюкозы и холестерина сыворотки крови. Угроза НИЗ может быть преодолена, используя существующие знания [1]. Большое значение в этом процессе играет **образование**.

Для определения относительных величин причин кумулятивной смертности от НИЗ проведено 30-летнее проспективное когортное наблюдение мужчин 40–59 лет с различным статусом здоровья, проживающих в г. Челябинск. Было сформировано случайным образом четыре выборки из соответствующих когорт мужчин в возрасте 40–59 лет – жителей Металлургического района г. Челябинска, различавшихся по статусу здоровья: практически здоровые [ЗД, 174 чел.], пациенты с ГБ [Г, 149 чел.], перенесшие ИМ [И, 198 чел.], пациенты с сочетанием перенесенного ИМ и ГБ [ИГ, 154 чел.]. Методика формирования когорт описана нами ранее [2, 3]. Для описания относительной частоты причин кумулятивной смертности (КС) проводился расчет доверительного интервала (95 % ДИ) по методу Клоппер-Пирсона при помощи пакета статистической программы «STATISTICA 6.0».

Распространенность факторов риска у мужчин 40–59 лет в когортах ЗД, Г, И, ИГ составила: курение – 59,0 % (95 % ДИ 50,1–67,4); 45,8 % (95 % ДИ 37,4–54,4); 77,6 % (95 % ДИ 65,7–80,8); 60,9 % (95 % ДИ 41,9–69,4),

низкая физическая активность – 23,9 % (95 % ДИ 16,9–32,0); 46,5 % (95 % ДИ 38,1–55,0); 49,6 % (95 % ДИ 41,1–58,2); 72,7 % (95 % ДИ 64,1–80,2), избыточная масса тела – 29,1 % (95 % ДИ 21,6–37,6); 44,4 % (95 % ДИ 36,0–52,9); 28,4 % (95 % ДИ 21,1–36,6); 50,8 % (95 % ДИ 41,8–59,7), отягощенная наследственность – 48,5 % (95 % ДИ 39,8–57,3); 44,4 % (95 % ДИ 36,0–52,9); 41,8 % (95 % ДИ 33,6–50,4); 64,1 % (95 % ДИ 55,1–68,0), психологический тип А личности – 38,8 % (95 % ДИ 30,5–47,6); 41,5 % (95 % ДИ 33,4–50,1); 46,1 % (95 % ДИ 37,7–54,7); 59,4 % (95 % ДИ 50,3–68,0), дислипотеинемия – 37,3 % (95 % ДИ 29,1–46,1); 52,8 % (95 % ДИ 44,3–61,2); 74,5 % (95 % ДИ 66,5–81,4); 75,8 % (95 % ДИ 67,4–82,9) соответственно.

10-летняя кумулятивная смертность в когортах исходно здоровых мужчин в возрасте 40–59 лет составила 16,4 %, в когорте Г – 19,7 %, перенесенного И – 38,3 %, сочетания ГБ и перенесенного ИМ – 46,1 %. Основными причинами 10-летней КС среди когорты здоровых мужчин были НИЗ: сердечно-сосудистые заболевания (ССЗ) – 8,2 % (95 % ДИ 4,2–14,2) и злокачественные новообразования – 4,5 % (95 % ДИ 1,7–9,5), причем КС от ССЗ в 1,8 раза была выше, чем от злокачественных новообразований (ЗН). В когорте Г кумулятивная смертность от болезней сердца (острые формы ИБС – ОИБС, хронические формы ИБС – ХИБС, застойная сердечная недостаточность – ЗСН) – 7,0 % (95 % ДИ 3,4–12,6) несущественно отличалась от мозгового инсульта (МИ) – 6,3 % (95 % ДИ 2,9–11,7). В когорте И основными причинами КС являлись болезни сердца, причем преобладала КС от ХИБС (15,6 %; 95 % ДИ 10,0–22,7 %). В когорте пациентов ИГ основными причинами 10-летней КС являлись ОИБС – 21,9 % (95 % ДИ 15,1–30,0) и ХИБС – 19,5 % (95 % ДИ 13,1–27,5).

20-летняя кумулятивная смертность в когортах исходно здоровых мужчин в возрасте 40–59 лет составила 38,8 %, в когорте Г – 48,6 %, перенесенного И – 72,5 %, сочетания ГБ и перенесенного ИМ – 75,8 %. Основными причинами 20-летней КС среди когорты ЗД были НИЗ: в порядке убывания – ЗН – 12,7 % (95 % ДИ 7,6–19,5), ОИБС – 8,2 % (95 % ДИ 4,2–11,2), ХИБС – 5,2 % (95 % ДИ 2,1–10,5). В когорте Г наиболее высока была КС от ЗН – 7,0 % (95 % ДИ 3,4–12,6), далее следовали по причинам смертности ОИБС – 6,3 % (95 % ДИ 2,9–11,7) и ХИБС – 5,6 % (95 % ДИ 2,5–10,8). В когорте И основными причинами КС являлись ОИБС – 23,4 % (95 % ДИ 16,7–31,3), далее в равных долях следовали ХИБС – 19,1 % (95 % ДИ 13,0–26,6) и ЗСН – 19,1 % (95 % ДИ 13,0–26,6). Доля умерших пациентов от ЗСН в когорте И была 13,6 раза выше, чем в когорте Г – 1,4 % (95 % ДИ 0,2–5,0). В когорте ИГ основными причинами КС были ОИБС – 24,2 % (95 % ДИ 17,1–32,6), ХИБС – 23,4 % (95 % ДИ 13,4–31,7), ЗСН – 9,4 % (95 % ДИ 4,9–15,8), причем КС от ЗСН была в 5,9 раза чаще, чем от ЗН – 1,6 % (95 % ДИ 0,2–5,5).

30-летняя кумулятивная смертность в когортах исходно здоровых мужчин в возрасте 40–59 лет составила 74,6 %, в когорте Г – 71,8 %, перенесенного И – 92,2 %, сочетания ГБ и перенесенного ИМ – 79,8 %. Основными причинами КС среди когорты ЗД были также НИЗ: в порядке убывания – ЗН (27,6 %; 95 % ДИ 20,0–35,2), ЗСН – 13,4 % (95 % ДИ 8,2–20,4), ОИБС – 10,4 % (95 % ДИ 5,8–16,9), МИ – 9,7 % (95 % ДИ 5,3–16,0), ХИБС – 6,7 % (95 % ДИ 3,1–12,4). В когорте Г преобладала КС от МИ – 34,5 % (95 % ДИ 26,7–42,3), далее следовали причины КС: ОИБС – 13,4 % (95 % ДИ 7,7–19,3), ЗН – 7,7 % (95 % ДИ 3,9–13,4), ХИБС – 7,7 % (3,4–12,6). В когорте И основными причинами КС были ОИБС – 28,4 % (21,1–36,6), ЗСН – 27,0 % (95 % ДИ 19,8–35,1), ХИБС – 20,6 % (95 % ДИ 14,2–28,2). Кумулятивная смертность от ЗСН в когорте И была в 4,7 раза выше, чем от ЗН – 2,3 % (95 % ДИ 0,5–6,7). В когорте ИГ основными причинами КС были ОИБС – 25,0 % (95 % ДИ 17,8–33,4), ХИБС – 23,4 % (95 % ДИ 16,4–31,7), ЗСН – 10,9 % (95 % ДИ 6,1–17,7).

На основании данных ВОЗ и материалов собственных исследований, можно сделать заключение, что борьба с ССЗ и факторами риска является чрезвычайно важной и должна быть направлена на различные возрастные группы населения, особенно на молодую часть популяции, чтобы мотивировать ее на сохранение каждым индивидуумом собственного здоровья, быть ответственным за него, уметь проводить оценку собственного здоровья, настойчиво следовать принципам профилактики.

Поэтому в программу дисциплины «Основы медицинских знаний» должны быть включены и разработаны с привлечением новых научных исследований следующие разделы: «Липидный профиль человека. Холестерин и его виды, целевые уровни», «Глюкоза крови натощак, целевые уровни», «Сахарный диабет, профилактика преддиабета и диабета, борьба с осложнениями диабета», «Низкая физическая активность и методы повышения физической активности», «Стресс, дистресс в жизни современного человека», «Артериальная гипертензия и борьба с ней, целевые уровни артериального давления. Меры профилактики», «Борьба с курением. Стратегия вмешательства», «12 принципов питания ВОЗ», «Ишемическая болезнь сердца (ИБС). Меры профилактики ИБС», «Злоупотребление алкоголем. Борьба с бытовым алкоголизмом. Роль семьи. Культура виноделия и потребления алкоголя». Наряду с разработкой лекционного курса необходимо создавать учебный комплекс вспомогательного материала для практических занятий, на которых обучать студентов технологиям оценки состояния собственного здоровья, знакомить с прогнозом смертности в зависимости от наличия артериальной гипертензии, статуса курения, уровня общего холестерина, холестерина липопротеинов высокой плотности (шкала SCORE) [4, с. 7, с. 9]. Выработать мотивацию у студентов университета бережного отношения к собственному и коллективному

здоровью, к здоровому образу жизни, разрушению формирования и освобождению от вредных привычек.

Рекомендации для студентов по здоровому образу жизни:

1. Двигаться: повышать уровень физической активности, чтобы двигаться не менее 150 минут в неделю (например, полчаса быстрой ходьбы 5 дней в неделю).

2. Поддерживать нормальную массу тела: контролировать, чтобы ваш индекс массы тела (ИМТ) не превышал 25,0.

3. Есть здоровую пищу с низким содержанием насыщенных жиров, холестерина, натрия и сахара, высоким содержанием пищевых волокон, белка, а также различных фруктов и овощей.

4. Поддерживать нормальный уровень холестерина: контролировать, чтобы уровень общего холестерина был ниже 5,2 ммоль/л (а также соотношение липопротеинов низкой и высокой плотности (ЛПНП и ЛПВП)).

5. Контролировать артериальное давление: в норме систолическое АД должно быть меньше, чем 120 мм рт.ст., диастолическое – менее 80 мм рт.ст. Предгипертонией является давление 120–139 мм рт.ст. систолическое или 80–89 диастолическое.

6. Снижать сахар в крови: уровень сахара в крови выше 6,2 ммоль/л натощак может указывать на развитие диабета или преддиабета.

7. Не курить: курение является наиболее важной причиной преждевременной смерти: помимо увеличения риска развития рака легких само по себе оно повышает риск развития ИБС, а также является основным фактором риска развития инсульта.

Библиографический список

1. WHO, 2011. Global Health Observatory (GHO) / <http://www.who.int/entity/gho/en/>.

2. Меньщиков, А.А. 30-летнее проспективное исследование: причины смертности среди мужчин 40–59 лет в зависимости от наличия сердечно-сосудистых заболеваний / А.А. Меньщиков // Кардиология в Беларуси, 2013. – № 1. – С. 62–72.

3. Белов, В.В. Выживаемость когорт пациентов кардиологического профиля и здоровых мужчин в возрасте 40–59 лет (данные 30-летнего наблюдения) / В.В. Белов, А.А. Меньщиков. // Кардиоваскулярная терапия и профилактика, 2013. – 12 (2). – С. 74–79.

4. Российское кардиологическое общество. Национальное Общество по изучению Атеросклероза. Российское общество кардиосоматической реабилитации и вторичной профилактики. Диагностика и коррекция нарушений липидного обмена с целью профилактики и лечения атеросклероза: Российские рекомендации (V пересмотр). – М., 2012. – 32 с.

УДК 347.44 + 614.21:347
ББК Х401.124 + Х404.212

ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ С ЧАСТНЫМИ МЕДИЦИНСКИМИ ЦЕНТРАМИ

А.В. Дерябина

Рассмотрено состояние рынка платных медицинских услуг в современных условиях. Отмечены преимущества и недостатки основных участников рынка платных медицинских услуг. Выявлена актуальность и необходимость сотрудничества частной и государственной системы здравоохранения. Предложены варианты взаимодействия между государственными и муниципальными учреждениями здравоохранения и частными медицинскими центрами.

Ключевые слова: учреждение здравоохранения; медицинские услуги; договор; партнерство; частный центр.

Реформы 90-х годов прошлого века повлекли за собой быстрое увеличение объемов платных медицинских услуг и формирование рыночной среды в здравоохранении. По сравнению, с 1995 года объемы платных медицинских услуг выросли более чем в 60 раз. По данным научных исследований в период с 2000 по 2009 годы стоимостный объем рынка ежегодно рос на 20 %, и в 2009 г достиг 468 млрд. руб. Тем не менее, больше половины населения все же предпочитают обращаться в государственную бесплатную поликлинику или больницу в случае возникновения проблем со здоровьем, [1]. По данным «Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения России» в настоящее время частный сектор занимает довольно скромное место в системе оказания медицинской помощи: в 2009 г. только 6,3 % пациентов обращались в частные медицинские предприятия за амбулаторно-поликлиническими услугами и 0,9 % воспользовались услугами стационара [3].

Мотивы обращения в государственные и муниципальные учреждения здравоохранения не исчерпываются только наличием или отсутствием оплаты предоставляемых для пациента медицинских услуг. В настоящее время у широких слоев населения на первый план выходит желание получить качественную медицинскую услугу в удобное для пациента время. Причем, под качественной услугой нужно понимать не только соблюдение медицинских технологий, но и их уровень и эффективность, а также комфортность получения услуги. Это подтверждается увеличением доли внебюджетных поступлений от предоставления платных медицинских услуг в общем совокупном доходе бюджетных учреждений здравоохранения. Кроме того, нельзя исключать факт более высокого доверия к государст-

венной и муниципальной системе здравоохранения со стороны большинства населения.

Однако, по сравнению с частными медицинскими центрами государственные и муниципальные учреждения здравоохранения обладают рядом недостатков, обусловленных строгой регламентированностью своей деятельности со стороны надзорных, контрольных и вышестоящих инстанций. В частности, время прохождения решения от формулировки до воплощения в практику, в связи с длительными и многоступенчатыми согласованиями, в области ценообразования и закупа необходимых материалов и оборудования в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения, на порядок больше, чем в частных медицинских центрах.

Социально-значимые услуги, к которым относятся и медицинские услуги, занимают особое место. Уровень их предоставления и потребления оказывает определяющее влияние на качество жизни гражданского общества, лояльность граждан к социальной и политической среде, направление и темпы общественного и экономического развития [4]. Поэтому большое внимание уделяется как вопросам состояния, функционирования и развития основных игроков на этом рынке, а именно учреждениям здравоохранения и частными медицинскими организациями, так и вопросам их взаимодействия между собой.

На сегодняшний день между учреждениями здравоохранения и частными медицинскими центрами практика сотрудничества, особенно по вопросам совместного ведения пациента на пути его выздоровления, довольно редка. По данным [3], в 80 % случаев врачи коммерческих медицинских организаций направляют менее трети своих пациентов, нуждающихся в дополнительных исследованиях, в другие медицинские учреждения. Причины этого могут быть различными: от боязни «потерять» платного пациента до отсутствия технологической связи между медицинскими организациями частной и государственной систем здравоохранения.

Отсутствие взаимодействия между учреждениями здравоохранения и частными медицинскими организациями приводит не только к неэффективному использованию имеющихся ресурсов участников рынка медицинских услуг и снижению доходов от нездоровой конкуренции, но и к тому, что пациент, как потребитель услуги, не сможет получить полный спектр обследований и манипуляций, необходимый ему для выздоровления и восстановления своего потенциала.

На самом деле, сегодня существуют все предпосылки для налаживания взаимодействия между учреждениями здравоохранения и частными медицинскими организациями. С одной стороны, в настоящее время, полным ходом идет отработка механизмов государственно-частного партнерства, как совокупности форм средне- и долгосрочного экономического сотрудничества государства и коммерческих организаций в области охраны об-

щественного здоровья, для решения стоящих перед ними задач на взаимовыгодных условиях [1, 2]. С другой стороны, у частных медицинских организаций и учреждений здравоохранения существуют несколько точек соприкосновения. Частные медицинские организации используют медицинское оборудование государственных или муниципальных учреждений здравоохранения; арендуют помещения, расположенные в государственных лечебно-профилактических учреждениях. Частные медицинские организации используют трудовые ресурсы государственного сектора, около трети врачей медицинских коммерческих предприятий являются совместителями, основное место работы которых – государственные учреждения [3].

Технология взаимодействия двух предприятий в области организации оказания специализированной квалифицированной медицинской помощи, предусматривающей стадию проведения лечебно-профилактических мероприятий уже рассматривалась ранее [5]. С учетом специфических особенностей функционирования государственных и муниципальных учреждений здравоохранения эти подходы могут применяться и в настоящее время.

В качестве вариантов взаимодействия между учреждениями здравоохранения и частными медицинскими центрами предлагаются следующие:

- совместное использование медицинского оборудования;
- совместное использование помещений;
- организация выездных консультаций врачей узких специальностей;
- организация отбора пациентов на дорогостоящие диагностические обследования;
- организация отбора пациентов для проведения высокотехнологического специализированного лечения;
- организация стадийного процесса реабилитации пациента с учетом показаний и противопоказаний по его перемещению;
- планирование совместных усилий по информированию населения о видах и качестве предлагаемых услуг;
- планирование совместных усилий по продвижению медицинских услуг с учетом особенностей и предпочтений целевых групп населения;
- повышение квалификации персонала заинтересованных предприятий, с возможной стажировкой на рабочих местах;
- совместное ведение пациентов с учетом возможностей заинтересованных предприятий, для более эффективного использования материально-технической базы предприятий и профессиональных навыков персонала.

Формы взаимодействия между учреждениями здравоохранения и частными медицинскими центрами будут зависеть от степени интеграции, целей и задач, стоящих перед участниками рынка и могут включать в себя: заключение договоров о совместной деятельности; использование лизинга и арендных отношений; создание целевых программ; взаимные консалтинговые и аудиторские услуги; создание совместных консультационных и

информационных центров; создание и распространение периодической и разовой печатной, аудио- и видеопродукции по совместному продвижению медицинских услуг; проведение совместных рекламных компаний и др.

Главным условием успешного взаимодействия учреждений здравоохранения и частных медицинских организаций является установление взаимовыгодных, доверительных, прозрачных и понятных для всех участников сотрудничества отношений. Только в этом случае взаимодействие будет успешным и эффективным.

Библиографический список

1. Дерябин, А.В. Повышение эффективности работы бюджетного учреждения социальной сферы / А.В. Дерябин, Г.С. Уваровский // Социально-экономические, гуманитарные и политические тренды глобализации: материалы XXX междунар. науч.-практ. конф.: в 3 частях / Урал. соц.-экон. ин-т (ф) ОУП ВПО «АТиСО». – Челябинск, 2013. – Ч. II. – 300 с.

2. Уваровский, Г.С. Экономическое партнерство частных коммерческих предприятий и фондов обязательного медицинского страхования / Г.С. Уваровский, А.В. Дерябин // Формирование парадигмы современного инновационного предприятия: проблемы управления риском: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. «Августовские чтения – 2011» / под общ. ред. С.Г. Журавина. – М.: ООО «НПО МАКСС Групп», 2011. – 147 с.

3. Шишкин, С.В. Конкуренция на рынке платных услуг: что нужно знать о частных ЛПУ? / С.В. Шишкин, Е.Г. Потапчик, Е.В. Селезнева // Здравоохранение. – 2012. – № 5. – С. 36–42.

4. Дерябин, А.В. Совершенствование организационно-экономических механизмов развития рынка медицинских услуг в условиях модернизации здравоохранения: автореферат дис. ...канд. экон. наук / А.В. Дерябин. – Кисловодск: Издательский центр Кисловодского института экономики и права, 2011. – 27 с.

5. Меньщиков, А.А. Кейтеринг медицинских услуг как фактор продвижения лечебного туризма / А.А. Меньщиков, А.В. Дерябина // Туризм и туристское образование: достижения и перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 14–16 октября 2009 г. – СПб.: Д.А.Р.К., 2010. – 336 с.

УДК 338.46:614.21 + 614.253
ББК Х401.124

ОРГАНИЗАЦИЯ ОКАЗАНИЯ ПЛАТНЫХ МЕДИЦИНСКИХ УСЛУГ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

А.В. Дерябин

Определено место платных медицинских услуг в совокупном финансировании бюджетного учреждения здравоохранения. Показаны подходы к организации оказания платных медицинских услуг в условиях выполнения Территориальной программы гарантий медицинской помощи населению. Предложены пути повышения эффективности работы бюджетного учреждения здравоохранения.

Ключевые слова: учреждение здравоохранения; платные услуги; источник финансирования; пациент; порядок оказания.

В условиях ограниченного бюджетного финансирования медицинских учреждений большую актуальность приобретают вопросы изыскания дополнительных резервов и источников финансирования.

Являясь самостоятельной хозяйствующей единицей (с ограничениями присущими муниципальным учреждениям здравоохранения), медицинская организация нуждается в регулярном финансовом обеспечении не только текущей деятельности, но и в финансировании расширенного воспроизводства (инвестиции в материально-техническую базу, в повышение квалификации персонала, в продвижение услуг) [2].

Большинство подобных учреждений имеют как минимум три основных финансовых источника:

- бюджетное финансирование муниципального заказа;
- финансирование фондами обязательного медицинского страхования выполнения территориальных программ государственных гарантий бесплатной медицинской помощи населению;
- самостоятельное финансирование населением медицинских услуг (платные медицинские услуги).

Первые два источника финансирования относятся к целевому финансированию, порядок организации медицинских услуг в этом случае довольно подробно регламентирован законодательно и отражен в действующих нормативно-правовых актах. Последний источник финансирования относится к внебюджетному финансированию, при котором организация оказания медицинских услуг имеет свою специфику. Основные положения по порядку оказания платных медицинских услуг отражены в постановлении Правительства РФ № 1006 от 04.10.2012 г. [3].

На основании этого документа учреждения здравоохранения формируют положения по оказанию платных медицинских услуг, которые затем согласовываются с собственником.

Согласно действующему законодательству, основанием для оказания учреждением платных медицинских услуг является:

1) оказание соответствующих медицинских услуг на иных условиях, чем предусмотрено программой государственных гарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи, территориальными программами государственных гарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи и (или) целевыми программами, в том числе:

– установление индивидуального поста медицинского наблюдения при лечении в условиях стационара;

– применение лекарственных препаратов, не входящих в перечень жизненно необходимых и важнейших лекарственных препаратов, если их назначение и применение не обусловлено жизненными показаниями или заменой из-за индивидуальной непереносимости лекарственных препаратов, входящих в указанный перечень, а также применение медицинских изделий, лечебного питания, в том числе специализированных продуктов лечебного питания, не предусмотренных стандартами медицинской помощи;

– при предоставлении медицинских услуг по видам и объемам медицинской помощи, не предусмотренными Территориальной программой государственных гарантий;

– при предоставлении медицинских услуг вне размещения учреждения по месту пребывания пациента (в домашней обстановке, на рабочем месте и др.);

2) оказание медицинских услуг анонимно, за исключением случаев, предусмотренных законодательством Российской Федерации;

3) оказание медицинских услуг гражданам иностранных государств, лицам без гражданства, за исключением лиц, застрахованных по обязательному медицинскому страхованию, и гражданам Российской Федерации, не проживающим постоянно на ее территории и не являющимся застрахованными по обязательному медицинскому страхованию, если иное не предусмотрено международными договорами Российской Федерации;

4) при самостоятельном обращении за получением медицинских услуг, за исключением случаев и порядка, предусмотренных статьей 21 Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».

При оказании платных медицинских услуг населению:

– учреждение обязано соблюдать права пациента в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации;

– должен сохраняться установленный режим работы учреждения, без ухудшения доступности и качества бесплатных услуг, гарантированных населению действующим законодательством;

– должны соблюдаться порядки оказания медицинской помощи.

Учреждение обязано предоставить потребителям необходимую и достоверную информацию о платных медицинских услугах.

Учреждение предоставляет платные медицинские услуги, качество которых должно соответствовать условиям договора, а при отсутствии в договоре условий об их качестве – требованиям, предъявляемым к услугам соответствующего вида.

Платные медицинские услуги предоставляются при наличии информированного добровольного согласия потребителя (законного представителя потребителя), данного в порядке, установленном законодательством Российской Федерации об охране здоровья граждан.

Учреждение предоставляет потребителю (законному представителю потребителя) по его требованию и в доступной для него форме информацию:

– о состоянии его здоровья, включая сведения о результатах обследования, диагнозе, методах лечения, связанном с ними риске, возможных вариантах и последствиях медицинского вмешательства, ожидаемых результатах лечения;

– об используемых при предоставлении платных медицинских услуг лекарственных препаратах и медицинских изделиях, в том числе о сроках их годности (гарантийных сроках), показаниях (противопоказаниях) к применению.

Предоставление платных услуг оформляется договором, которым регламентируются условия и сроки их получения, порядок расчетов, права, обязанности и ответственность сторон в двух экземплярах.

Конкурентоспособность бюджетных учреждений в большой мере будет зависеть от того, насколько свободно руководство сможет принимать управленческие решения, при изменении внешних рыночных факторов. В условиях, когда государство не может обеспечить высокий уровень и полноту спектра оказания социально-значимых услуг, привлечение потенциала профильных бюджетных учреждений на рынок платных услуг имеет важное значение для повышения удовлетворенности населения в потреблении социально-значимых услуг [1].

В настоящее время доля внебюджетных поступлений от предоставления платных услуг в общем совокупном доходе бюджетных учреждений возрастает. Это объясняется несколькими причинами. С одной стороны повышается предложение услуг (расширяется спектр услуг; улучшаются условия предоставления), с другой стороны повышается спрос со стороны населения, связанный и с изменением сознания и с повышением требований к уровню оказания социально-значимых услуг.

Бюджетные учреждения, оказывающие услуги гражданам и юридическим лицам за плату обязаны в общем порядке уплачивать законно установленные налоги и сборы, в первую очередь налог на прибыль. При увеличении объема денежных поступлений от реализации платных услуг сумма затрат от налога на прибыль для бюджетного учреждения может достигать значительных сумм.

Для повышения эффективности работы бюджетного учреждения в этих условиях может служить использование налоговых льгот по налогу на прибыль, предусмотренных действующим законодательством. Организации, осуществляющие образовательную и (или) медицинскую деятельность вправе применять налоговую ставку ноль процентов при соблюдении определенных условий. В частности:

- необходимо иметь лицензию на осуществление деятельности;
- доходы от основной деятельности должны превышать 90 процентов общих доходов;
- численность медицинского персонала, имеющего сертификат специалиста в организации должна составлять не менее 50 процентов.

Подробности предоставления учреждению налоговой льготы определены налоговым кодексом.

Применение только административно-организационных технологий для оформления налоговой льготы позволит бюджетному учреждению при прочих равных условиях сократить свои расходы и повысить эффективность работы.

Библиографический список

1. Дерябин, А.В. Исследование современных проблем и практика формирования новых подходов к организации услуг в условиях муниципальных учреждений здравоохранения / А.В. Дерябин, А.Э. Черепанов, Г.С. Уваровский, Г.В. Кузина. // Модернизация отечественной экономики: стратегия, риск, страхование: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. «Августовские чтения–2012» / под общ. ред. С.Г. Журавина. – М.: ООО «НПО «МАКСС Групп», 2012. – 250 с.

2. Дерябин, А.В. Повышение эффективности работы бюджетного учреждения социальной сферы / А.В. Дерябин, Г.С. Уваровский // Социально-экономические, гуманитарные и политические тренды глобализации: материалы XXX междунар. науч.-практ. конф.: в 3 частях / Урал. соц.-экон. ин-т (ф) ОУП ВПО «АТиСО». – Челябинск, 2013. – Ч. II. – 300 с.

3. Постановление Правительства Российской Федерации № 1006 от 04 октября 2012 г. «Об утверждении правил предоставления медицинскими организациями платных, медицинских услуг».

УДК 37.033 + 378.016:502/504

ББК Ч448.02 + Ч420.052.8

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ЭКОЛОГО-ТУРИСТСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ СО ШКОЛЬНИКАМИ

Л.Е. Куприна

По результатам внедрения педагогических технологий профессиональной подготовки студентов специальности «Социально-культурный сервис и туризм» при изучении курса «Активный туризм» раскрыты этапы разработки студентами практико-ориентированного проекта мини-слета и проведения его с учащимися 3-г класса МАОУ СОШ № 70 г. Тюмени.

Ключевые слова: признаки педагогической технологии, практико-ориентированный проект студентов, эколого-туристские мероприятия младших школьников.

В Федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового поколения указано, что целью университетского образования является формирование базовых социально-личностных и общекультурных, общенаучных, инструментальных и профессиональных компетенций [1]. В ФГОС ВПО понятию «компетенции» дается следующее определение: «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Формированию профессиональных компетенций будущих специалистов туриндустрии, на наш взгляд, будут способствовать педагогические технологии подготовки студентов к проведению эколого-туристских мероприятий со школьниками.

При любом подходе к толкованию понятия «педагогическая технология» все их объединяют основные признаки. Наиболее существенным из них [2, 3]: *диагностическое целеобразование и результативность* – гарантированное достижение целей и эффективность всего учебного процесса; *экономичность* – обеспечение резерва учебного времени, оптимизацию труда преподавателя; *алгоритмичность, проектируемость и управляемость* – воспроизводимость технологии обучения в педагогической практике; *корректируемость* – возможность постоянной оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четкое целеполагание; *визуализацию* – возможность применения аудиовизуальной, электронно-вычислительной и другой информационной техники, а также конструирования и использования различных средств обучения.

Автором большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов (СРС). В процессе обучения студентов – будущих специалистов ту-

риндустрии применяются различные виды индивидуальной СРС – подготовка к зачетам, лекциям, написание рефератов, курсовых работ и проектов и т. д. Но, как показала практика, наиболее эффективна парная или групповая СРС, т. к. здесь возникает ситуация «здоровой конкуренции», взаимного контроля; усиливается фактор мотивации. К таким индивидуально-групповым формам, которые широко используются в педагогической практике преподавателей кафедры социально-культурного сервиса и туризма Тюменского государственного университета, можно отнести проектирование, деловые игры и др. (по итогам анализа результатов анкетирования студентов и преподавателей). В педагогической практике обучения студентов автор статьи широко использует метод проектов, входящий в основу проектной технологии. Большие возможности для активной деятельности студентов раскрываются при изучении дисциплины «Активный туризм».

В дисциплину «Активный туризм», изучаемой на 3 курсе в 5 семестре, в раздел «Спортивный и экстремальный туризм» включена тема «Соревнования по спортивному туризму, спортивному ориентированию» [4, с. 132–166]. В данной теме дается определение понятий «слет туристский», «соревнования туристские». Уделяется внимание особенностям традиционных слетов и новых форм, таких как: эколого-туристские слеты, экологическое ориентирование. Будущим специалистам туриндустрии необходимо изучить нормативные документы слета, соревнований: Положение и Условия проведения. А также выяснить, в чем особенность организации и проведения мероприятий. В содержание изучаемой темы включены и такие вопросы: конкурсная программа слета туристов-школьников, программа туристских соревнований, организация судейства и подведение итогов и др.

В виду сильного воздействия туризма как вида деятельности и отрасли хозяйства на окружающую природную среду, при изучении дисциплины «Активный туризм» большое внимание уделяется экологически безопасным технологиям. В туристско-спортивном типе туристского природопользования к ним относятся: игры и соревнования на учебных экологических тропках и полигонах, экологическое спортивное ориентирование, эколого-туристские слеты.

В профессиональной подготовке студентов важен деятельностный подход, при котором разработанные проекты будут реализованы и проверены на практике. Остановимся на опыте совместной деятельности педагогов базовой школы № 70 г. Тюмень и преподавателей кафедры социально-культурного сервиса и туризма Тюменского государственного университета в организации эколого-туристских мероприятий со школьниками младших классов. Какие же мероприятия могут войти в их перечень для детей 7–10 лет. Это могут быть [5]:

- *походы и прогулки по паркам и пригородной зоне, способствующие*

приобщению детей к природе и популяризации спортивного туризма;

– *игры на местности с элементами преодоления естественных препятствий*, направленные на формирование навыков здорового образа походной жизни, спортивно-патриотических качеств;

– *спортивно-развлекательные мероприятия, слеты и праздники с элементами спортивного туризма*, направленные на воспитание у детей нравственных и эстетических ценностей спорта, укрепление здоровья и развитие основных психомоторных способностей учащихся.

В нашей практике подготовки студентов нашли отражение цикл занятий по разработке ими мини-слета «Осенний марафон» с элементами спортивного туризма, имеющего эколого-краеведческий характер. По своей структуре и организационному характеру мини-слет для младших школьников схож с игрой-путешествием, которая имеет и другие названия: «маршрутная игра», «игра на преодоление этапов», «игра по станциям», «игра-эстафета». Изучением игр-путешествий занимались многие авторы (Шмаков С.А., Куприянов Б.В., Рожков М.И. и др.), но все отмечают ее главную особенность – целенаправленное движение групп участников по определенной схеме, обозначенной в маршрутном листе. А для студентов – это способ проверки своих профессиональных навыков анимационной деятельности и коммуникативных компетенций.

На практических занятиях студенты – будущие специалисты туриндустрии – разрабатывают свои практико-ориентированные проекты. Только четко продуманный сценарий игры-путешествия и тесный контакт с педагогами школы дадут ощутимый положительный результат при реализации проекта.

Подготовка игры-путешествия начинается с выбора темы. В 2012 г. на базе МАОУ СОШ № 70 в 3-г классе она была определена как «Осенний марафон». Был составлен маршрут путешествия, т. е. определены этапы, где происходили основные действия. Эколого-туристское путешествие проходило по этапам: «Узлы», «Топография», «В мире ориентиров», «Костер», «Красная книга», «Аптека на грядке», «Лесной граммофон» и др. Игровое действие проходило на местности: в 6-м микрорайоне г. Тюмени, около школ № 66, 70 – это прекрасный полигон для проведения подобных игр-соревнований, где в условиях города можно использовать натуральные объекты – объекты для определения и описания. На пришкольной территории высажены породы лиственных и хвойных деревьев; много кустарников; прекрасные цветники и клумбы. Краткое описание содержания некоторых этапов маршрута игры «Осенний марафон»:

– «Костер»: выкладывание модели типа костра, знание его назначения; правила сбора топлива для туристского костра и выбора экологически безопасного места для оборудования кострища;

– «Красная книга»: определение по иллюстрациям растений из Красной книги Тюменской области», знание мер охраны растений.

– «Аптека на грядке»: определение по иллюстрациям и гербарию (по возможности и по натуральным объектам) лекарственных растений, которые можно выращивать на даче, огороде, в пришкольном цветнике (многие из них стали редкими и требуют особой охраны, например, валерьяна лекарственная, горицвет весенний синюха обыкновенная и др.); знание норм и правил сбора, хранения и применения лекарственных растений.

– «Лесной граммофон»: исполнение песни о природе, чтение стихов, инсценирование.

– «Осенний марафон» – одно из эколого-туристских мероприятий, в основе которых лежит совместная деятельность вуза и школы, соединение теории и практики. Все их можно и нужно проводить на учебной экологической тропе. А для студентов специальности «Социально-культурный сервис и туризм» – это еще одна возможность в проявлении своего творчества, предпринимательства при создании своих авторских проектов и их практической реализации.

Сочетание различных педагогических технологий и последовательное их включение в процесс обучения способствует активизации познавательной деятельности студентов, проявлению у них творческих способностей.

Библиографический список:

1. Девисилов, В.А. Компетенции в области безопасности в структуре новых образовательных стандартов высшего образования / В.А. Девисилов. // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. – № 5 – С. 37–41.

2. Виленский, В.Я., Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / В.Я. Виленский, П.И.Образцов, А.И. Уман, / под ред. В.А. Слостенина. М.: Педагогическое общество России, – 2004. – 192 с.

3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998 – 256 с.

4. Куприна, Л.Е. Активный туризм: учебное пособие / Л.Е. Куприна. // 2-е изд., перераб. и доп. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2012 – 312 с.

5. Программа развития спортивного туризма в Российской Федерации на 2011–2018 г. Проект для обсуждения на Съезде Туристско-спортивного союза России, 10–12 декабря 2010 г. Режим доступа: [http:// www.tssr.ru/main/docs/programm/1047](http://www.tssr.ru/main/docs/programm/1047).

УДК 378.016:338.48:005
ББК Ч448.027

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ДИСЦИПЛИНЫ «ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТАМИ» ДЛЯ МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ТУРИЗМ»

И.А.Фрейнкina

Статья посвящена содержательному аспекту дисциплины «Организационное проектирование и управление проектами» для магистров направления «Туризм».

Ключевые слова: проектирование; туризм; магистр туризма; компетенции.

Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 «Туризм» в разделе «структура основной образовательной программы магистратуры» (профессиональный цикл) предусмотрена дисциплина «Организационное проектирование и управление проектами». Кроме того, вышеуказанным стандартом предписывается, что будущий магистр туризма должен овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями, которые должны быть сформированы в ходе обучения магистра туризма. Однако, стандарт не указывает посредством каких именно дисциплин должны быть сформированы общекультурные и профессиональные компетенции, не прописывается обязательный минимум содержания дисциплины. Поэтому встает вопрос о формировании матрицы компетенций, в которой будет прописан перечень компетенций для каждой дисциплины. В статье представлена взаимосвязь содержания дисциплины с общекультурными и профессиональными компетенциями ФГОС ВПО по направлению подготовки «Туризм».

Для изучения дисциплины «Организационное проектирование и управление проектами» существует достаточное количество учебных материалов, но, в основном, они ориентированы, на студентов и магистров экономических и управленческих специальностей. Это работы авторов В.А. Барина [1], Д.А. Новикова [2], В.Л. Семикова, В.Д. Ушакова [3] и др. С содержательной точки зрения вышеуказанные работы представляют собой достаточно полное изложение сути организационного проектирования, начиная с этапа создания организации, заканчивая вариантами реорганизации существующей организации, но данные работы не учитывают специфики туризма. Среди авторов, занимающихся характеристикой управленческих процессов в туризме с точки зрения организационного проектирования и управления проектами, можно выделить С.С. Скобкина [4], Н.И. Кабушкина [5], Т.Н. Третьякову [6]. Если рассматривать работы этих

авторов применительно к дисциплине «Организационное проектирование и управление проектами», то можно увидеть недостаточность содержательной части в интересующем нас вопросе. С.С. Скобкин в своей работе уделяет внимание проектированию организационных структур и управлению проектом в туризме, под которым подразумевается создание бизнес-плана. Н.И. Кабушкин в своей работе характеризует только процесс проектирования организационных структур. В основном работы авторов С.С. Скобкина и Н.И. Кабушкина посвящены характеристике основ менеджмента. Т.Н. Третьякова характеризует теоретические основы проектирования в социально-культурном сервисе и туризме и методологические основы туристского проектирования. Таким образом, наблюдается недостаточность теоретических работ, связанных именно с организационным проектированием и управлением проектами в туризме.

Прежде всего, при формировании содержания дисциплины «Организационное проектирование и управление проектами» мы должны опираться на требования федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Туризм» по формированию компетенций.

Коллективом кафедры туризма и социально-культурного сервиса Южно-Уральского государственного университета была создана матрица компетенций по направлению 100400 «Туризм», согласно которой в ходе изучения дисциплины «Организационное проектирование и управление проектами» должны быть сформированы следующие компетенции, заявленные в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Туризм» [7]:

- готовность к активному общению в научной, профессиональной и социально-общественной сферах деятельности (ОК-3);
- способность использовать навыки и умения научно-исследовательских и научно-производственных работ, управления коллективом, владеть основами командообразования, формировать благоприятный морально-психологический климат для достижения поставленных целей, оценивать качество результатов личной и коллективной деятельности (ОК-5);
- готовность нести ответственность за принятые решения в рамках профессиональной компетенции, способность принимать нестандартные решения, разрешать проблемные ситуации в туристской деятельности (ОК-6);
- способность проявлять инициативу, в том числе в сложных и нестандартных ситуациях, брать на себя всю полноту ответственности (ОК-9);
- способность разрабатывать новые туристские проекты, соответствующие требованиям туристской индустрии, выявлять приоритетные направления в проектировании, составлять необходимую нормативно-техническую документацию (ПК-1);

– готовность применять методы анализа, разработки и поиска решений в деятельности предприятий туристской индустрии (ПК-3);

– владение приемами и методами работы с персоналом, методами оценки качества и результативности труда персонала предприятия туристской индустрии (ПК-7);

– способность разрабатывать и внедрять нормативную документацию по стандартизации, сертификации и качеству туристского продукта и услуг туристской индустрии (ПК-10);

– способность ставить задачи и выбирать методы исследования, интерпретировать и представлять результаты научных исследований в сфере туризма (ПК-12).

В таблице представлена взаимосвязь компетенций и содержания дисциплины «Организационное проектирование и управление проектами».

Компетенции, формируемые в ходе изучения дисциплины
«Организационное проектирование и управление проектами»

Краткое содержание тем	Коды компетенций
Тема Организация как система Понятие системы. Взаимоотношение понятий «система» и «организация». Понятия, характеризующие строение систем. Основные элементы системной структуры: компонент, функция, связь. Свойства систем. Классификации систем по различным основаниям.	ОК-5, ПК-1, ПК-12
Тема Организационные структуры управления Понятие и сущность организационной структуры. Критерии классификации организационных структур управления. Классические концепции организационных структур управления. Организационные параметры, характеризующие состояние организации. Требования к организационной структуре. Соотношение структурных и функциональных изменений в организации. Эффективность организации при оптимизации организационной структуры	ОК-5, ПК-1, ПК-12
Тема Основы организационного проектирования Понятие, цели, сущность и значение организационного проектирования. Методологические принципы организационного проектирования. Процесс организационного проектирования. Основные этапы организационного проектирования: предпроектный, проектирования, внедрение проекта. Методы проектирования организационных структур (методы структуризации целей, методы аналогий, методы экспертного анализа, методы организационного моделирования, методы реинжиниринга, методы дезорганизации). Связь типов организации и принципов построения организационной структуры. Оценка эффективности организационных проектов: критерии и показатели. Признаки оптимальной организационной структуры.	ОК-5, ОК-6, ПК-1, ПК-3, ПК-10, ПК-12

Краткое содержание тем	Коды компетенций
<p>Тема Организация как объект организационного проектирования</p> <p>Подходы к проектированию организационной структуры: системный, ситуационный. Подходы к построению организационных структур управления. Проектирование изменений в функционирующей организации. Этапы организационного проектирования в функционирующей организации. Анализ существующей структуры организации. Основные принципы диагностирования организации. Формирование общей структурной схемы организации. Разработка состава подразделений в организации и связей между ними. Определение порядка функционирования системы управления (регламентация) в организации. Виды структуры организации, подразделений и их аппаратов управления. Разработка и планирование содержания функций управления, их взаимозависимости и взаимосвязи. Определение трудоемкости реализации функций управления. Разработка сетевой модели выполнения организационного проекта. Расчет и оптимизация параметров сетевой модели. Проектирование технологического обеспечения деятельности организационной системы: разработка технологического процесса организационной деятельности, разработка технической и технологической документации осуществления организационной деятельности, предварительная оценка эффективности технологической подсистемы. Проектирование информационной подсистемы, оценка ее эффективности. Проектирование внутриорганизационных стандартов. Расчет потребности в управленческом персонале. Разработка проекта системы подбора управленческого персонала. Формирование системы тестов для определения уровня профессиональной подготовки. Разработка проектов расстановки кадров. Методы преодоления трудностей оргпроектирования. Решение проблем организационной культуры. Эффективные средства формирования организационной культуры. Кадровая политика как важная составляющая формирования организационной культуры фирмы. Эффективность организационных изменений.</p>	<p>ПК-10, ПК-12, ПК-7, ОК-6, ОК-3</p>
<p>Тема Проект как инструмент управления</p> <p>Понятие «Управление проектом», характеристика и особенности. Формирование инвестиционного замысла проекта. Техно-экономическое обоснование проекта. Бизнес-план и его структура. Источники и организационные формы финансирования проектов. Основные этапы создания и реализации инновационного проекта. Оценка его эффективности по совокупности технических и экономических параметров. Определение критерия выбора альтернативного варианта инновационного проекта, оценка возможного осуществления инновационного проекта в схему управления. Сущность эффективности организационного проекта. Основные параметры</p>	<p>ОК-6, ОК-9, ПК-1, ПК-3</p>

Краткое содержание тем	Коды компетенций
оценки эффективности организационного проекта. Методы оценки его эффективности. Определение критерия выбора альтернативного варианта организационного проекта. Анализ альтернативного варианта. Принятие решения об использовании альтернативного варианта. Проектная структура управления. Формирование проектной структуры. Проект и основное производство. Проект и корпоративная культура предприятия. Роль руководителя проекта. Функции управления проектом.	
Тема Практикум организационного проектирования Проектирование структуры управления туристской организацией: цели и задачи проекта, содержание проекта, исходные данные, методические рекомендации к выполнению этапов проекта, требования к оформлению пояснительной записки.	ОК-3, ОК-5, ОК-6, ПК-1

Таким образом, из таблицы мы видим, что в ходе изучения дисциплины «Организационное проектирование и управление проектами» мы можем сформировать как общекультурные, так и профессиональные компетенции магистра туризма.

Библиографический список

1. Баринов, В.А. Организационное проектирование: учебник / В.А. Баринов. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 215 с.
2. Новиков, Д.А. Управление проектами: организационные механизмы / Д.А. Новиков. – М.: ПМСОФТ, 2007. – 140 с.
3. Семиков, В.Л. Основы организационного проектирования / В.Л. Семиков, В.Д. Ушаков // Интернет-журнал «Технологии техносферной безопасности». – Выпуск № 1 (29) – февраль 2010 г. – <http://ipb.mos.ru/ttb>.
4. Скобкин, С.С. Менеджмент в туризме: учебное пособие / С.С. Скобкин. – М.: Магистр, 2007. – 447 с.
5. Кабушкин, Н.И. Менеджмент туризма / Н.И. Кабушкин. – Минск: БГЭУ, 1999. – 644 с.
6. Третьякова, Т.Н. Проектирование в социально-культурном сервисе и туризме / Т.Н. Третьякова. – Челябинск: издательский центр ЮУрГУ, 2012. – 160 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Туризм» от 28.10.2009 г. № 488. – www.edu.ru/prm488-1.pdf

УДК 614.213(571.12)
ББК 51.1(2Рос-4Тюм)27

РАЗВИТИЕ САНАТОРНО-КУРОРТНОГО КОМПЛЕКСА ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Е.Ю. Созонова

Представлена характеристика современного состояния санаторно-курортного комплекса Тюменской области. Дано описание основных природных лечебных факторов, используемых для оздоровления и лечения. Рассмотрены основные предпосылки для дальнейшего развития территориального санаторно-курортного комплекса.

Ключевые слова: санаторно-курортный комплекс, оздоровительный туризм, туристический поток, природные лечебные факторы, подземные минеральные лечебные воды, лечебные грязи.

Тюменскую область природа щедро наградила лечебными дарами, это и сапропелевые грязи, и минеральные воды, богатый фитонцидами лесной воздух. В области имеются все условия для успешного развития внутреннего и въездного туризма: богатейшее историческое, архитектурное и культурное наследие, природные ресурсы, благоприятная экологическая составляющая, а также динамично развивающийся потребительский спрос на туристические продукты региона.

Тюменская область (без автономных округов) расположена в пределах Западно-Сибирской равнины. Ее территория составляет 161,8 тыс. км². По данным Тюменьстата, за 2012 год численность населения области 1361,6 тыс. чел. [5]. Юг Тюменской области насчитывает 5 городов, 22 района, 5 поселков городского типа, 1268 сельских населенных пунктов. Тюменская область (без автономных округов) составляет 11,3 % всей территории Тюменской области. Юг области является наиболее заселенной частью региона с хорошо развитой инфраструктурой.

Климат континентальный, средняя температура на юге Тюменской области в январе составляет около -19°C -17°C , в июле $+19^{\circ}\text{C}$. Отличительными особенностями погоды юга Тюменской области являются продолжительная, умеренно суровая снежная зима и теплое лето. На юге области теплая погода наступает в середине апреля и держится до середины октября [1].

Тюменская область располагает ресурсами подземных минеральных лечебных вод: хлоридные натриевые бромные и йодобромные воды с широким диапазоном минерализации: от 5–10 до 30–40 г/дм³. Для питьевого лечения используются минеральные воды с минерализацией до 15 г/дм³; более высокоминерализованные воды (20–40 г/дм³) являются ценным лечебным средством для бальнеотерапии [2]. Во всех крупных городах об-

ласти действуют водолечебницы и плавательные бассейны с минеральной водой. Выпускаются столовые минеральные воды «Тюменская», «Тараскульская», «Исетская». В бальнеологическом отношении изучено 15 озер (Большой и Малый Тараскуль, Ахманка, Тулубаево, Лебязье и др.), содержащих сапропелевые лечебные грязи, сапропели бессульфидные, пресноводные. Месторождения региона, особенно Малый Тараскуль, располагают запасами сапропелей, превосходящими современную и перспективную в них потребность.

С точки зрения государственной поддержки в развитии внутреннего и въездного туризма на территории Тюменской области наиболее приоритетными направлениями являются: деловой, оздоровительный, историко-культурный и охотничье-рыболовный виды туризма (см. таблицу).

Приоритетные направления развития туризма на территории Тюменской области

№ п/п	Степень приоритетности	Виды туризма
1	Виды туризма, относимые к наиболее приоритетным	Деловой туризм; Санаторно-курортный; оздоровительный туризм; Историко-культурный туризм; Охотничье-рыболовный.
2	Виды туризма, перспективные для развития	Экологический туризм; Паломнический туризм; Спортивный туризм; Активный индивидуальный туризм; Экстремальный туризм.

Общий объем туристического потока в Тюменской области в 2011 году составил 1570,8 тыс. человек (из них иностранных граждан – 28,9 тыс. человек) и превысил уровень 2010 года на 9,7 % (см. рисунок).



Туристические потоки в Тюменскую область

Согласно данным социологического исследования, наибольшая часть поездок носит характер внутреннего туризма. Так, в 2010 году среди опрошенных 68,7 % жители Уральского федерального округа, из них: порядка 30 % являются жителями Тюменской области, 21,8 % – жителями ХМАО и ЯНАО. Среди туристов, прибывающих из-за пределов Тюменской области, наибольшая доля приходится на соседние регионы Уральского, Приволжского и Сибирского федеральных округов [4].

По данным Департамента инвестиционной политики и государственной поддержки предпринимательства в Тюменской области действует: 6 санаториев для взрослых; 9 санаториев-профилакториев; 4 санатория для детей; 11 баз отдыха; 5 санаторно-оздоровительных лагерей круглогодичного действия [3].

Правительством Тюменской области в начале 2009 года был размещен заказ на разработку концепции создания рекреационного комплекса на юге Тюменской области, который выполнила международная компания «Эрнст энд Янг» (Великобритания). Компания считает целесообразным строительство санатория на 250–300 номеров с лечебной базой, бассейнами с пресной и минеральной водой и SPA-услугами; рекреационного отеля на 150–200 номеров с аквапарком или SPA-комплексом с несколькими бассейнами с пресной и минеральной водой, конференц-комплексом и спортивными сооружениями. Также предложено модернизировать уже существующие санатории и дома отдыха – всего 19 объектов районного и областного масштаба. Они обладают рядом преимуществ перед неосвоенными участками: как правило, в них уже есть огороженная территория, подведены коммуникации, выход к воде или лесному массиву. В настоящее время в Тюменской области реализуется 15 проектов, объем инвестиций в которые превышает 30 млрд. рублей [3].

Государственную поддержку на этапе строительства и модернизации получил санаторно-курортный объект ООО больница восстановительного лечения «Ласточка».

База отдыха «Верхний бор» на берегу озера Кривое общей площадью 12 га, в 2010 году прошла модернизацию всего рекреационного комплекса. Был построен первый в регионе SPA-отель «Источник» с открытым бассейном с горячей минеральной водой, гидромассажем. В 2012 году состоялось открытие нового четырехэтажного корпуса SPA-отель «Источник-2». Общая вместимость отелей 56 номеров разных категорий.

В загородном спортивно-оздоровительном клубе «Кулига-парк» завершилось строительство аквапарка и альпийского отеля (11 двухместных номеров). Круглый год в аквапарке одновременно могут отдыхать двести человек. Руководство комплекса планирует превратить аквапарк из развлекательного водного аттракциона в оздоровительный комплекс и получить лицензию на открытие «Термального источника».

На территории региона реализуется ещё несколько инвестиционных проектов. Туристический комплекс «Сибирское подворье» на южной окраине с. Абалак на территории архитектурно-ландшафтного заказника «Абалакский природно-исторический комплекс» уровня 3–4*. Крупный санаторно-курортный комплекс на территории Тюменского района, участок расположен в живописном хвойном массиве на берегу озера Матюшино, в междуречье Туры и Пышмы, в 34 км от Тюмени.

Тюменская область активно работает над развитием санаторно-курортного комплекса региона, это обусловлено природными ресурсами наличием минеральных источников, грязевых месторождений; платежеспособным спросом Тюменской, Свердловской, Челябинской областей, низкой конкуренцией. Жители области могут выбирать для себя как активные формы отдыха, семейные развлечения, так и оздоровление.

Библиографический список

1. Бакулин, В.В. География Тюменской области / В.В. Бакулин, В.В. Козин. – Екатеринбург: Средне-Уральское издательство, 1996. – 35 с.
2. Санаторно-курортное лечение. сборник нормативно-методических документов. – М., 2000 – 5 с.
3. Департамент инвестиционной политики и государственной поддержки предпринимательства Тюменской области: статистика // <http://www.tyumen-region.ru> (06.04.2013).
4. Распоряжение Правительства Тюменской области от 30.08.2012 № 1694-рп Об утверждении долгосрочной целевой программы «Основные направления развития внутреннего и въездного туризма в Тюменской области» на 2013–2015 годы // <https://admin.admtumen.ru/files/tourresources/> .
5. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Тюменской области (Тюменьстат): численность населения области // <http://www.tumstat.gks.ru> .

УДК 658.3.012.4 + 005.963.2

ББК У9(2)240.0

КОУЧИНГ КАК НАИБОЛЕЕ АКТУАЛЬНЫЙ МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ СОВРЕМЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

К.В. Айхель, А. Львова

Современный рынок жесток, конкуренты постоянно пытаются переиграть, кризис не успокаивается и все больше распространяется – в такой атмосфере бизнесу выжить нелегко. Для эффективного управления используются десятки методов, классических и современных. Одним из новых направлений, но действенным и грамотным является коучинг. Коучинг сочетает в себе информирование, консультирование и простое человеческое общение. Благодаря коучингу, человек развивает новые способности и навыки, которые увеличивают его эффективность. Использование данного метода демонстрирует лучшие результаты взаимодействия персонала в решение оперативных задач предприятия, что в свою очередь находит непосредственное отражение в экономических показателях деятельности компании.

Ключевые слова: коучинг, управление персоналом, обучение, человеческий потенциал, тренинг, карьерный рост

В области управления персоналом в последние десятилетия появилось много различных технологий, позволяющих более успешно руководить сотрудниками предприятий. Всевозможные аттестации, управление по целям, мероприятия, направленные на развитие корпоративной культуры и поддержание корпоративного духа – тимбилдинг, тренинги, наставничество, коучинг, действия, призванные ускорить адаптацию вновь поступающих сотрудников, работа с резервом – это далеко не полный перечень того, что используется современными организациями [1].

Каждая компания самостоятельно осуществляет выбор инструментов управления персоналом, а так же применяет их комбинации. Одним из самых новых, объединяющих в себе различные методики и техники, дающим новые возможности, признан коучинг, как важный инструмент влияния на результаты деятельности отдельных людей и предприятия в целом. Современное управление в стиле коучинга – это взгляд на сотрудников как на огромный дополнительный ресурс предприятия. При таком подходе каждый сотрудник является уникальной творческой личностью, способной самостоятельно решать многие задачи, проявлять инициативу, делать выбор, брать на себя ответственность и принимать решения.

Американский тренер Тимоти Голви разработал более эффективную методику обучения игре в теннис, а затем перенёс её в бизнес-сферу. Ме-

тодика стала называться коучингом. По мнению автора концепции внутренней игры, лежащей в основе новой методики тренировки, коучинг – это искусство создания с помощью беседы и поведения среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям, так, чтобы оно приносило удовлетворение [3]. Термин «coaching» был введен в бизнес-терминологию в начале девяностых годов XX века Джоном Уитмором, английским бизнесменом и консультантом, и сейчас употребляется в кругах западного бизнеса так же часто, как и слово «прибыль». И означает он нечто существенно большее и иное, чем дословный перевод – «наставлять, тренировать, подготавливать».

Международная Федерация Коучинга (ICF) создана более 17 лет назад, определяет коучинг как прогрессирующее взаимоотношение, которое фокусируется на том, что клиент предпринимает действия направленные на реализацию своего видения, целей или желаний. ICF – это профессиональная ассоциация персональных и бизнес-коучей, цель которой: сохранение надежности и качества коучинга в мировом сообществе. Это самая большая в мире некоммерческая профессиональная ассоциация, объединяющая больше чем 5000 участников, в 179 представительствах на территории 30 стран мира [6].

В условиях современного рынка коучинг используется все чаще. Многие фирмы и крупные корпорации за рубежом осознали все плюсы работы данного метода и с каждым годом количество таких предприятий растет. На практике коучинг требует правильного подхода и верного истолкования в рамках каждого отдельного предприятия. В конце прошлого столетия коучинг официально признан в бизнесе. В настоящее время существует порядка 50 школ и около 500 видов коучинга, начиная от VIP-коучинга и заканчивая социальной работой. В Америке профессия коуча официально признана в 2001 году, благодаря стараниям Международной Федерации коучей.

Процесс коучинга чаще всего цикличен и может состоять из неопределенного количества этапов, соответствующих цели самого процесса [4]. Так коучинг может представлять собой обычную беседу, в ходе которой решаются наиболее насущные проблемы, а начальным этапом будет являться либо появление проблемы, либо осознание ее наличия. Так же коучинг может являться неким процессом обучения, при котором цель ставит, например, организация или руководство и коуч подготавливает определенные тренинги, направленные на удовлетворения желаний заказчика – корпоративный коучинг. При этом важно соединить цели сотрудника с целями компании.

Исследование рынка услуг по обучению и развитию персонала Великобритании

Вид обучения/развития персонала	Доля предприятий, использующих данный вид, %	Доля респондентов, отметивших эффективность его применения, %
Обучение на рабочем месте	99	52
Внешние тренинги	90	26
Коучинг линейными менеджерами	88	74
Аудио-, видеокурсы	81	35
Наставничество	72	63
Коучинг внешними специалистами	64	36
Внутренние мероприятия по обмену знаниями	52	50

Дефицит профессиональных кадров – уже объективная ситуация в России. А в связи с демографической ситуацией кроме этого еще и уменьшается трудоспособное население. Существующая система образования не формирует навыки, необходимые работнику в рыночных условиях. Недостаток знаний в области менеджмента, маркетинга, управления персоналом и прочего может оказаться смертельным для организации в современных условиях. Поэтому особое значение для бизнеса имеет способность организации растить высококвалифицированных специалистов. Сотрудник, выращенный в стенах компании, имеет с ней наиболее тесную связь. Вклад в обучение сотрудников нужно сочетать с политикой удержания специалистов. Этого можно достичь, только создав такие условия, когда каждому сотруднику обеспечивается карьерный и профессиональный рост в рамках предприятия, когда каждый сотрудник видит четкие индивидуальные перспективы.

Статистика утверждает, что в кризис в Российских и западных компаниях на 15 % возрос запрос на коучинг на фоне обвала рынка тренинговых услуг. Компании стали более внимательно относиться к соотношению затраченных средств и полученных результатов. У всех работодателей основной целью: минимизация затрат и увеличение прибыли через эффективное использование всех ресурсов. А основной ресурс, который компании стремятся оптимизировать – это человеческий потенциал. Коучинг как раз и работает на раскрытия именно этого ресурса – потенциала руководства и ключевых менеджеров [2].

В настоящий момент времени на отечественном рынке во многих сферах существует тенденция ухода с рынка средних предприятий, при этом рынок перенасыщен крупными предприятиями: торговыми сетями, международными операторами, холдингами, франчайзинговыми представительствами. В таком случае реализация метода коучинга особенно привле-

кательна. Опытные сотрудники при определенной подготовке могут достойно выполнять функции коуча для более молодых специалистов вновь созданных филиалов или подразделений. Одновременно статус коуча является новой ступенькой в карьерном росте для успешных сотрудников предприятия.

Многие иностранные компании такого уровня как: AUCHAN, MICHELIN, Phillips, Adidas, BritishAmericanTobacco, JTI, ИНКОМ, Ernst&Young, POLYCOM, Johnson&Johnson, Samsung и многие другие давно разработали и используют различные системы внутреннего коучинга [5].

Коучинг предполагает быстрое обучение «без отрыва от работы», причем этот процесс доставляет радость и удовольствие к чему другие методы даже и не стремятся. А так же открывает много не выявленных ранее талантов среди членов группы. Многократно возрастают личная эффективность человека и скорость его продвижения к цели. Именно поэтому коучинг с такой быстротой захватывает рынок и становится чем-то вроде необходимости.

Библиографический список

1. Авдеев, С.А. Коучинг: учебное пособие / С.А. Авдеев, А.М. Карташова. – М.: Психологический центр «На Волхонке», 2006.
2. Вагин, И.В. Как стать миллиардером. Практический коучинг / И.В. Вагин, П.А. Рипинская – М.: АСТ, Астрель, 2007. – 304 с.
3. Голви, Т. Работа как внутренняя игра / Т. Голви. – М: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 417 с.
4. Уитмор, Дж. Новый стиль менеджмента и управления персоналом. – М.: Финансы и статистика, 2008. – 357 с.
5. www.erickson.org.ru.
6. www.eurocoach.ru/publications/27.html.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

В.В. Журавлев, А.М. Лопарева

Рассмотрены различные представления о компетенциях и компетентности менеджера сферы сервиса. Проведено сравнение различных моделей компетентности менеджеров. Показана необходимость моделирования профессиональных качеств руководителя.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, модель компетенций.

В современных условиях остро стоит проблема конкурентоспособности организаций, эффективности управления, что закономерно ставит вопрос проектирования моделей профессиональной компетентности менеджера.

С точки зрения практиков бизнеса, профессиональные компетенции менеджера – это способность субъекта управленческой деятельности выполнять обязанности в соответствии с должностными требованиями. Данные требования представляют собой профессиональные задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли. Подобный подход отражает базовые позиции британской научной школы психологии труда. Представители этого направления в менеджменте, в целом, выступают за строгое функциональное разделение труда, исходя из чего, ими под профессиональными компетенциями менеджера понимается способность действовать в соответствии со стандартами выполнения работы. Данный подход сфокусирован исключительно на стандартах деятельности и основан на описании задач и ожидаемых результатов. Известные представители американской трудовой школы, как правило, являются сторонниками личностного подхода, который предполагает выделение таких характеристик личности, которые позволяют добиваться нужных результатов в работе. С их точки зрения, ключевые компетенции могут быть описаны стандартами KSAO, которые включают:

- знания (knowledge);
- умения (skills);
- способности (abilities);
- иные характеристики (other).

Специалисты отмечают, что применение такой простой формулы для описания ключевых компетенций сопряжено с трудностями в определении и диагностике двух ее элементов: знания и умения (KS) гораздо легче определить, чем способности и иные характеристики (AO) (в частности, из-за абстрактности последних) [1]. Согласно точке зрения многих отечественных специалистов, ученых – М.Е. Дуранова, О.С. Виханского, Л.В. Львова,

следует сосредоточиться в формировании профессиональных качеств именно на skills и abilities, так как они играют огромную роль в повышении эффективности финансово-хозяйственной деятельности организации, возглавляемой грамотным руководителем.

В вузах данному, как правило, не учат (в отличие от knowledge), либо это вводится в единичных вузах – в так называемых предпринимательских университетах. В итоге получается, что вместо вузов пытаются формировать реальные качества менеджеров различные тренинговые структуры, компенсирующие пробелы вузовского образования.

Актуальным остается вопрос, касающийся необходимости и методологической оправданности введения понятия «компетенция» наряду с понятием «способности», «умения и навыки», «компетентность». Говоря о значении компетентного подхода для повышения эффективности образовательного подхода в системе обучения взрослых, необходимо отметить, что понятия компетентность и компетенция рассматриваются вместе с понятием профессиональный опыт и профессионализм [2].

Рассматривая профессиональные компетенции, большинство исследователей выделяют: простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности); ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и изменения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности.

Выпускник высшей профессиональной школы должен уметь применять полученные в ходе обучения знания, умения и навыки в повседневных и изменяющихся ситуациях на работе, демонстрируя свою профессиональную компетентность. Существующая практика подготовки менеджеров обеспечивает обучение основным функциям классического менеджмента: организация, планирование, мотивация, координация и контроль (Тейлор Ф., Фаоль А.) [3]. Новый подход к управлению все более базируется на признании приоритета личности перед производством, перед прибылью, перед интересами предприятия, фирмы, учреждения. Именно такая постановка вопроса составляет культуру управления.

В концепции российского менеджмента основная идея сводится к возрастанию роли руководителей различного уровня. Профессиональная компетентность личности будущего менеджера выступает в качестве основной из целей процесса обучения с учетом тенденций социально-экономического развития современного общества и мотивов, побуждающих молодого человека к совершенствованию этого качества. Как показывает практика последующей управленческой деятельности выпускников факультетов менеджмента, только компетентность и профессионализм (мастерство) могут

правильно сориентировать руководителя в реальной обстановке, выбрать правильный способ поведения и принять правильное управленческое решение.

Низкий уровень профессиональной компетентности специалистов может привести сегодня к глобальным катастрофическим последствиям: традиционная система образования была рассчитана на «знаниевую» парадигму подготовки специалистов, в основе которой было прагматическое и формальное использование совокупности освоенных истин. Современной цивилизации требуется специалист, понимающий специфику современного бытия, специалист духовно-нравственной ориентации, человек культуры.

Обозначим модель компетенций, которую можно принять за основу при формировании компетенций менеджера, специалиста сферы сервиса.

Модель компетенций дает возможность создать такой набор критериев, который непосредственно связывает широкий спектр конкретных видов деятельности с управлением персонала.

Каждая компетенция – это набор родственный поведенческих индикаторов. Эти индикаторы объединяются в один или несколько блоков – в зависимости от смыслового объема компетенции [4].

Компетенции без уровней. Простая модель, то есть модель, которая охватывает виды работ с простыми стандартами поведения, может иметь один перечень индикаторов для всех компетенций. В этой модели все поведенческие индикаторы относятся ко всем. Простая модель, то есть модель, которая охватывает виды работ с простыми стандартами поведения, может иметь один перечень индикаторов для всех компетенций. В этой модели все поведенческие индикаторы относятся ко всем видам деятельности. Например: модель, которая описывает работу только старших менеджеров компании, в разделе «Планирование и организация» может включать следующие индикаторы поведения:

- составляет планы, которые распределяют на работу по срокам и приоритетам (от нескольких недель до трех лет);
- составляет планы, которые точно соответствуют целям деятельности отдела;
- координирует деятельность отдела с бизнес планом компании.

Единый перечень индикаторов поведения – это то, что и требуется, потому что все индикаторы поведения необходимы в работе всех старших менеджеров.

Компетенции по уровням. Когда модель компетенций охватывает широкий спектр работы с различной категоричностью требований, поведенческие индикаторы в рамках с различной категоричностью требований, поведенческие индикаторы в рамках каждой компетенции можно свести в отдельные перечни или разделить по «уровням». Это позволяет целый ряд элементов разных компетенций сводить под один заголовок, что удобно и необходимо, когда модель компетенций должна охватывать широкий

диапазон видов деятельности работ и функциональных ролей. Некоторые компании связывают уровни напрямую с грейдами деятельности. Например, в некоторых моделях все компетенции Уровня 1 относятся к конкретным служебным грейдам, а все компетенции Уровня 2 включаются в следующий блок должностей и т. д. Обычно существует определенная связь между уровнями компетенций и сложностью деятельности, но эта связь не всегда непосредственна и однозначна. Другой метод распределения компетенций по уровням – разделение по профессиональным качествам, которые необходимы работнику. Этот метод используется тогда, когда модель компетенций относится к одной ступени работы или одной роли. Например, модель может включать перечень следующих индикаторов:

- исходные компетенции – обычно это минимальный набор требований, необходимых для допуска к выполнению работы;
- выдающиеся компетенции – уровень деятельности опытного сотрудника [5].

Отрицательные компетенции – обычно это такие стандарты поведения, которые контрпродуктивны для эффективной работы на любом уровне. Этот метод используется, когда необходимо оценивать различные степени компетенции группы работников.

Таким образом, модель компетенций, даже имеющая определенные недостатки, позволяет обрисовать довольно четкие контуры деятельности менеджера, планомерно повышать его профессиональный уровень.

Библиографический список

1. Дуранов, М.Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследование и организация. монография. / М.Е. Дуранов. – Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 244 с.
2. Виханский, О.С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс / О.С. Виханский, А.Н. Наумов. – М.: Гардарики, 2008. – 406 с.
3. Тейлор, Ф. Принципы научного менеджмента / Ф. Тейлор; пер. с англ. В.Д. Тронова. – М.: Изд-во стандартов, 1991. – 360 с.
4. Львов, Л.В. Трансдисциплинарный учебно-методический комплекс формирования организационно-управленческой компетентности / Л.В. Львов, О.В. Перезовова. – Челябинск: НОУВПО РБИУ, 2011. – 218 с.
5. Кабушкин, Н.И. Менеджмент гостиниц и ресторанов / Н.И. Кабушкин. – Минск: ООО «Новое знание», 2010. – 298 с.

ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016:81-021.31

ПРАКТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е.В. Радченко

Статья посвящена содержанию понятия «практическая грамматика», определению основных принципов преподавания русского языка иностранным слушателям.

Ключевые слова: практическая грамматика, практическая цель обучения, грамматические категории, функционирование языковой единицы в речи.

...специально под языком мы понимаем едва ли не в первую очередь его грамматику

Л.В. Щерба.

Описание языковых единиц и их представление в целях преподавания русского языка иностранцам – это два взаимосвязанных процесса. С одной стороны, речь идет об описательной грамматике, которая устанавливает правила функционирования и использования языкового материала для построения высказываний, текстов, правил их прочтения и адекватной интерпретации. С другой – речь идет о практической грамматике русского языка как иностранного, которая должна учитывать кого, с какой целью и на каком материале необходимо обучать русскому языку. Главным условием того, что иностранный слушатель сможет понимать и воспроизводить информацию на русском языке, является освоение его грамматической системы.

Практическая грамматика находится в одном ряду с такими понятиями, как практическая цель обучения (цель, которая направлена на овладение языком как средством общения и приобретения умений для успешного владения языком), практические методы обучения (это общедидактические методы обучения, с помощью которых обеспечивается формирование речевых навыков и умений, необходимых для практического владения языком как средством общения), практический курс иностранного языка (учебная дисциплина, обеспечивающая формирование языковой и коммуникативной компетенции) [1].

Грамматический тип обучения – это один из подходов к организации обучения иностранным языкам, при котором осуществляется приоритетное усвоение грамматических форм и структур языка. Практическая грамматика в обучении русскому языку как иностранному представляет собой системное описание грамматических категорий и методики их преподавания.

Целью практической грамматики является разработка методов и приемов обучения, позволяющих развить мышление на иностранном языке.

Решение задач, связанных с вопросами преподавания русского языка как иностранного, активизировало интерес к функциональной стороне языка. Функционирование языковой единицы в речи определяется системой языка, нормами, правилами, закономерностями их реализации в речевых актах.

Начало практического, реального изучения языковой единицы связано с признанием важности изучения ее функционирования в речи говорящего (см. труды А.И. Смирницкого, В.Г. Адмони, А.А. Леонтьева, А.А. Уфимцевой, О.М. Ким, А.В. Бондарко и др.).

По мнению В.Г. Адмони, язык и речь не противостоят друг другу: «Ничего нет в языке, чего бы не было в речи. Ничего нет в речи, чего бы не было в языке. ...В конкретных условиях речевой коммуникации грамматические формы могут вступить в такие сочетания, получать такие оттенки значений и брать на себя такие функции, которые, так или иначе, будучи намечены еще в тенденциях и потенциях этих форм, все же представляют собой в той или иной мере расширение и обогащение, вообще изменение прежних видов реализации этих тенденций и потенций, тем самым создавая почву для изменения грамматических форм в языке» [1, с. 34]. Автор приходит к следующему выводу: «...в языке нет ничего грамматического, что не прошло бы через речь; в речи нет ничего грамматического, что в своей основе не было бы намечено в языке» [1, с. 35].

А.А. Леонтьев, рассуждая о динамической природе языковой системы, отмечает, что «она (языковая система – Е.Р.) есть форма взаимодействия реальных элементов речевой деятельности, что она, собственно, есть деятельность, и в этом смысле противопоставлена норме как статическому началу. ... можно интерпретировать историю языка как некоторую совокупность констант, на которую как бы накладываются факторы, нарушающие эту константность, вступающие в противовес с языковой традицией» [10, с. 83]. Ученый высказывает важную, с нашей точки зрения, мысль о том, что язык является предметом языкознания, а речь – предметом психологии [10, с. 48].

А.А. Уфимцева противопоставление «язык – система» и «язык – речь» квалифицирует как фундаментальное, основное для современного языкознания. По мнению ученого, парадигматические (номинативно-классификационные) свойства слова и синтагматические пути реализации этих возможностей соотносятся друг с другом как потенция и реализация, как качественное и количественное – две взаимосвязанные стороны слова. Именно эти свойства словесного знака позволяют рассматривать все знаменательные слова как виртуальные (обобщенные) знаки в системе языка и актуальные знаки в линейном ряду. Поэтому наиболее определяющей тео-

рию слова является проблема разграничения языка как системы и речи как актуализации этой системы [12].

Р.М. Гайсина анализирует языковую природу частей речи на основе учета трех составляющих «форма – значение – функция». В результате такого подхода ученому удалось выявить внутреннюю структуру имени существительного, установить универсальные закономерности развития частей речи, межкатегориальные взаимодействия глагола и имени [5].

Усилиями группы ученых под руководством А.В. Бондарко была создана особая область лингвистических исследований – лингвистическая функционалогия, выходящая за пределы морфологии и синтаксиса. В работах А.В. Бондарко детальное освещение получили такие функционально-семантические категории, как аспектуальность, темпоральность, персональность, залоговость [3, с. 4].

Учение о функционально-коммуникативной грамматике Г.А. Золотовой тоже основано на триединстве формы – значения – функции языковой единицы [6].

Реальное функционирование языковой единицы в речи говорящего должно стать основой обучения русскому языку иностранных слушателей. Изучающему русский язык как иностранный необходимо знать и понимать правила функционирования языковой единицы разных уровней (лексического, морфологического, синтаксического), чтобы выбирать для построения своего высказывания те средства, которые наиболее адекватно передают его замысел, а также уметь соотносить ту или иную форму с передаваемым ею смыслом.

При обучении русскому языку как иностранному осознание грамматических явлений – обязательное условие скорейшего овладения языком. Практическая грамматика в обучении русскому языку как иностранному представляет собой системное описание грамматических категорий и методики их преподавания. В методике обучения русскому языку иностранцев выработались разнообразные приемы «скрытого», незаметного для учащихся усвоения грамматики, позволяющие овладевать ею через практику в речи. В связи с чисто практическими целями обучения русскому языку иностранцев в методике выдвигается конкретное требование: построить систему обучения на основе практической грамматики, обеспечить учащимся понимание языковых закономерностей путем систематизации и классификации материала [11].

Важнейшими аспектами русской грамматики, которые необходимо учитывать в практике преподавания русского языка как иностранного, являются следующие:

- 1) рассматривать языковые явления в системе, в их взаимосвязи;
- 2) опираться в процессе преподавания на неразрывное единство языка и речи и в первую очередь на структурно-речевую единицу – предложение;

3) выявлять специфику русского языка с учетом его соотнесенности с другими языковыми системами.

Библиографический список

1. Адмони, В.Г. Основы теории грамматики / В.Г. Адмони. – М. – Л.: Наука, 1964. – 104 с.
2. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: «Златоуст», 1999. – 472 с.
3. Бондарко, А.В. Категории в системе функциональной грамматики / А.В. Бондарко // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста: сб. статей. – М.: Эдиториан УРСС, 2002. – С. 15–22.
4. Бондарко, А.В. О некоторых аспектах функционального анализа грамматических явлений / А.В. Бондарко // Функциональный анализ грамматических категорий: сб. науч. тр. – Л.: Ленинградский пединститут им. А.И. Герцена, 1973. – С. 15–23.
5. Гайсина, Р.М. Межкатегориальный переход понятия и обогащение лексики / Р.М. Гайсина. – Уфа, 1985. – 180 с.
6. Золотова, Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова. – М.: РАН, Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 2004. – 544 с.
7. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Едиториал, УРСС, 2003. – 368 с.
8. Ким, О.М. Части речи как семантические категории и методы их изучения: тез. докл. Ч.І. – Уфа, 1985. – С. 37–38.
9. Ким, О.М. Язык в действии и семантика / О.М. Ким // Исследования по семантике: системно-функциональное описание: межвуз. науч. сб. – Уфа: Башк. госуниверситет им. 40-летия Октября, 1990. – Вып. 15. – С. 7–13.
10. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
11. Метс, Н.А. Трудные аспекты русской грамматики для иностранцев. – 3 изд., испр. И доп. – М., 2010. – 256 с.
12. Уфимцева, А.А. Слово в лексико-семантической системе языка / А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1968. – 272 с.

УДК 378.016:81-028.31

ББК Ч448.37

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СТРАНОВЕДЕНИЯ РОССИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Е.Д. Конькова

В статье рассмотрены особенности, задачи и трудности преподавания дисциплины страноведения иностранным слушателям подготовительного отделения. Представлены методические аспекты и этапы обучения иностранцев данной дисциплине. Приведены требования к составлению страноведческих текстов.

Ключевые слова: страноведение, преподавание, иностранные слушатели, обучение русскому языку как иностранному

Дисциплина «Страноведение» является частью образовательной программы обучения иностранных слушателей подготовительного отделения Института международных отношений ФГБОУ ВПО ЮУрГУ. Ввиду того, что в данном вузе в настоящее время происходит формирование и становление деятельности по обучению и подготовке иностранных граждан важно рассмотреть вопросы структуры, содержания и методики преподавания курса.

Освоение страноведения позволяет слушателям, изучающим русский язык как иностранный, получить сведения и знания о России, необходимые для успешной ориентации в современных условиях жизни российского общества. Этому способствует освещение основных исторических, географических, социологических, экономических и культурологических процессов и явлений в развитии страны с момента образования Древней Руси до наших дней [1].

При построении учебно-методического комплекса: разработке рабочей программы, учебно-наглядных пособий по данной дисциплине преподаватель сталкивается с необходимостью решения следующих задач:

1. Формирование и развитие у иностранных слушателей навыков чтения и воспроизведения учебно-научных текстов страноведческого характера.

2. Пополнение словарного запаса иностранных учащихся страноведческими терминами, понятиями, словосочетаниями по основным темам дисциплины.

3. Выработка и развитие устных и письменных коммуникативных навыков [2].

Часто процесс вхождения иностранных граждан в новую социокультурную среду сопряжен с рядом трудностей:

– невысоким уровнем знания и понимания русского языка;

- значительным объемом новой информации на иностранном языке, требующим высокой скорости переработки и усвоения;
- недостатком общения с носителями русского языка и российской культуры;
- низким уровнем возможностей самостоятельно разрешать возникающие проблемы;
- непониманием культуры, традиций, менталитета, особенностей России.

При работе с иностранцами необходимо учитывать их этнические, культурные и психологические особенности. Преподаватель должен быть готов к преодолению трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия с представителями различных этносов. Для этого необходимо придерживаться принципов непредвзятости при оценке знаний других людей, учитывать их национально-психологические особенности; внимательно и тактично относиться к интересам и поступкам других людей, т. е. сформировать культуру толерантности [3].

На подготовительном отделении ИМО ЮУрГУ обучаются слушатели из разных стран: Китая, Ирака, Монголии, Шри-Ланки и др. Нередко в одной аудитории находятся учащиеся с разными этнокультурными особенностями и менталитетом, с разным уровнем знания русского языка и с разными способностями его усвоения, а так же с разным отношением к России.

Поэтому при изучении курса «Страноведение» с иностранными гражданами целесообразно рассматривать и анализировать исторические и культурные события, происходившие в России, проводя параллель с аналогичными событиями в других странах. В частности, слушателям подготовительного отделения при рассмотрении определенного события в российской истории, в качестве домашнего задания предлагается подготовить эссе об исторических событиях, которые происходили в этот период в странах их проживания. Выполнение таких заданий даёт возможность лучше понимать российскую, отечественную историю и историю стран студентов, обучающихся в этих группах [3].

Методика преподавания отдельных тем дисциплины «Страноведение» может включать следующие составляющие части:

- знакомство аудитории с новыми словами, терминами, словосочетаниями по теме на русском языке;
- тренинг по произношению новых слов, определений, понятий в виде упражнений и заданий;
- чтение учащимися адаптивного текста вслух (по несколько предложений);
- выполнение упражнений и заданий (составление диалогов, решение кроссвордов по теме, формулировка вопросов к тексту) для закрепления полученных знаний самостоятельно и под руководством преподавателя;
- ответы на вопросы по тексту (письменно и устно).

Изучение страноведения является важной частью обучения иностранных слушателей русскому языку. Поэтому значительная часть времени при организации учебного процесса уделяется работе с адаптивными текстами. При подготовке учебно-наглядных материалов и текстов следует стремиться к тому, чтобы представленная информация не только давала знания, но и мотивировала слушателей к дальнейшему изучению предмета, традиций и обычаев, культуры России [3].

Большое значение для качественного предоставления материала по предмету имеет использование современной техники и средств обучения, в частности – мультимедийного оборудования. В качестве наглядного материала на занятиях целесообразно использование иллюстраций с изображением исторических событий, процессов деятельности, предметов труда, быта, культуры жителей России, портреты политических и государственных деятелей, репродукции картин русских художников, политические и географические карты и т. п. Помимо статичных изображений при изучении различных фактов из социокультурной жизни страны посредством современной техники возможно воспроизведение видеороликов, отрывков фильмов и музыкальных произведений. Кроме этого по некоторым темам в качестве дополнительного задания для закрепления полученных знаний возможна рекомендация к просмотру в домашних условиях российских художественных фильмов, телепередач, сюжетов, с последующим их обсуждением в аудитории.

Собственный опыт автора и опыт работы коллег из Дальневосточного региона с иностранными гражданами показывает, что у иностранных слушателей возникают трудности с пересказом прочитанных текстов [3]. Поэтому алгоритм работы с текстом в аудитории имеет большое значение и состоит из нескольких этапов. В качестве первого задания по теме урока слушателям предлагается познакомиться с новыми словами и терминами, уточнить их значения в контексте изучаемой темы. На этом этапе работа преподавателя заключается в разъяснении непонятных моментов, определений с использованием аудио-наглядного материала. На втором этапе слушателям предлагается выполнить ряд заданий, позволяющих детально разобрать ключевые фразы текста, обращая особое внимание на правильное чтение и произношение. Выполнив предварительные задания, слушатели подходят к этапу чтения текста целиком, на котором уже от преподавателя требуется минимум дополнений и комментариев. Таким образом, изучается весь текст. Домашнее задание, как правило, включает ответы на вопросы, письменное составление и устная подготовка диалогов по теме, а также пересказ текста на следующем занятии.

Следует отметить особенности составления используемых текстов. К текстам по страноведению должны предъявляться следующие требования: небольшой размер самих текстов, использование лаконичных пред-

ложений с однозначными формулировками, недопустимость двусмысленности используемых слов и словосочетаний. Но не всегда эти требования удается соблюдать в виду особенностей русского языка. Поэтому, даже специально разработанные и составленные адаптивные тексты могут быть трудны для восприятия и понимания иностранными слушателями, и большую роль играет умение преподавателя донести смысл отдельных фраз, слов и текста в целом.

Большое внимание в довузовской подготовке иностранных слушателей следует уделять методам оценки их знаний и мотивации к изучению предмета. Следует отметить, что для иностранных учащихся очень важна оценка, поставленная преподавателем за выполненное задание. Но, наряду с формальной системой, следует использовать неформальные способы оценки и поощрения. Похвала и одобрение со стороны преподавателя имеют очень важное значение, являясь одним из эффективных способов стимулирования слушателей к изучению предмета. Но следует отметить, что, как оценка, так и похвала должны быть объективными, обоснованными, и не допускающими снижения требований к изучению дисциплины [3].

В заключении необходимо отметить, что процесс обучения требует усилий, как со стороны преподавателя, так и со стороны слушателей курса. Именно в этом случае возможно максимально эффективное усвоение предмета страноведения, знания которого впоследствии помогут иностранным гражданам при изучении других дисциплин в вузе и повседневной жизни в России.

Библиографический список

1. Лахина, Г.И. Россия: прошлое и настоящее: учеб. пособие / Г.И. Лахина. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2008. – 83 с.
2. Гузарова, Н.И. Страноведение: учебное пособие / Н.И. Гузарова, Г.В. Гребенькова, М.А. Штанько. – Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 84 с.
3. Гребенькова, Г.В. Методические аспекты проведения практических занятий по страноведению для иностранных студентов подготовительного отделения // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: материалы Всероссийского семинара. Т. 1. Томск, 21–23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. – С. 128–133.

**МЕТОДИКА РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(I СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)**

М.В. Раевская

Статья посвящена рассмотрению особенностей работы с текстом, основным этапам работы над текстом и видам упражнений на продвинутом уровне владения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: текст, I сертификационный уровень владения русским языком, предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Чтение является одним из четырех видов речевой деятельности, необходимых при изучении русского языка как иностранного. Чтение текстов на любом иностранном языке – это не только источник знаний о стране изучаемого языка, ее культуре, но и средство обучения языку. Чтение текстов постоянно сопровождает процесс изучения языка.

При ознакомительном чтении предметом внимания читающего становится весь текст. Задача ознакомительного чтения – охватить целое, понять текст без предварительного анализа лексики, грамматических форм.

Для ознакомительного чтения обычно предлагаются следующие задания:

- 1) найти в тексте основные мысли, подтверждающие заголовок;
- 2) составить план текста;
- 3) пересказать содержание текста по плану.

Одним из главных видов чтения на I сертификационном уровне, используемых при изучении русского языка как иностранного, является изучающее чтение (максимально полное восприятие и понимание читаемого текста). Этот вид чтения предполагает серьезную предварительную работу над текстом, систему упражнений и заданий после его прочтения.

Работа над текстом включает несколько этапов.

1. Страноведческий комментарий: биографическая справка о писателе и времени создания произведения. Эту информацию преподаватель может дать в форме презентации.

2. Лексический комментарий: знакомство с новыми словами, словосочетаниями. Фразеологическими единицами из текста. Преподаватель тщательно отбирает из текста неизвестные учащимся лексические единицы и предлагает определить значение слов по словарю, подобрать синонимы, антонимы к словам, найти однокоренные слова.

3. Чтение текста. Чтение вслух особенно важно для развития беглости чтения. Чтение про себя чаще всего присутствует на базовом и продвинутом этапах обучения.

4. Устные ответы на вопросы по прочитанному тексту.
5. Грамматические упражнения.
6. Устный и письменный ответ на предложенный преподавателем вопрос.

Преподаватель ориентирует иностранных студентов на требования, которые разработаны в Государственных образовательных стандартах, утвержденных для вузов России.

На I сертификационном уровне обучающиеся должны уметь:

- 1) использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки;
- 2) определить тему текста, понять его основную идею;
- 3) понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте;
- 4) интерпретировать информацию, содержащуюся в тексте, выводы и оценки автора.

Вид чтения: чтение с общим охватом содержания, изучающее чтение.

Тип текста: сообщение. Повествование. Описание, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения.

Тематика текстов актуальна для социально-культурной сферы общения.

Объем текста – 900–1000 слов.

Количество незнакомых слов: до 5–7 %.

Скорость чтения: при изучающем чтении – 40–50 слов в минуту; при чтении с общим охватом содержания – 80–100 слов в минуту.

В процессе изучения русского языка как иностранного используют

- *учебные тексты*, созданные для решения конкретных учебных задач;
- *адаптированные* тексты (сокращенные тексты), в которых слова и грамматические конструкции заменяются на более известные учащимся;
- *аутентичные тексты*, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения для целей общения.

Организация работы над текстом включает:

- *предтекстовую работу*;
- *притекстовую работу*;
- *послетекстовую работу*.

На занятиях по русскому языку как иностранному целесообразно знакомиться с текстами трех типов: биографического, сюжетного и общественно-политического содержания.

Изучающее чтение проводится на материале текстов биографического характера, ознакомительное чтение – на материале художественно-публицистических текстов и текстов СМИ.

Работа с текстом на I сертификационном уровне начинается с вступительного слова преподавателя, которое включает рассказ об авторе текста или о человеке, которому посвящен текст, а также презентацию.

Предтекстовые упражнения выполняются дома или на занятии и проверяются на уроке. Данные упражнения помогают лучше понять рассматриваемый текст.

Учащимся можно предложить следующие предтекстовые упражнения:

- 1) прочитать предложенные слова и уточнить по словарю их лексическое значение (найти толкование терминов и выражений);
- 2) прочитать слова и сочетания слов, обратить внимание на объяснение трудных слов;
- 3) найти синонимы (антонимы) среди данных слов;
- 4) подобрать в правом столбце синонимы к существительным и прилагательным из правого столбца;
- 5) выбрать слова, имеющие одинаковый корень с выделенным словом;
- 6) составить пары слов, близких по смыслу;
- 7) распределить слова по тематическим группам;
- 8) распределить слова по группам в зависимости от вопроса (*кто? что? что (с)делать? какой?*);
- 9) назвать совершенный вид глаголов и составить примеры с ним;
- 10) указать слова или словосочетания, выпадающие из тематического ряда;
- 11) заменить глагольные сочетания именными.

Притекстовые задания определяют коммуникативную установку, цель чтения. Они могут быть сформулированы следующим образом: «Ответьте на поставленные вопросы», «Определите основную мысль текста». Методический аппарат притекстовой работы – вопросы и задания к ключевым единицам текста (слова, обозначающие события, место и время).

Послетекстовые упражнения отрабатывают навыки понимания прочитанного (проверяют понимание фактической информации текста).

Учащимся можно предложить следующие послетекстовые упражнения:

- 1) дайте название тексту;
- 2) определите, соответствуют ли данные фразы содержанию текста;
- 3) задайте вопросы к предложениям;
- 4) подтвердите или опровергните предложениями из текста данные ниже суждения;
- 5) закончите предложения, исходя из содержания текста;
- 6) составьте план пересказа текста, перескажите текст по плану.

Послетекстовые грамматические задания для I сертификационного уровня:

- 1) заменить причастные обороты предложениями со словом *который*;
- 2) заменить деепричастные обороты сложными предложениями;
- 3) закончить предложения, употребив один из предлогов;
- 4) заменить простые предложения сложными;

- 5) назвать пассивную форму причастия от предложенных глаголов; составить предложения с этими причастиями, используя информацию из текста;
- 6) выбрать нужную форму: краткое или полное пассивное причастие;
- 7) прочесть глаголы несовершенного вида и написать соответствующие им глаголы совершенного вида;
- 8) написать инфинитив глаголов, от которых образованы краткие пассивные причастия;
- 9) заменить активные конструкции пассивными.

На завершающем этапе работы над текстом преподаватель дает задание подготовить рассказ или сообщение на тему, связанную с темой изучаемого текста.

В заключение работы над текстом ученикам предлагается написать сочинение на тему, связанную с тематикой изучаемого текста.

Итак, обучение чтению как виду речевой деятельности является одной из важных проблем методики преподавания русского языка как иностранного на I сертификационном уровне владения языком.

Библиографический список

1. Журавлева, Л.С. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева. – М.: Русский язык, 1984.
2. Кулибина, Н.В. Знаем, что и как читать на уроке / Н.В. Кулибина. – СПб.: Златоуст, 2001.
3. Мощинская, Н.В. Обучение чтению как виду общения. Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного / Н.В. Мощинская. – М.: Наука, 1987.
4. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М.: 2003.

РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

О.С. Бернат

В статье говорится о необходимости использования риторических приемов в обучении русскому языку; определяются требования, предъявляемые к современному образовательному процессу, связанному с преподаванием русского языка как иностранного; дается характеристика стратегий, способствующих освоению русского языка как иностранного.

Ключевые слова: преподавание русского языка как иностранного, методика преподавания, риторические приемы.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в европейское образовательное пространство. Это сопровождается существенными изменениями в преподавании русского языка как иностранного. Происходит смена образовательной парадигмы: увеличивается роль науки в интеграции дисциплин, апробируются новые методологические технологии.

Целью методики преподавания русского языка как иностранного становится не только передача определенного объема знаний, но и развитие у обучаемого «тех свойств личности, которые нужны ей для включения в социально ценную деятельность» [5].

Таким образом, приоритетной позицией в характеристике процесса обучения русскому языку как иностранному является коммуникативно-речевая сторона деятельности человека.

Для методики нового времени характерно углубленное исследование речевого общения как формы взаимодействия людей посредством языка. Это направление методических исследований развивается под значительным влиянием коммуникативной лингвистики и рассматривает в качестве главных свойств изучаемого языка такие его качества, как:

- 1) коммуникативность (так как назначение языка – быть орудием общения);
- 2) системность (поскольку языковые средства взаимно организованы и должны изучаться в единстве);
- 3) функциональность (так как языковые средства используются в целях осуществления коммуникации и по этой причине содержание высказывания определяет порядок подачи и овладения языковыми средствами).

В соответствии с рассмотрением подобных качеств изучаемого языка формируются параметры для выделения уровней освоения русского языка как иностранного:

1) рассмотрение коммуникативных задач, которые обучаемые могут решать средствами языка (в пределах уровня);

2) рассмотрение сфер, тем, ситуаций общения, в пределах которых эти задачи могут быть решены (предметно-содержательная сторона общения);

3) рассмотрение степени лингвистической и экстралингвистической корректности решения задач.

Сформированные параметры становятся основанием для описания стратегий, способствующих освоению русского языка как иностранного. К таковым относятся:

- «когнитивные стратегии, необходимые для осмысления материала;
- стратегии запоминания, позволяющие сохранить материал;
- компенсаторные стратегии, помогающие справиться с затруднениями, возникающими в процессе общения;
- стратегии, связанные с созданием условий для обучения;
- стратегии, способствующие преодолению психологических трудностей в овладении языком» [6].

Следовательно, «предметом методики обучения русскому языку как иностранному становится оптимальная система управления учебным процессом, то есть система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком» [1].

Созданию такой оптимальной системы способствует внедрение в учебный процесс риторических технологий.

Являясь наукой, изучающей культуру речевого поведения, закономерности устного и письменного общения, риторика оказывает благотворное влияние и на результаты изучения русского языка как иностранного.

Использование риторических приемов, по мнению М.Р. Савовой, – это «уникальная возможность проиграть многие ситуации повседневного общения и в игровой форме не только освоить эти ситуации и различные роли в них, но и овладеть инструментом моделирования и оценки общения, выработать умения анализировать и создавать различные речевые произведения, умения понимать других людей, считаться с их мнением и потребностями» [3].

Упражнения и задания на основе риторических приемов позволяют, с одной стороны, заинтересовать обучаемого, а с другой – вовлечь его в коммуникативную сферу, сформировать реальное речевое мастерство, выработать систему умений и навыков, необходимых для владения эффективной речью.

«Коммуникативно-игровой метод, в основе которого заложены идеи коммуникативной лингвистики и психологии, а также теории деятельно-

сти, наиболее последовательно реализуемые в коммуникативно-деятельностном подходе к обучению» [4], является одним из перспективных и эффективных риторических приемов обучения русскому языку как иностранному. Игровой метод можно рассматривать в качестве стимулирующей учебно-познавательной деятельности, позволяющей задействовать все уровни усвоения знаний, обеспечить на занятиях по языку максимальные возможности для сближения процесса обучения с процессом реальной коммуникации в ситуациях общения, в наибольшей степени отвечающих интересам и особенностям иностранных студентов.

Приемы и средства активизации общения на занятиях иностранного языка, например: ролевая игра, занятия с использованием видеофильмов, применение компьютерных технологий, Интернета. В отличие от простого аудиторного практического занятия, использования этих приемов и средств в большей степени активизирует коммуникативную деятельность студентов на иностранном языке, так как приближает учебный процесс к реальной жизненной ситуации, представляет собой интеграцию всех видов речевой деятельности, и, следовательно, делает процесс обучения разнообразным, более привлекательным, мотивированным и эффективно готовит обучаемых к восприятию реальной коммуникативной ситуации, «развивает творческое мышление и научный поиск, учит четко формулировать вопросы на иностранном языке и искать на них правильные ответы, ориентирует на самостоятельную работу со словарями и энциклопедическими изданиями, а, в конечном счете, способствует глубокому усвоению лексики на иностранном языке» [2].

«В процессе обучения русскому языку как иностранному с использованием коммуникативно-игрового метода может происходить коллективный поиск решения предлагаемой задачи и/или вопроса путем обсуждения различных вариантов ответа» [7].

Использование коммуникативно-игрового метода обучения русскому языку как иностранному предполагает:

1) функциональность в отборе и организации материала: языковой и речевой материал должен отбираться в соответствии с функциями, которые он выражает, и теми коммуникативными интенциями, которые сможет передать говорящий, используя предлагаемый языковой материал (предложение, отказ, выражение эмоций и т. д.);

2) ситуативность в отборе материала и организации тренировки: языковой и речевой материал должен отбираться применительно к определенным ситуациям общения и отрабатываться в ситуациях, типичных для использования тех или иных языковых форм;

3) использование аутентичных материалов, к которым относятся языковые формы, типичные для выражения определенной коммуникативной

интенции, аутентичные тексты и ситуации общения, а также различные вербальные и невербальные средства, характерные для носителей языка.

Итак, коммуникативно-игровой метод как прием риторический способствует активизации обучаемых общению на иностранном языке в конкретных жизненных ситуациях, работает на мотивацию обучения, помогает развивать речь и творческие возможности, дает навыки работы в коллективе, позволяет взаимодействовать с окружающими людьми, обеспечивает коммуникативную компетенцию личности.

Библиографический список

1. Леонтьев, А.А. Методика / А.А. Леонтьев. – М., 1988. – С. 154.
2. Литвиненко, О.Л. Игровые методы обучения как средство активизации познавательной деятельности студентов / О.Л. Литвиненко. // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: материалы II Междунар. научн. конференции, Минск, 30 октября 2008 г. / Белорус. гос. ун-т – Минск: Тесей, 2008. – С. 164–166.
3. Савова, М.Р. / Искусство быть услышанным. Спецкурс по риторике и искусству агитации: Курс лекций / М.Р. Савова. – М., 2007.
4. Сергеева, О.Е. Лингводидактические основы коммуникативно-игрового метода обучения русскому языку как иностранному детей дошкольного возраста: Автореферат диссертации доктора педагогич. наук / О.Е. Сергеева. – М., 2004.
5. Слостенин, В.А. Психология и педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2006. – С. 187.
6. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003.
7. Яцковская, Г.В. Кукла в ролевой игре / Г.В. Яцковская. // Иностранные языки в школе. – М., 1985. – № 5. – С. 49–52.

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОВОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО У АРАБОВ

Ю.В. Казакова

В статье рассматриваются трудности изучения звуковой системы русского языка как иностранного у арабских учащихся. Предлагаются методические приёмы, позволяющие скорректировать произношение и эффективнее выстроить занятия с учащимися.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, произношение, звуки, арабский язык.

Для повышения эффективности обучения русскому языку иностранцев очень важным является формирование и развитие умений восприятия на слух информации на русском языке. На начальном этапе обучения иностранный учащийся сталкивается со многими трудностями: новая графика, большой объём новой лексики, трудная грамматическая система. Но самой большой трудностью для иностранцев, начинающих изучать русский язык, является вычленение в потоке речи новых звуков, слов, а также их воспроизведение. Поэтому преподавателю необходимо знать особенности звуковой системы родного для обучающихся языка, чтобы правильно эффективнее выстраивать занятия с учащимися в зависимости от их национального состава. Настоящая статья посвящена особенностям работы с иностранными студентами-арабами.

1. Трудности изучения русского языка у арабов связаны с тем, что в арабском языке отсутствуют согласные звуки *г, ж, п, ц, ч, ш*. Поэтому на начальном этапе обучающимся трудно правильно произносить русские слоги и слова, содержащие данные звуки (например, *бли, при, бель, журнал* и т.п.), а также трудно различать на слух схожие по звучанию звуки и слова (например, *б – п, г – к, з – с – ц, ш – щ, ги – ки, их – иш – ищ – ич – иц, жар – шар, сок – цок*). Справиться с этой трудностью позволяет система упражнений. Упражнения на чтение противопоставленных звуков. Например, *ба – па, га – ка, за – са – ца, ша – ца* и т. п. [1, 2]. Слоговые и словарные диктанты с подобным противопоставлением. Также поставить правильную артикуляцию русских звуков помогают скороговорки. Например, для звуков *с – ц*: *Скворцы и синицы весёлые птицы*. Эффективным является использование логопедических стихотворений, чистоговорок. Важно, чтобы в таких чистоговорках не только шла работа над постановкой и коррекцией нужных нам звуков, но и была активная, нужная для повседневной жизни иностранцев лексика. Например, чистоговорка для отработки звука *ч*:

ЧА-ЧА-ЧА	не горит свеча.
ЧУ-ЧУ-ЧУ	я к луне лечу.
ЧИ-ЧИ-ЧИ	на стройке кирпичи.
АЧ-АЧ-АЧ	к больному пришёл врач.
ОЧ-ОЧ-ОЧ	наступила ночь.
ЕЧ-ЕЧ-ЕЧ	как.
ЮЧ-ЮЧ-ЮЧ	потеряли ключ.
УЧ-УЧ-УЧ	из-за туч пробился луч.

2. Много трудностей у носителей арабского языка вызывают русские гласные звуки. Эта трудность объясняется тем, что в арабском языке существует только три гласных звука: *a*, *u*, *y*, которые различаются по долготе. Поэтому для арабов чрезвычайно трудно противопоставление русских гласных звуков *a* – *э*, *o* – *у*, *и* – *ы*. «При произнесении вслух этих гласных арабские студенты не умеют их чётко дифференцировать: *a* перед средними согласными приближается к *э* [атом – этом]; *u* слабее лабиализуется и иногда сближается с *o* [урок – орок]» [3]. Ошибки в различении этих звуков не только проявляются при чтении и письме по диктовку, но и при работе с лексикой. Например, слова *стол* – *стул* долго могут представлять сложность для арабов.

3. Особую трудность при изучении русского языка вызывает произношение гласного звука *ы* среднего ряда, верхнего подъёма, что связано также с отсутствием данного звука в арабском языке. Ошибки при произношении звука *ы* проявляются уже на первых занятиях элементарного уровня при изучении личных местоимений и могут долго оставаться в речи иностранцев. Арабам трудно правильно артикулировать местоимения *ты* и *вы*, поэтому частотной становится ошибка произношения, при которой звук *ы* заменяется звуком *и* переднего ряда верхнего подъёма (при артикуляции недостаточно поднимается спинка языка, кончик языка находится в передней зоне). Ошибка в артикуляции влечёт за собой ошибку в распознавании различий слогов и слов со звуками *и* – *ы*, например: *дик* – *дык*, *выс* – *вис*, *син* – *сын*, *ним* – *ным*, *р[и]нок*, *м[и]шь*, *в[и]воды*, *б[и]линка*, *ср[и]вали* и т. п. Для постановки звука *ы*, а также для коррекции произношения используем ощутимые моменты артикуляции: предлагаем учащимся держать руку на гортани. При правильном произношении *ы*, рука ощущает движение кадыка. В арабском языке существуют согласные гортанные звуки, поэтому если обратить внимание арабов на данный ощутимый момент, артикуляция звука *ы* становится для них понятной. Однако при произношении местоимения *ты*, ошибка может сохраняться долго. В этом случае для коррекции произношения используем для заучивания фрагмент песни Ф. Киркорова «Ты, ты, ты»:

Ты, ты, ты,
Ты, ты, ты, ты, ты, ты,
Ты, ты, ты ночью и днём.
Ты, ты, ты, ты, ты, ты,
Ты, ты, ты в сердце моём.

Такой методический приём позволяет не только эффективно отработать правильное произношение, но и пропедевтически показать уже на первых занятиях вводно-фонетического курса употребление наречий времени *ночью и днём* (что позволит позже избежать ошибок типа *в днём*), а также модель Предложного падежа с притяжательным местоимением (*в сердце моём*).

4. Ещё одной трудностью для арабских учащихся является противопоставленность звуков по твердости-мягкости. И произношение русских мягких согласных. Хотя мягкие звуки в арабском языке есть, артикуляция мягких русских звуков оказывается трудна для таких учащихся. Ошибки появляются при противопоставлении звуков, например, *ряд – рад, лак – ляк, бель – бел, ат – ать*. Подобные ошибки могут только создавать иностранный акцент, например: *холоди[л]ник, ма[л]чишки* в середине слова либо в конце слова: *те[н]*. Либо искажают смысл высказывания, порождая нарушение в грамматических моделях высказывания, например: в глаголах: *говорить – говорит*. В этом случае при отработке произношения нужно обратить внимание учащихся на ощутимые моменты артикуляции: губы при произношении мягких согласных несколько растянуты, это похоже на улыбку. Таким образом, можно помочь учащимся сформировать ассоциацию: при произношении мягких русских звуков нужно улыбнуться. Такой методический ход очень нравится иностранным учащимся и позволяет легко скорректировать произношение согласных. Также можно использовать чистоговорки с противопоставлением звуков по твёрдости-мягкости. Например, для звуков [с] – [с']:

СУ – было холодно в лесу.
УСЬ – на лугу гуляет гусь.

5. Сложными для произношения и правильного чтения являются слова с гласными буквами *е, ё, ю, я*. На начальном этапе арабские учащиеся путают, в каких случаях данные буквы обозначают два звука, в каких случаях только один звук. К этой трудности добавляется ещё и то, что согласный звук, предшествующий гласным буквам *е, ё, ю, я*, является мягким. Таким образом, у арабов появляются следующие ошибки:

- твёрдое произношение согласных звуков, например в слогах, *ме, мё, мя, мя;*
- подобные слоги иностранцы произносят со вставкой звука *j*: *[mjэ], [mjо], [mjю], [mja], [mja]со, в кух[нjю];*

- чтение первой гласной буквы в слове, например, слово *ел* иностранцы могут читать, как *эл*, так как долго и с трудом усваивают и запоминают правила чтения гласных *е, ё, ю, я*;

- ошибки при чтении сочетаний гласных, например: *сеен, сеин, сейн*.

Для устранения подобных ошибок эффективным является чтение на каждом уроке по слоговым таблицам. Таким образом, учащиеся заучивают слоги и потом без труда узнают их в словах, ошибки исчезают, а скорость чтения увеличивается.

б. «В отличие от русского языка, в арабском допускаются сочетания не более двух согласных, в то время как в русском языке встречаются сочетания трех или четырех согласных. Для арабов привычны сочетания согласных в конце слова (парк, четверг), а сочетания согласных в середине слова воспринимаются как две согласные, относящиеся к разным слогам, между которыми появляется полугласный (открыл, долго)» [3]. Поэтому арабским учащимся чрезвычайно трудно правильно произнести, например, слово *осуществлена, переспросить*. Подобные ошибки мы наблюдали и в начале слова, например, при чтении и произношении слов *впрочем, встретаться* арабские учащиеся добавляют полугласный. Часто арабы добавляют полугласный при произношении предлога и следующего слова, начинающегося на согласный: *в субботу*.

Понимание рассмотренных трудностей и их учёт в работе с иностранными учащимися позволяют эффективно обучать русскому языку.

Библиографический список

1. Короткова, О.Н. По-русски – без акцента! Корректировочный курс русской фонетики и интонации: для говорящих на китайском языке / О.Н. Короткова. – СПб: Златоуст, 2006. – 192 с.
2. Милованова, И.С. Фонетические игры и упражнения. Начальный этап обучения: учеб. пособие / И.С. Милованова. – 4-е изд. – Флинта: Наука, 2008. – 160 с.
3. О преподавании русского языка в дамаском университете. – http://www.gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-02/28_187

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТА

Ю.В. Подповетная

В статье рассматривается деятельность отделения предвузовской подготовки для иностранных граждан при высших учебных заведениях России. Выявлены проблемы и недостатки методик и учебных пособий по дисциплине «математика» для иностранных обучающихся на подготовительном отделении университета. Предложен вариант решения обозначенной проблемы на основе формирования учебной мотивации в процессе обучения.

Ключевые слова: иностранные обучающиеся, предвузовская подготовка, учебная мотивация.

На сегодняшний день в мировой системе образования наблюдается расширение границ международного образовательного пространства. В связи с этим обучение иностранных студентов становится одним из приоритетных направлений деятельности многих российских университетов.

Практика показывает, что иностранные абитуриенты, приезжающие в Россию, слабо владеют русским языком. Кроме того, имеющийся уровень знаний по общенаучным дисциплинам, в частности по математике не соответствует тем требованиям, которые предъявляют Российские вузы к поступающим.

С учетом сложившейся ситуации во многих высших учебных заведениях России созданы и успешно функционируют отделения предвузовской подготовки для иностранных граждан. Деятельность таких отделений, в первую очередь, направлена на решение следующих задач: овладение иностранными слушателями русским языком как средством передачи знаний в Российской Федерации, а также овладение соответствующими профильными дисциплинами на том уровне требований, которые предъявляют российские вузы к абитуриентам.

Проведенный анализ научных публикаций и учебно-методических разработок, а также собственный опыт практической деятельности в институте международного образования ЮУрГУ в качестве преподавателя математики подготовительного отделения для иностранных слушателей, позволили выявить следующее: методика обучения русскому языку как иностранному разработана и описана в многочисленных монографиях, диссертационных исследованиях и учебно-методических пособиях, однако в сфере методики обучения общенаучным дисциплинам, в частности математике, накоплен лишь разрозненный материал. В ряде научных статей и мате-

риалах научно-методических конференций описаны новые формы и методы обучения математике иностранных слушателей [1, 2].

Необходимо также отметить, что применяемые сегодня в учебном процессе методики и учебные пособия по дисциплине «математика» для иностранных обучающихся на подготовительных отделениях вузов имеют ряд недостатков:

1. Утвержденные министерством образования учебники и учебные пособия по математике для иностранных граждан перенасыщены информацией и не учитывают постоянно изменяющегося уровня владения иностранными слушателями подготовительных отделений вузов русским языком.

2. Существующие методики обучения иностранных слушателей математике основаны на абсолютизации какого-то одного или небольшой группы методов обучения, что не позволяет учесть все нюансы и особенности процесса обучения такого специфического контингента слушателей.

3. Практически большая часть разработанных методик и учебных пособий не имеет целенаправленной ориентации на развитие учебной мотивации иностранных слушателей. Также соответствующей задачи не ставится даже в образовательной программе по математике для иностранных слушателей предвузовской подготовки. Однако именно учебная мотивация является основным компонентом готовности обучающихся к учебной деятельности.

4. Темы, которые включены в учебную программу по математике для иностранных слушателей, сформированы на основе общеобразовательной программы и в них практически отсутствует ориентация на выбранный профиль обучения. Другими словами не разработаны тематические профессиональные модули по соответствующим направлениям подготовки (техническому, экономическому, медико-биологическому и др.).

Кроме того, важно отметить, что обучение иностранных граждан непосредственно связано с проблемами их адаптации. В психолого-педагогических научных исследованиях имеют место положения и концепции, доказывающие тесную связь между различными видами адаптации и мотивацией учебной деятельности [1, 2]. Практика показывает, что иностранные учащиеся, приезжая для поступления в российские вузы, имеют вполне конкретные представления о своей будущей профессии и поэтому воспринимают учебную дисциплину с точки зрения значимости ее для выбранной профессиональной деятельности. И, конечно, в этом случае осознание иностранными слушателями потребности в основных знаниях по математике способствует их успешной адаптации.

Таким образом, при обучении математике иностранных слушателей возникает определенное противоречие между необходимостью развития учебной мотивации и неразработанностью в методике обучения математи-

ке этой проблемы применительно к системе предвузовской подготовки иностранных граждан.

С целью решения обозначенной проблемы необходимо выполнить ряд задач.

Во-первых, усовершенствовать действующую программу по математике для иностранных слушателей посредством выявления значимости содержания дисциплины для будущей профессиональной деятельности иностранных слушателей [3].

Во-вторых, определить место и роль учебной мотивации при изучении математики иностранными обучающимися и особенности данной деятельности для них, как для студентов российского университета.

В-третьих, разработать методику обучения математике иностранных слушателей подготовительных отделений, включающую содержание обучения, структуру учебного процесса, систему диагностики результатов обучения и др.

В качестве предположения можно отметить, что обучение математике иностранных слушателей подготовительного отделения будет эффективным, если:

- формировать содержание учебной дисциплины основе ее значимости для будущей профессиональной деятельности обучающихся;
- представить основной учебный материал в виде структурно-логических схем;
- разработать учебные пособия по математике и необходимые дидактические материалы с учетом специфики обучения в родной стране.

Для решения проблемы обучения математике иностранных слушателей подготовительного отделения университета необходимо выполнить ряд последовательных мероприятий.

Первостепенную роль играет выявление особенностей контингента слушателей предвузовской подготовки. К таким особенностям отнесены: базовым уровнем знаний по дисциплине «математика», уровень владения русским языком как иностранным, немаловажный аспект связан с уровнем учебной мотивации слушателей.

Также необходимо проведение анализа соответствующих образовательных стандартов, рабочих программ и учебно-методических комплексов по дисциплине «математика» для иностранных слушателей с целью определения места и роли учебной мотивации в подготовке данной категории обучающихся.

Дальнейшие действия связаны с разработкой (или выбором среди существующих) методики обучения математики иностранных слушателей. На данном этапе необходимо отдавать предпочтение (и учитывать в процессе разработки) методикам, сконцентрированным на формировании учебной мотивации.

Важным моментом является создание дидактического обеспечения занятий по математике, разработка учебных и методических пособий, рекомендаций, а также контрольно-оценочных и диагностических материалов.

Резюмируя изложенное выше, отметим, что решение проблемы обучения математике иностранных слушателей подготовительного отделения университета необходимо осуществлять в двух основных аспектах.

Первый аспект связан с разработкой теоретических основ методики обучения математики иностранных обучающихся с учетом необходимости формирования у них учебной мотивации. Данный аспект предполагает проведение диагностики мотивов учебной деятельности, развитие мотивационной сферы иностранных слушателей, инвариантные приемы деятельности с учебным материалом и многое другое.

Второй аспект предполагает создание практической составляющей методики обучения математики иностранных слушателей. Сюда включаются дидактические материалы (желательно в виде структурно-логических схем), разработка практико-ориентированных моделей учебных занятий, выбор соответствующих диагностических и контрольно-оценочных средств и др.

Библиографический список

1. Громов, А.И. Математика для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов России / А.И. Громов, В.К. Жаров, В.И. Кузьминов, М.В. Суркова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Янус-К», 2005. – 348 с.
2. Канин, Е.С. Некоторые вопросы психологии обучения решению математических задач / Е.С. Канин. // Математический вестник педвузов Волго-Вятского региона. – Киров. – 2002. – № 4. – С. 162–188.
3. Образовательная программа предвузовского обучения иностранных студентов: программа по математике. – Москва, 2006. – 29 с.

УДК 378.016:81

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ MIND-MAP
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

В.В. Сиреканян, В.Г. Будашевский

В статье рассмотрены особенности технологии mind-map применительно к обучению иностранным языкам, приведены и проанализированы примеры ментальных карт, указаны основные правила их составления, отмечены ключевые факторы мотивации к обучению.

Ключевые слова: ментальные карты, обучение, визуализация, ассоциация, причинно-следственные связи, системная динамика.

Технология составления ментальных карт (от англ. mind-mapping), разработанная Тони Бьюзенем, облегчает создание общего представления и общего понимания проблемы, активизирует образное и ассоциативное мышление, открывает возможность формирования новых взглядов на проблему, может помочь ее решению благодаря выявлению новых связей между различными факторами. Данная технология может быть использована и при обучении английскому языку.

Построение (ментальной карты) МК осуществляется так: в центре листа располагают круг с названием основной темы (возможно, проблемной, ситуации), от него в радиальных направлениях (например, в количестве 5–7) проводят линии, которые характеризуют возможные ассоциативные и причинно-следственные связи, отмечая их одним–двумя ключевыми словами (а можно и символами, рисунками). На каждом из этих направлений можно выделить соответствующие ветви, детализирующие представление данного человека о заданной ситуации. В результате получается наглядная модель-образ (паттерн) восприятия, отражающая как факторы проблемной ситуации, так и особенности субъекта, воспринимающего её.

Какие темы можно визуализировать посредством ментальных карт? Это и отдельные разделы методического материала (например, темы «Разговорная речь», «Чтение и перевод» и др.), и конкретные изучаемые темы («Страна изучаемого языка», «Моя семья», «Система образования в стране изучаемого языка» и др.).

Индивидуальное отображение выбранной или заданной темы открывает возможность наглядного сравнительного анализа результатов, полученных различными исполнителями, а в частности – студентом и преподавателем, что полезно для оперативной корректировки получаемых данных и процесса обучения.

В качестве иллюстрирующего примера ниже (рис. 1) представлены ментальные карты на тему «Разговорная речь», выполненные студентами второго курса Электротехнического факультета филиала ЮУрГУ в городе Миассе. Их анализ позволяет получить следующие выводы. Чтобы овладеть хорошей разговорной речью, необходимы:

- заинтересованность, увлеченность языком;
- последовательность изучения;
- регулярное аудирование;
- общение с носителями языка и т. д.

Из анализа ментальных карт студентов понятно, что в них отсутствуют такие важные компоненты, помогающие улучшить разговорную речь, как:

- метод погружения;
- знание идиом и устойчивых выражений;
- необходимый словарный запас и т. д.

Для сопоставления результатов на рис. 2 представлены ментальные карты на тему «Разговорная речь», выполненные преподавателями иностранного языка филиала ЮУрГУ в городе Миассе. Их анализ позволяет сделать вывод, что для овладения хорошей разговорной речью необходимы глобальное восприятие языкового материала, знание языковых формул и клише, работа с микродиалогами с их постепенным усложнением, увеличение словарного запаса, высокая мотивация, самоподготовка и др.

Таким образом, из сопоставительного анализа ментальных карт, выполненных студентами второго курса Электротехнического факультета и преподавателями иностранного языка филиала ЮУрГУ в городе Миассе, можно сделать вывод, что студенты большее значение придают внешним факторам, не зависящим от мотивации студента, таким как путешествия, слушание песен и просмотр кинофильмов на иностранном языке и др. Ментальные карты, выполненные преподавателями иностранного языка свидетельствуют о том, что для овладения хорошей разговорной речью необходимы прежде всего высокая мотивация и системность обучения.

Применение технологии mind-map полезно рассмотреть в более широком аспекте, системно анализируя условия эффективного обучения и даже не только английскому языку. Для этого обратимся к следующей формуле, определяющей ключевые факторы мотивации к обучению: $G+C+P+B=M$.

По каждому из слагаемых приведенной формулы, то есть по стоящей за ними группой факторов, целесообразно построить свою ментальную карту, что открывает дополнительные возможности управления мотивацией. Все это можно приложить к выявлению у каждого студента его мотивов к обучению иностранному языку, поиску дополнительных управляющих воздействий.

Интересно сопоставить метод mind-map и высокоэффективную технологию интенсивного обучения иностранному языку, разработанную и ус-

пешно применяемую известным полиглотом Дмитрием Петровым. Одним из базовых приемов его технологии является построение гирлянд. Например:

варианты префиксов—корень—варианты суффиксов + типовые глаголы

Эти типовые конструкции затем легко конкретизируются применительно к выбранной ситуации, данному человеку с его индивидуальным опытом и представлениями.

Информативность ментальных карт может повышаться, если указывать в них обратные связи между факторами (так называемые положительные и отрицательные), помогающими лучше понять реальные механизмы и возможности управления ими. Такие причинно-следственные диаграммы особенно полезны при исследовании слабоструктурированных, социально-психологических и социально-экономических систем. Эти ментальные модели могут служить основой для построения приближенных эмпирических математических моделей, повышающих эффективность прикладных исследований.



Рис.1. МК, выполненная студентами

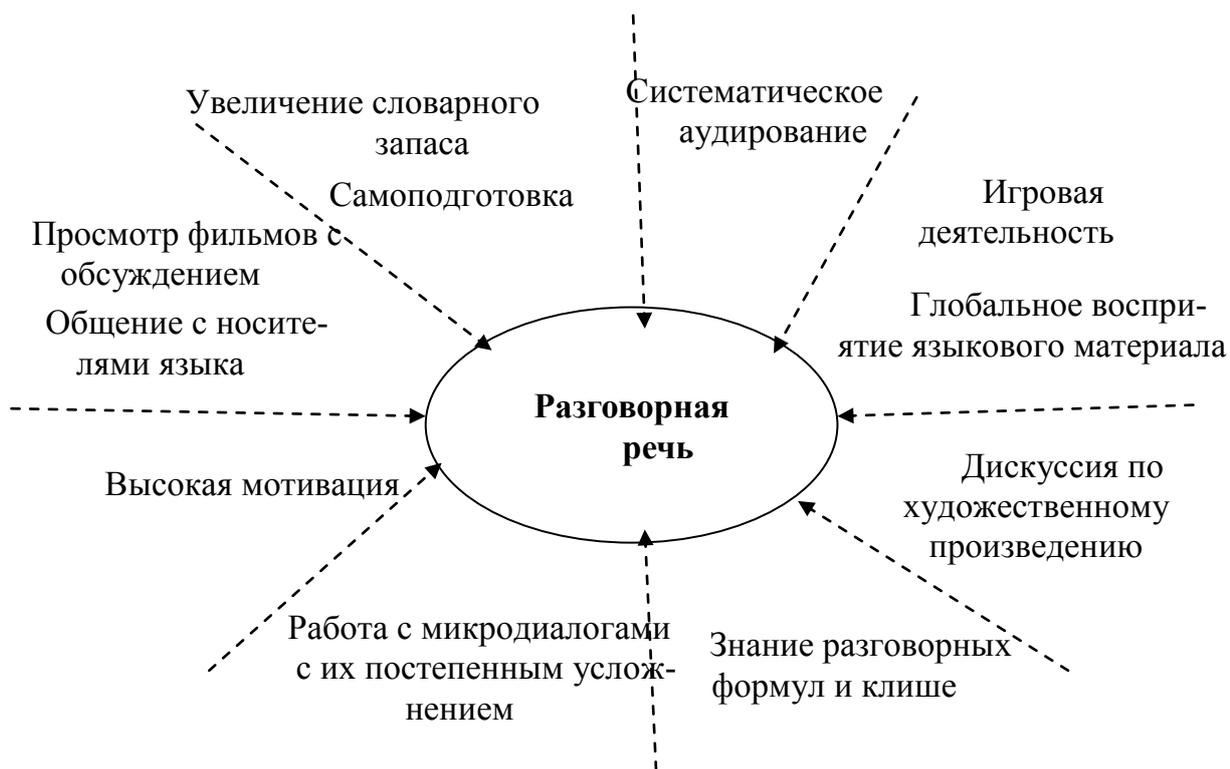


Рис. 2. МК, выполненная преподавателями

Библиографический список

1. Билл Лукас. Обучение без торможения. – М.: Эксмо, 2005. – С. 92
2. Dr. Matthias Nöllke. Kreativitätstechniken. Haufe Verlag, 2005.
3. Т. и Б. Бьюзен. Супермышление. – Минск: Попурри, 2007.
4. Donella H. «Dana» Meadows. Thinking in Systems. USA, Vermont, 2008.
5. Будашевский, В.Г. Повышение эффективности обучения иностранному языку. Выявление и корректировка восприятия учащимися проблемного учебного материала на основе применения и развития ассоциативно-эвристического метода потокограмм Э. де Боно / В.Г. Будашевский, В.В. Сиреканян. – Челябинск, 2007.
6. Будашевский, В.Г. Применение новой технологии «Ментальных карт» Бьюзена с целью повышения эффективности обучения иностранному языку / В.Г. Будашевский, В.В. Сиреканян. – Екатеринбург, 2009. – С. 146–149.
7. Э. де Боно. Водная логика – Минск: Попурри, 2006.
8. Василенко, Т. Технология «Mind maps» / Электронный ресурс <http://www.improvement.ru/zametki/mindmap>: август, 2009.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СПРОСА И ПРЕДЛОЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Ф.Н. Садриева

Обосновывается тезис о рассогласовании образовательного рынка и рынка труда. Причина в либеральной позиции государства в отсутствии адекватной работы по управлению спросом и предложением на рынке образовательных услуг ни со стороны государства, ни вуза, ни частного бизнеса. Предлагается самим вузам управлять спросом и предложением образовательных услуг, проводить мониторинг, усилить связь с работодателями, готовить специалистов «узкого профиля», для решения узкоотраслевых задач.

Ключевые слова: рынок труда; рынок образовательных услуг; прогнозирование спроса и предложения.

На рынке труда растет молодежная безработица. Исследователи считают, что такая ситуация складывается в результате рассогласования образовательного рынка и рынка труда. Решение этой проблемы видят в необходимости их согласования [1].

Молодежь не имеет возможности сознательно выбрать профессию, которая будет востребована через 5–10 лет. В России не составляется кадровый прогноз. Кто мог бы этим заниматься? Пока различные ведомства заказывают социологические исследования, а полной картины нет. Исследователи считают, что нужна система долгосрочных прогнозов, которые составлялись бы на 10 лет, и каждые 2–3 года корректировались. В условиях трансформации российского общества высшее образование получает заказ от населения, которое зачастую имеет стихийное и ложное представление о престижности и востребованности профессий на рынке труда.

Сегодня в теории и в практике прогнозирования спроса и предложения на рынке образовательных услуг превалирует либеральная позиция, которая превращает рынок образовательных услуг в фактор, стимулирующий рост целого ряда негативных социальных феноменов: «безработица образованных», «работа не по специальности», скрытая безработица.

В советские времена министерства и ведомства ежегодно разрабатывали по согласованию с Госпланом и Министерством высшего и среднего специального образования показатели приема в высшие учебные заведения по всей стране. В основу этих показателей ложились сведения о числе рабочих мест в соответствующих отраслях, планы развития экономики в целом и отдельных отраслей, регионов, предприятий. В итоге система долж-

на была обеспечить выпуск из вузов, равный потребности в специалистах нужного профиля.

Сегодня Департамент или Управление по труду и занятости населения принимает участие в согласовании контрольных цифр по учреждениям профессионального образования, расположенным в соответствующем субъекте РФ. Важно иметь такое согласование – это обязательное требование к документам, представляемым образовательным учреждением на конкурс на размещение соответствующего государственного задания. Согласующими организациями также являются: орган государственной власти в сфере образования субъекта РФ, совет директоров образовательных учреждений, региональные (межрегиональные) объединения работодателей. Согласование происходит в сжатые сроки. Существующий порядок ограничивает возможности анализа всего комплекса заявок на предмет соответствия представленных в них специальностей требованиям рынка труда и не позволяет оценить масштабы предлагаемых показателей приема в вузы по тем или иным специальностям [2]. По итогам такого согласования составляются и формируются так называемые «контрольные цифры» приема по специальностям для каждого вуза и говорить о научных прогнозах не приходится. Поскольку большинство вузов долгое время не имели представления о востребованности своих выпускников, не прогнозировались новые направления и профили образования. А работодателям инициатива, инновации, прорывные разработки по большому счету не нужны. Тем более в настоящее время федеральный и региональный бюджеты финансируют частного собственника, поставляя ему необходимые профессиональные кадры. Как следствие, российский работодатель не заинтересован вкладывать финансовые ресурсы в сферу образования. Действительно, пока есть газ, нефть, лес, частному бизнесу нет смысла развивать высокотехнологичные, наукоемкие сектора экономики. В результате и намек на профессии, востребованные через 5–10 лет не найти. В итоге получается, что адекватную работу по управлению спросом и предложением на рынке образовательных услуг сегодня не ведут ни государство, ни вузы, ни частный бизнес.

В ряде стран (США, Франция, Япония) прогнозы строятся министерствами труда, все чаще эта задача поручается независимым исследовательским организациям. Результаты прогнозов доступны для всех заинтересованных сторон и регулярно публикуются, размещаются в Интернете. В Канаде данные прогнозов предоставляются школам. В США на соответствующем сайте можно получить консультацию о текущем спросе на ту или иную профессию и ее перспективах до 2014 года.

В западных прогнозах количественные оценки дополняются и качественными характеристиками рынка труда, в частности какими навыками, должен владеть специалист, причем по достаточно широким

группам навыков, таким, например, как «управление в промышленности», «продажи и смежные виды деятельности», «установка, обслуживание и ремонт оборудования», и т. д.

Исследователи отмечают необходимость пересмотра парадигмы рынка образовательных услуг. Так, исследователь А.Н. Кочетов считает, что концепция рынка труда и образовательных услуг была ошибочна с самого начала, потому что подчиняла своей логике изменения в профессиональном образовании и отрывала его от функционирования рынка труда. Рынок образовательных услуг подменяет спрос на рабочие места другим – потребностью населения в вузовских дипломах в соответствии со сложившейся в общественном сознании престижностью профессий и занятости. В этом случае структура профессионального образования деформируется, а предложение на рынке труда противоречит его спросу.

Спрос создают работодатели, исходя из своих экономических интересов. Но следует учитывать, что эти интересы сами по себе не могут создать положительную тенденцию в развитии профессионально-квалификационной структуры спроса. Ее оптимальность зависит от адекватности политики государства социальным стандартам качества жизни населения и реальным факторам достижения экономической эффективности производства [3].

В современных условиях может быть актуальным создание на федеральном и региональном уровнях нового государственного ведомства (к примеру, «Агентство по развитию трудовых ресурсов»), которое должно представлять собой центральное звено механизма взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда и выполнять целый ряд функций: исследование и прогнозирование потребностей рынка труда; мониторинг деятельности институтов инфраструктуры рынка труда; исследование и прогнозирование спроса на образовательные услуги среди населения; стимулирование социального партнерства; согласование плановых показателей численности приема учащихся в учебные заведения [4].

Как пишут в литературе, в России сегодня для построения прогноза не хватает достаточно подробных данных о рынке труда, в частности детализации по профессиям. Требуется создать необходимую статистическую инфраструктуру, в частности ввести кодировку профессий и задавать открытые вопросы при проведении обследований рынка занятости, а также ввести открытый вопрос о профессии в перепись населения. Придется потратить много лет на накопление необходимых массивов данных и разработку требуемых моделей, прежде чем в России можно будет говорить о научном прогнозировании спроса на специалистов [5].

Думается, что вузы сами должны управлять спросом и предложением образовательных услуг. Именно вузы сегодня как поставщики образовательных услуг становятся заинтересованными в качестве своего товара,

чтоб этот товар пользовался успехом. Вузу не выгодно перепроизводство. Мониторинг, внимание к успехам своих выпускников, тесные связи с работодателями, их отзывы – все это необходимо для привлечения новых студентов, новых слушателей.

В рамках направления образования, которое существует в вузе необходимо готовить специалистов по нескольким профилям. В исследовательской литературе существует мнение о «перепроизводстве» юристов и экономистов. Думается, что вхождение России в ВТО, усиление экономического, финансового сотрудничества субъектов федерации и иностранных компаний сформирует на российском рынке труда устойчивый спрос на кадры экономического и юридического направления, в том числе экономистов и юристов «узкого профиля», для решения задач, имеющих отраслевую специфику. Несмотря на «перепроизводство» юристов и экономистов, современное российское общество еще недостаточно как юридически, так и экономически грамотно, вследствие чего следует не свертывать, а напротив, развивать на качественном уровне систему образования юридического и экономического направлений увеличивая их профили. Необходимо готовить конструкторов, инженеров, программистов, управленцев, разбирающихся в экономических процессах.

Библиографический список

1. Иванова, И.Н. Рынок труда и рынок образования: как устранить дисбаланс? / И.Н. Иванова. // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 3–7.
2. Локтюхина Н.В. Проблемы согласования контрольных цифр приема в вузы и противоречия во взаимодействии современного рынка образовательных услуг и рынка труда <http://do.gendocs.ru/docs/index-295814.html>
3. Кочетов А.Н. Профессиональное образование и рынок труда: проблемы взаимодействия / А.Н. Кочетов. // Социс. – 2011. – № 5.
4. Тимошин А.В. Социально-экономические взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда. автореф. канд. диссерт. – Саратов, 2008.
5. Федюкин И. Управление спросом и предложением на российском рынке образования / И. Федюкин. // Отечественные записки, 2008 – № 3.

СТИМУЛИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

И.В. Пичугина, Л.А. Казанская

В статье рассматривается компетентностный подход в образовании, проблема формирования профессиональных компетенций у студентов вуза. Особое внимание уделяется вопросу формирования учебно-познавательных компетенций с помощью проектной деятельности. Метод проекта дает студенту возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентно-ориентированное образование, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, учебно-познавательные компетенции, метод проекта.

Новый тип экономики предъявляет новые требования к выпускникам, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных, интеллектуальных, коммуникативных, моральных начал, позволяющих успешно организовать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах. Именно с формированием компетентности будущего специалиста связывают сегодня качество профессионального образования, обеспечивающее конкурентоспособность выпускника на рынке труда.

Профессиональное образование сегодня представляет собой очень важный компонент целостной системы страны и региона, который наиболее активно определяет их социально-экономическую динамику. Рыночные реформы последних лет привели к четкому оформлению социального заказа, стоящего перед учреждениями профессионального образования: требуется обеспечить выпуск высокопрофессиональных и компетентных в своей области специалистов, прежде всего востребованных на рынке труда. Таким образом, возникает не только необходимость переориентации профессий на потребности производственных структур, но и пересмотра подходов к системе профессиональной подготовки [1, 2].

Переход на компетентно-ориентированное образование является закономерным этапом модернизации системы профессионального российского образования, позволяющим разрешить противоречия между требованиями к его качеству, предъявляемые государством, обществом, работодателем, а также формирующимися рынками труда, и его актуальными образовательными результатами. Именно такой подход заложен сегодня в макете

нового стандарта высшего профессионального образования, также ориентированного на достижение выпускниками учреждений высшего профессионального образования общекультурных и профессиональных компетенций [2, 5].

Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также по средствам активной позиции студента в социальной, политической и культурной жизни. Все это в комплексе формирует и развивает личность студента таким образом, чтобы она обладала способами саморазвития и самосовершенствования. Подготовка компетентного специалиста, соответствующего требованиям сегодняшнего дня, наделенного качествами, знаниями, умениями, необходимыми для того, чтобы быть жизнеспособным, невозможна без построения на научной основе соответствующей системы обучения [3].

Профессиональные компетенции делятся на две подгруппы: общепрофессиональные и специальные. Если общепрофессиональная компетентность характеризуется накоплением компетенций общей направленности в различных видах деятельности (например, производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектная и другие компетенции), то специальная компетентность определяется специфическими для данной профессии компетенциями [2, 6].

Так, А.В. Хуторской под профессиональной компетенцией понимает совокупность знаний, умений, способов деятельности, задаваемых к определенному кругу предметов и процессов, необходимых специалисту, чтобы качественно действовать по отношению к ним [8].

М.В. Лазарева считает, что «профессиональная компетентность – это профессиональная подготовленность и способность субъекта труда (специалиста или коллектива) к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности. Она является мерой и основным критерием определения его соответствия требованиям совокупного труда». Основу компетентности специалиста, по мнению М.В. Лазаревой, составляют «компетентность деятельности, общения и саморазвития» [6].

Таким образом, изучение различных мнений, представленных исследователями природы компетентности, такими учеными как А.В. Хуторской, Ю.В. Варданяной, В.А. Сластениной, Л.П. Саксоновой и других, по определению сущности понятия «профессиональная компетентность» дает возможность представить ее как интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способности студентов эффективно выполнять будущую профессиональную деятельность.

В современной педагогике и психологии профессионального образования наряду с понятиями «компетенция» и «компетентность» используются такие понятия, как «учебно-познавательные компетенции», «профессиональная компетенция». Однако единого подхода, единой системы понятий и категорий, раскрывающих сущность таких целей образования, не существует.

Согласно Хуторскому А.В., учебно-познавательные компетенции – это совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки [8].

По отношению к изучаемым объектам студент овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях.

Процесс формирования учебно-познавательных компетенций, а соответственно стимулирование мотивации учения у студентов-первокурсников можно осуществлять с помощью проектной деятельности. Метод проектов – педагогическая технология, цель которой ориентируется на интеграцию фактических знаний (порой путём самообразования) для активного включения в освоение новых способов человеческой деятельности. Метод проектов вызывает вполне заслуженный интерес со стороны педагогической науки и практики и является неотъемлемым дидактическим средством образования.

Метод проекта актуален и очень эффективен. Он дает студенту возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации. В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности студентов как на внешний результат, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности, так и на внутренний результат, когда опыт деятельности становится бесценным достижением студента, соединяя в себе знания и умения. Этот результат получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Проект как метод обучения ориентирован на достижения целей самих студентов, и поэтому он уникален. Он формирует невероятно большое количество умений и навыков, и поэтому он эффективен. Проектная работа способствует: развитию творческой активности студента; повышению качества знаний и умений; применению элементов личностного подхода в обучении; установлению атмосферы сотрудничества и взаимопонимания

между педагогом и студентами, стимулированию мотивации учения у студентов-первокурсников [4].

Проектное обучение создает положительную мотивацию для самообразования. Это, пожалуй, его самая сильная сторона. Поиск нужных материалов, комплектующих требует систематической работы со справочной литературой. Выполняя проект, как показывают наблюдения, более 70 % студентов обращаются к учебникам и другой учебно-методической литературе. Таким образом, включение проектной деятельности в учебный процесс способствует повышению уровня компетентности студента в области решения проблем и коммуникации. Этот вид работы хорошо вписывается в учебный процесс, осуществляемый в виде практикума, эффективен при соблюдении всех этапов проектной деятельности, обязательно включающих презентацию [3, 4].

Таким образом, метод проектов представляет собой гибкую модель организации образовательно-воспитательного процесса, способствует развитию наблюдательности и стремлению находить ответы на возникающие вопросы, проверять правильность своих ответов, на основе анализа информации, при проведении экспериментов и исследований.

Библиографический список

1. Гаврилюк, В.В. Компетентностный подход в профессиональном образовании / В.В. Гаврилюк, Г.Г. Сорокин. // Образование и общество: науч., информ.-аналит. журн. – 2006. – № 3. – С. 46–52.
2. Девисилов, В.А. Стандарты высшего профессионального образования компетентностного формата – вопросы структуры и содержания / В.А. Девисилов. // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 18–22.
3. Голуб, Г.Б. Метод проектов - технология компетентностно-ориентированного образования: метод. пособие для педаг.-рук. проектов учащихся осн. школы / Г.Б. Голуб, Е.А. Перельгина, О.В. Чуракова. – Самара: Корпорация «Федоров», 2006. – 176 с.
4. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общей редакцией В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
5. Хуторский, А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 36–41.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

И.В. Пичугина

Одной из важнейших задач высшего профессионального образования является способствование осознанию студентами необходимости бережного отношения к здоровью, активизации деятельности по его поддержанию и укреплению, а также создание условий для освоения ими знаний и умений в области здорового образа жизни. Здоровьесбережение является одним из факторов профессионального роста и продвижения специалиста.

Ключевые слова: здоровьесбережение, резервы здоровьесбережения, здоровьесберегающие образовательные технологии.

Охрану здоровья подрастающего поколения можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые молодые люди в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом. Сейчас усилия системы образования сконцентрировались именно на влиянии школы и учреждений профессионального образования на здоровье учащихся, возможностях организовать качественное обучение, развитие и воспитание подрастающего поколения без ущерба для физического и душевного здоровья.

Реализация этой стратегии на всех уровнях – от программно-нормативного, определяемого руководящими органами образования, до технологического, реализуемого каждым педагогом на своих уроках, позволяет подойти к решению и двух других важнейших задач: воспитанию культуры здоровья учащихся и сохранению здоровья педагогов.

В настоящее время Россия занимает первое место по: количеству самоубийств среди детей и подростков; смертности от заболеваний сердечно-сосудистой системы; числу пациентов с заболеваниями психики; количеству аборт и материнской смертности; объему потребления героина; объему продаж крепкого алкоголя; темпам роста табакокурения; темпу роста ВИЧ инфицированных. Но, в тоже время, Россия занимает 127-ое место в мире по показателям здоровья населения; 134-ое место по продолжительности жизни; 182-ое место по общему коэффициенту смертности среди 207 стран мира. Данный список можно было бы продолжить и далее.

Соответственно возникает вопрос: «Какое место в иерархии ценностей занимает здоровье у большинства россиян?» И сразу же постараться на него ответить. По результатам нашего исследования, большинство студентов, отмечают на первом месте профессиональные, материальные, соци-

альные ценности, но никак не здоровье. Хотя все остальное достижимо только при условии хорошего здоровья. Согласитесь, ни одному работодателю не нужен работник, который постоянно будет находиться на больничном листе. В связи с конкуренцией на рынке труда работодателю выгоднее принимать на работу людей, обладающих достаточно высоким уровнем здоровья, физической подготовленности, а также устойчивой психикой. Такие люди способны к быстрому повышению своей профессиональной квалификации, конкурентоспособны непосредственно в процессе своей профессиональной деятельности. Другими словами, здоровьесбережение для них может стать одним из факторов профессионального роста и продвижения. Поэтому считаем, что одной из важнейших задач высшего профессионального образования является способствование осознанию студентами необходимости бережного отношения к здоровью, активизации деятельности по его поддержанию и укреплению, а также создание условий для освоения ими знаний и умений в области здорового образа жизни [2, 3].

Какие же факторы, влияют на здоровье человека? Исследование вопроса о влиянии образа жизни на здоровье человека позволило получить следующие данные: математические расчеты, неоднократно воспроизведенные, в том числе и в нашей стране, показывают, что в 50 % случаев на здоровье человека оказывает влияние образ жизни, в 20 % – наследственность, в 20 % – состояние окружающей среды и только в 8,5 % – здравоохранение.

Проблема формирования, сохранения и укрепления здоровья населения является одной из приоритетных задач государства, признается фактором национальной безопасности, стабильности и благополучия общества. Ряд государственных документов направлен на сохранение и укрепления здоровья россиян [1, 2].

В Концепции развития Здравоохранения РФ до 2020 года отмечается, что, в целях обеспечения устойчивого социально-экономического развития Российской Федерации, приоритетом государственной политики является сохранение и укрепление здоровья населения на основе формирования здорового образа жизни, а первоочередной задачей концепции – создание условий, возможностей и мотивации населения для ведения здорового образа жизни [3].

Важнейшей целью образования, в том числе и системы высшего профессионального образования, безусловно, является достижение студентами определенного уровня образованности.

В сфере образования предпринимаются определенные меры для выполнения государственного заказа на образованность людей. В основном они сводятся к включению новых образовательных дисциплин в учебные планы, что ведет к перегрузке студентов соответствующей информацией. Кроме того, они уже не могут усвоить на высоком уровне предлагаемые им аспекты социального опыта. Как следствие возникает снижение качества

образованности. Кроме того, растущие нагрузки делают реальной угрозой переутомления, последствием которого может быть ухудшение здоровья.

Между тем здоровье представляет собой важнейшую ценность не только для самого человека, но и для общества в целом. Поэтому оно заинтересовано в сохранении здоровья.

Поэтому в настоящее время возникает проблема сохранения паритета между образованностью и здоровьем подрастающего поколения. Т. е. как дать максимум знаний учащимся, но при этом нанести минимум ущерба их здоровью. Так называемая проблема мини-макс. Если учебная нагрузка чрезмерна, она приводит к переутомлению и начинает угрожать здоровью. А если учебная нагрузка недостаточна, то не создаются в должной мере условия для достижения уровня образованности, развития задатков и способностей в соответствии с возможностями студента. И чрезмерная и недостаточная учебная нагрузка может сопровождаться ослаблением познавательного интереса, снижением активности и самостоятельности студента, уменьшением эффективности образовательной деятельности.

Здоровьесбережение в образовании понимают как «единство мер, принимаемых участниками образования и направленных на улучшение (неухудшение) здоровья у них самих и у партнеров, а также на рост качества образованности и (или) профессиональной квалификации» (Г.Н. Сериков).

Выделяют две основные группы ресурсов здоровьесбережения.

К первой группе относятся процессуальные резервы, которые непосредственно проявляются в образовательных процессах:

1. Рациональная организация учебного труда (в соответствии с динамикой работоспособности).
2. Сочетание умственной и физической деятельности.
3. Упорядочение учебных нагрузок.
4. Индивидуализация графиков усвоения учебного материала.

Ко второй группе относят сопровождающие резервы, которые направлены на нормализацию различных факторов внешней по отношению к студентам среды. К ним относятся:

1. Материально-технические условия (под ними понимается использование в образовательном процессе различного оборудования – мебель, компьютеры, спортивные снаряды, тренажеры и т. д.).
2. Коммуникативные условия (возникают в процессе общения педагога со студентами).
3. Стиль общения может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на здоровье студентов.
4. Санитарно-гигиенические условия (физические параметры внешней среды: температура, влажность, освещенность и др.).

5. Эстетические условия (интерьер учебных помещений, оформление аудиторий, холлов и т. д.).

Одной из форм реализации здоровьесбережения в образовании является использование в образовательном процессе университета здоровьесберегающих педагогических технологий. Включение в содержание профессионального образования различных здоровьесберегающих педагогических технологий способствует, с одной стороны, сохранению и укреплению здоровья самих студентов, а, с другой стороны, направлено на овладение ими знаниями, умениями, навыками в области здоровьесбережения, с целью их дальнейшей реализации в профессиональной деятельности.

Понятие здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) появилось в педагогике в последнее десятилетие, реализуются в образовании на основе личностно-ориентированного подхода и предполагают активное участие самого обучающегося в формировании опыта здоровьесбережения.

Библиографический список

1. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов. Серия «Учебники для технических вузов». / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2001. – 512 с.

2. Апанасенко, Г.Л. Медицинская валеология / Серия «Гиппократ» / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 248 с.

3. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.

4. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург–Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

5. Сериков, С.Г. Здоровьесберегающее образование: Паритет здоровья и образованности учащихся: монография. / С.Г. Сериков – Челябинск: ЧГНОЦ УрО РАО, 2002.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА УРБАНИЗАЦИИ
УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА В ГОДЫ
ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

Р.Ф. Зорина

В статье рассматриваются проблемы, связанные с процессом роста численности городского населения, спецификой размещения эвакуированных на Урале в годы войны.

Ключевые слова: урбанизация, эвакуация, эвакуанаселение, структура размещения.

Высокие темпы экономического развития Уральского района в предвоенные годы определили численный рост городского населения, Темпы роста превышали общероссийские показатели – 13,2 % всех горожан России проживало на Урале. Основными источниками увеличения численности населения городов являлись как естественный прирост, так и миграция населения из сельской местности.

В республиках и областях Урала проживало 13973 тыс. человек: насчитывалось 8 больших городов с численность 100–500 тыс. человек, прежде всего областные и республиканские центры; 8 средних (от 50 до 100 тыс.) и 49 малых с населением менее 50 тыс. Удельный вес горожан в общей численности населения Урала равнялся 34,5 % [1].

Великая Отечественная война внесла изменения в урбанизационные процессы Уральского региона, прежде всего связанные с необходимостью размещения населения эвакуированного из прифронтовых районов.

Урал стал основным центром размещения эвакуированного населения. Регион располагал внутренними и внешними коммуникациями, через территорию проходили крупнейшие железнодорожные магистрали, связывающие восточную и западную части страны.

В истории эвакуации дискуссионным является вопрос о численности населения, перемещенного в восточные районы страны. В исследовательских работах фигурируют цифры – 25; 20; 17; 12; 5,9 млн. человек, это можно объясняется причинами объективного порядка: экстремальные условия проведения эвакуации; отсутствие механизма сбора и обработки данных о количестве эвакуированного населения; различной трактовки термина – «эвакуанаселение» [2].

В отношении численности городского населения и динамики прибытия эвакуированных в Уральский регион, проведем анализ, согласно данным, представленным в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Динамика численности городского населения Урала в 1941–1945 гг.

Область АССР		1941 г. 1.01	1942 г. 1.01	1943 г. 1.01	1944 г. 1.01	1945 г. 1.01
Башкирская	Всего	3236,3	3494,0	3378,3	3100,4	2723,5
	Город	604,4	685,4	810,1	782,7	714,7
Удмуртская	Всего	1250,1	1397,0	1340,0	1084,0	1050,0
	Город	342,2	432,0	393,0	391,0	384,0
Челябинская	Всего	2983,7	3315,0	3123,5	2045,5	1915,5
	Город	1282,0	1484,0	1586,8	1440,5	1392,9
Пермская	Всего	2183,7	2394,0	2274,3	2218,7	2117,4
	Город	931,2	1058,8	1081,4	1114,8	1095,3
Свердловская	Всего	2596,5	2990,0	3266,4	3101,4	2791,0
	Город	1579,9	2006,0	2089,5	2062,1	1951,8
Оренбургская	Всего	1722,4	1984,0	1979,0	1756,0	1609,0
	Город	495,7	611,0	650,0	637,0	559,0
Курганская	Всего	–	–	–	1074,8	855,0
	Город	–	–	–	161,7	199,5
Итого	Всего	13972,7	15274,0	15361,5	14380,8	13061,4
	Город	5235,4	6277,2	6611,4	6590,1	6269,6

Таблица 2

Динамика прибытия эвакуированного населения.

Область АССР	08.1941	12.1941	02.1942	10.1942	01.1943	06.1943	01.1944	01.1945
Башкирская	64,2	278,2	306,9	254,4	246,8	238,8	172,1	101,9
Оренбургская	93,3	188,0	242,0	250,0	240,7	236,1	190,1	74,4
Пермская	26,5	254,9	256,4	214,7	223,4	217,6	161,4	54,5
Свердловская	41,4	324,5	389,1	328,5	334,5	343,9	188,7	104,0
Удмуртская	13,0	20,1	45,8	70,6	74,2	78,4	54,6	24,9
Челябинская	44,1	146,5	425,7	308,8	361,1	248,2	128,1	64,4
Курганская	–	–	–	–	–	108,8	68,7	25,3
Всего	282,5	1212,2	1665,9	1408,2	1480,7	1521,8	936,7	470,4

На основании приведенных данных можно сделать следующие выводы. Во-первых, в 1943 г. году численность населения Уральского региона достигла наивысшей точки, увеличение составило 10 %, а в январе 1945 г. общая численность приблизилась к уровню 1941 г. В отношении городского населения отметим, что удельный вес горожан в общей численности постоянно увеличивался: 1942 г. – 41,1 %, 1943 г. – 43 %, 1944 г. – 45,8 %, 1945 г. – 48,2 %.

Во-вторых, рост городского населения в период войны наблюдается во всех областях и республиках региона, но наиболее высокие темпы урбанизации отмечались в Свердловской, Челябинской и Пермской областях. В Свердловской области удельный вес горожан равнялся: 1941 г. – 60 %, 1945 г. – 70 %, Челябинской: 42 % – 72 %; Пермской: 42,6% – 51,7 %. К началу 1945 г. на Урале насчитывалось 23,7 % эвакуированного населения по отношению к февралю 1942 г.

Население прибыло на Урал в общей сложности из 30 союзных, автономных республик, западных, центральных и южных областей. Высок был удельный вес эвакуированных с Украины и Белоруссии, Москвы и области, а также Ленинграда и области. В Оренбургской и Пермской областях суммарный процент этих эвакуированных соответственно равнялся 60 % и 87 %.

Значительно выросло население крупных городов, ставшие базами размещения эвакуированных предприятий. К весне 1942 г. в Ижевске размещилось 10,1 тыс., Оренбурге – 40 тыс., Свердловске – 146,7 тыс., Челябинске – 92 тыс., в Уфе – 104 тыс.; число жителей Нижнего Тагила увеличилось в 2,6 раза, Перми – 1,7. Такая структура расселения приводила к обострению жилищной проблемы, серьезно усложняло вопросы снабжения промышленными и продовольственными товарами.

На Урале до войны ощущалась нехватка жилья, а прибытие эвакуированного населения обострило эту проблему. Решалась она в нескольких направлениях: прежде всего за счет уплотнения местного населения, передача под жилье различных неблагоустроенных помещений жилищного строительства. Примером жилищного устройства является размещение рабочих, служащих, членов их семей Кировского и Ижорского заводов, оборудование которых размещалось на территории Уралмаша. Для размещения 16 тыс. человек требовалось около 50 тыс. кв. метров жилья. Расселение происходило прежде всего на имеющимся жилым фонде, который равнялся 228 тыс. кв.м., в среднем на человека приходилось 4,1 кв.м. За счет уплотнения, которое производилось трижды, было устроено 14 тыс. человек, а переоборудование подвалов и помещений, переданных заводу, позволило дополнительно получить еще 9 тыс. кв.м.

В Постановлении СНК СССР «О строительстве жилых помещений для эвакуированного населения» предусматривалось строительство жилья упрощенного типа – общежития, барачных, казарм. Для Уральского региона

были выделены средства в размере 10,2 млн. руб., но планы по строительству не выполнялись. Рабочим и служащим эвакуированных предприятий в централизованном порядке выделялись ассигнования на индивидуальное строительство. В Пермской, Челябинской областях в 1942 г. выделено соответственно 10 и 12,9 млн. руб., а освоено – Пермской области – 12,7 %, Челябинской – 18,6 %. Причинами незначительных темпов индивидуального строительства являлись: занятость эвакуированных рабочих и служащих на основном производстве, незначительный размер ссуд (стоимость одного дома в 30 кв. м. равнялась 16 тыс. руб., а кредит давался в размере 5 тыс. руб.) и отсутствие строительных материалов. Сказывался и психологический фактор. Многие эвакуированные рассматривали свое прибытие на новых местах – как временное явление.

Эвакуированное население, размещенное в городах, обеспечивалось нормированным снабжением продовольственными и промышленными товарами. Нормы потребления зависели от трудоустройства на новых местах, квалификации и условий труда. Те категории эвакуированных, которые были задействованы в основных отраслях промышленности, пользовались правами преимущественного снабжения. Тем не менее, проверка питания рабочих эвакуированных заводов Троицка, Челябинска и Шадринска показало, что в меню значится не более двух блюд и все низкого качества, а дневной рацион рабочих эвакуированных на Кировский завод состоял из супа и хлеба.

Таким образом, структура размещения эвакуированного населения на Урале вызвала рост численности горожан, а масштабы перемещения отразились на темпах урбанизационных процессов. За период войны с учетом эвакуированных и реэвакуационных процессов общее количество эвакуированных равнялось 2,2 млн. человек. Численность городского населения увеличилась на 13,7 %. Удельный вес эвакуированных среди населения Урала в начале 1943 года составлял 9,6 %, среди горожан – 12,5 %. За период войны 31 поселок городского типа был преобразован в города, из них только 18 в Челябинской и Свердловской областях.

Библиографический список

1. Оруджиева, А.Г. Формирование системы городов Урала в двадцатом столетии. Научные доклады / А.Г. Оруджиева. – Екатеринбург, 2005. – С. 15.
2. См: Беспалов, В.В. Правда и вымыслы о победе советского народа в Великой Отечественной войне (1941–1945) // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 1. – С. 31; Потемкина, М. Н. Эвакопоселение в Уральском тылу: Опыт выживания // Отечественная история. – 2005. – № 2. – С. 87.
3. Подсчитано авторам по: ГАРФ, ф. 327, оп.1, д.51, л. 100–164; оп. 2, д. 52, л. 1–3; д. 53, л. 22–77, д. 380, л.3–7; д. 400, л. 3–18; ОГАЧО, ф. 1142, оп. 2, д. 6, л.21–71; ЦГАО РБ, ф. 1684, , оп. 1, д. 2, л. 24–32.
4. Подсчитано по данным: Корнилов, Г.Е. Уральская деревня в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1990. – С. 30.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА
К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

Л.А. Казанская, И.В. Пичугина

В статье рассматривается одна из важнейших проблем психологии – проблема адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе. Характеризуется процесс социально-психологической адаптации, факторы, способствующие успешной адаптации студентов вуз, причины дезадаптации. Рассмотрено одно из важнейших условий личностного и профессионального развития студентов в процессе обучения в вузе – социально-психологический климат в учебной группе.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, социально-психологический климат, дезадаптация

С позиции психолого-педагогического сопровождения учебного процесса неоднократно указывалось на необходимость выявления и использования надежных критериев готовности студентов к обучению в учреждениях высшего профессионального образования. Данный вопрос возникает в связи с тем, что индивидуальные особенности развития личности оказывают влияние на успешность освоения сложных программ обучения и степень напряжения механизмов адаптации. Поэтому своевременная оценка целого комплекса индивидуальных особенностей студентов и разработка соответствующих рекомендаций играют важную роль в системе профессионального образования.

Перед работниками системы высшего профессионального образования стоит задача формирования самостоятельной, ответственной и социально-мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Это определяет необходимость использования в системе высшего профессионального образования не только учебных программ для подготовки будущих специалистов, но и программ развития социальных навыков, коммуникативных способностей, а также способности каждого студента к личностному саморазвитию.

Помимо учебной адаптации на первом курсе студенту важно успешно пройти и период социально-психологической адаптации к учебному процессу в вузе – а это иногда связано с определенными трудностями объективного и субъективного плана.

Адаптация определяется как совокупность физиологических, психологических, социальных реакций, лежащих в основе приспособления организма, личности, и их систем к изменению окружающих условий жизни,

направленных на создание предпосылок нормального функционирования в непривычных условиях обитания и деятельности [1]. Между личностными особенностями и особенностями адаптации существует определенная связь. Определенные аспекты этой связи, а также изменения актуального психического состояния в процессе адаптации могут оцениваться с помощью психодиагностических методик: оценки уровня тревожности, успешности в деятельности, напряженности и др.

Социальная адаптация – это процесс эффективного взаимодействия личности с социальной средой. Одним из важнейших механизмов социальной адаптации выступает социализация – процесс взаимодействия индивида с социальной средой [3].

Составной частью социальной адаптации является социально-психологическая адаптация, которая характеризует состояние взаимоотношения личности и социальной среды, при котором личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно включается в ведущую деятельность, удовлетворяет основные социогенные потребности, налаживает состояние самоутверждения и свободы, выражения творческих способностей.

Социальная адаптация – как приспособление человека к условиям социальной среды – предполагает:

- адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя;
- адекватную систему отношений и общения с окружающими;
- способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха;
- способность к самоорганизации, к взаимоотношениям в коллективе;
- изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [1].

В случае такого конфликта нарушается адекватность адаптационного процесса и возрастает выраженность психического стресса. Восприятие угрозы приводит к возникновению тревоги, которую иногда рассматривают как форму адаптации организма в условиях стресса. Нарушения сбалансированности в системе человек-среда, предъявляющие повышенные требования к адаптационным механизмам индивидуума, и соответственно выраженность эмоциональной напряженности будут нарастать по мере увеличения различий между условиями, в которых формировались адаптационные механизмы субъекта, и вновь создавшимися. В результате возникает или усиливается тревога, которую можно рассматривать как механизм реализации стресса.

Обычно необходимость адаптации возникает в связи с кардинальной сменой деятельности человека и его социального окружения. У студентов-первокурсников изменяется социальное окружение (новый состав группы и преподавателей) и система деятельности (учебная ситуация новой ступени образования, изменение режима и нагрузки). Ситуация новизны являет-

ся для любого человека в определенной степени тревожной. Студент-первокурсник переживает эмоциональный дискомфорт прежде всего из-за неопределенности представлений о требованиях преподавателей, об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в учебной группе и пр. Это состояние можно назвать состоянием внутренней напряженности, настороженности, затрудняющей принятие как интеллектуальных, так и личностных решений. Такое психологическое напряжение, будучи достаточно длительным, может привести к дезадаптации, когда студент становится недисциплинированным, невнимательным, безответственным, отстает в учебе, быстро утомляется. Все это усложняет учебный процесс, продуктивная работа становится проблематичной.

Практика показывает, что если выбранное направление в обучении соответствует психофизиологическим и личностным особенностям, интересам и склонностям студента, то, несмотря на повышенные требования и увеличение учебной нагрузки, утомление и связанные с ним невротические явления наблюдаются гораздо реже, а эффективность обучения повышается.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе играет важную роль в организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях высшего профессионального образования.

Одним из важнейших условий личностного и профессионального развития студентов в процессе обучения в вузе выступает социально-психологический климат в учебной группе. Формирование благоприятного социально-психологического климата в учебной группе является необходимым условием успешной адаптации студентов-первокурсников к процессу обучения в вузе. Понятие «психологический климат» отражает характер взаимоотношений между людьми, стили управления, условия и особенности организации трудовой (или учебной) деятельности в коллективе. Термин «социально-психологический климат» часто принято ставить в один ряд с понятиями сплоченности коллектива и преобладающего настроения, от которого зависит степень активности участников коллектива в достижении целей [2].

Благоприятный социально-психологический климат в учебной группе также оказывает положительное влияние и на возможности успешной адаптации первокурсников к процессу обучения в вузе.

С целью формирования благоприятного социально-психологического климата в учебной группе важно правильно организовать психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса первокурсников.

Важным этапом выступает психодиагностика. Для исследования особенностей межличностных отношений и психологического климата в учебной группе необходимо провести диагностику при помощи валидных методик, которые дают разностороннюю информацию о положении данного

студента в системе межличностных отношений в учебной группе. Следующим этапом процесса формирования благоприятного социально-психологического климата в учебной группе является проведение индивидуальных консультаций и социально-психологических тренингов, направленных на развитие у первокурсников коммуникативных навыков и групповой сплоченности. На этом этапе возможно также проведение неформальных мероприятий разного рода: КВН, тематических вечеров, поездок, экскурсий, спортивных соревнований и т. п.

Необходимым условием формирования благоприятного социально-психологического климата в учебной группе первокурсников является помощь со стороны куратора данной группы. Так, куратору следует оказывать психолого-педагогическую поддержку тем студентам, которые испытывают трудности в адаптации к процессу обучения и налаживанию межличностных отношений в учебной группе.

В заключении следует отметить, что необходимым этапом в разработке рекомендаций по прогнозированию успешности обучения, профессионального становления и оптимизации функционального состояния студентов-первокурсников является изучение процесса адаптации к учебной деятельности. Успешное трудовое и профессиональное самоопределение студентов повышает адаптивность организма, является источником жизненной активности и позитивных тенденций в дальнейшем развитии личности и совершенствовании здоровья.

Библиографический список

1. Алешин, Л.И. Адаптация студентов первого курса к обучению в ВУЗе: некоторые аспекты проблемы / Л.И. Алешин. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГГУ, 2005. – 236 с.
2. Самоукина, Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – СПб.: Питер, 2006. – 377 с.
3. Симонова, Н.Л. Проблема профессиональной адаптации молодежи / Н.Л. Симонова. – М.: ТД Сфера, 2007. – 244 с.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ОРГАНОВ МЕСТНОГО
САМОУПРАВЛЕНИЯ И ЕЕ СТРУКТУРА***М.А. Ланге*

В результате анализа действующего законодательства и научной литературы, выведено понятие «компетенция органов местного самоуправления» и рассмотрены его элементы: предметы ведения и полномочия.

Ключевые слова: компетенция; орган местного самоуправления; полномочия; предметы ведения; вопросы местного значения.

Местное самоуправление является социальным институтом и представляет собой одну из форм социальной жизни и самоорганизации общества. Посредством, в том числе, местного самоуправления реализуется механизм управления обществом.

Известно, что для нормального функционирования и развития местного самоуправления необходимо законодательное закрепление конституционно-правового статуса органов местного самоуправления. В свою очередь, важной составляющей конституционно-правового статуса органов местного самоуправления является их компетенция, которая к тому же влияет на содержание их конституционно-правовой ответственности.

Один из ключевых вопросов конституционно-правового регулирования местного самоуправления – определение его компетенций и полномочий. Никакие меры по совершенствованию структур местного самоуправления не дадут результатов, если муниципальному образованию и его органам не будет предоставлен обширный перечень прав, реализация которых может существенно влиять на положение дел соответствующей территории.

В отечественной литературе общетеоретические аспекты проблемы компетенции и полномочий органов власти рассмотрены довольно подробно. Однако надо отметить, что вопрос о содержании этих достаточно сложных правовых категорий остается дискуссионным. Так, согласно «Современному энциклопедическому словарю», компетенция (от лат. *competens* – соответствующий) – это совокупность полномочий, которыми обладает или должны обладать определенные органы и лица согласно законам, нормативным документам, уставам, положениям [1].

Законодательное закрепление понятие «компетенция» впервые получило в ст. 2, ныне утратившего силу, Федерального закона от 24 июня 1999 года «О принципах и порядке разграничения предметов ведения и полномочий между органами государственной власти Российской Федерации и органами власти субъектов Российской Федерации» [2], которая определила компетенцию органа государственной власти как совокупность полномочий органа государственной власти по предметам ведения, уста-

новленным Конституцией Российской Федерации и принятыми в соответствии с Конституцией Российской Федерации конституциями (уставами) субъектов Российской Федерации. Понятие же компетенции органа местного самоуправления в действующем законодательстве отсутствует, но ее можно определить как закрепленный нормами Конституции Российской Федерации, федеральными законами, правовыми актами субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления за выборными и иными органами местного самоуправления перечень прав и обязанностей, необходимых для решения вопросов местного значения, а также для регулирования областей жизни населения муниципального образования, отнесенных к ведению местного самоуправления. Внесение в ст. 2 Федерального закона № 131-ФЗ от 06.10.2003 года «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [3] подобной дефиницией позволило бы разрешить множество правовых вопросов возникающих вокруг такого ключевого понятия.

Таким образом, в понятии «компетенция органа местного самоуправления» можно выделить два элемента:

1. Предметы ведения.
2. Полномочия.

Под предметом ведения понимается круг вопросов, областей жизни населения муниципального образования, отнесенных к ведению местного самоуправления, решения по данным вопросам правомочно принимать как население муниципального образования непосредственно, так и органы местного самоуправления. Вопросы местного значения – это вопросы непосредственного обеспечения жизнедеятельности населения муниципального образования (поселения, муниципального района, городского округа), отнесенные к таковым уставом муниципального образования в соответствии с Конституцией и законодательством Российской Федерации и субъектов Российской Федерации. Можно выделить следующие наиболее общие группы вопросов местного значения муниципальных образований:

- 1) нормотворчество: принятие и изменение уставов муниципальных образований, контроль за их соблюдением;
- 2) финансово-экономическая сфера, владение, пользование и распоряжение муниципальной собственностью, формирование, утверждение и исполнение местного бюджета, установление местных налогов и сборов, решение других финансовых вопросов местного значения;
- 3) использование и охрана земли и других природных ресурсов, контроль над использованием земель на территории муниципального образования благоустройство и озеленение территории муниципального образования;
- 4) строительство, транспорт и связь;
- 5) жилищно-коммунальное хозяйство, бытовое и торговое обслуживание населения, содержание и использование муниципального жилищного

фонда и нежилых помещений, организация, содержание и развитие муниципальных энерго-, газо-, тепло- и водоснабжения и канализации, организация снабжения населения и муниципальных учреждений топливом, организация утилизации и переработки бытовых отходов;

б) социально-культурная сфера;

7) охрана общественного порядка, обеспечение противопожарной безопасности в муниципальном образовании [4].

Вторым составным элементом предметов ведения местного самоуправления являются отдельные государственные полномочия, которые могут передаваться федеральными и региональными органами государственной власти органам местного самоуправления. Наделение государственными полномочиями возможно только законом (федеральным или субъекта Российской Федерации). Вместе с передачей полномочий в обязательном порядке осуществляется передача необходимых для их осуществления материальных и финансовых средств. Реализация переданных полномочий подконтрольна государству: соответствующие государственные органы вправе давать указания органам местного самоуправления по существу переданных полномочий, органы местного самоуправления обязаны отчитываться перед органами государственной власти, и несут перед ними ответственность. Однако эта ответственность зависит от материально-финансовой обеспеченности полномочий. Статья 49 Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» устанавливает, что органы и должностные лица местного самоуправления несут ответственность за осуществление отдельных государственных полномочий в той мере, в какой эти полномочия обеспечены соответствующими органами государственной власти материальными и финансовыми средствами.

Что касается второго элемента понятия «компетенция органа местного самоуправления» – полномочий, то «Толковым словарем русского языка» «полномочие» определяется как официально предоставленное кому-нибудь право какой-нибудь деятельности или ведения дел [5]. Юридическая наука использует термин «полномочия» для характеристики прав и обязанностей какого-либо органа, должностного лица. Конституция Российской Федерации в ст. 12 [6] закрепляет, что местное самоуправление наделяется определенным объемом полномочий. Таким образом, полномочия местного самоуправления – это закрепленный нормами Конституции РФ, федеральными законами, правовыми актами субъектов РФ и органов местного самоуправления за населением, выборными и иными органами местного самоуправления перечень прав и обязанностей, необходимых для реализации задач и функций местного самоуправления на территории муниципальных образований.

Завершая анализ, такого ключевого понятия как «компетенция органов местного самоуправления», необходимо отметить, что вопрос определения компетенции органов местного самоуправления является одним из центральных в системе правового обеспечения их деятельности. В связи с этим представляется необходимым закрепить в ст. 2 Федерального закона № 131–ФЗ от 06.10.2003 года «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» дефиницию понятия «компетенция органа местного самоуправления» Внесение такого ключевого понятия в законодательство позволило бы разрешить множество правовых вопросов возникающих в связи с его пониманием и толкованием.

Библиографический список

1. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 5-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2006. – С. 183.
2. Федеральный закон от 24.06.1999 № 119-ФЗ «О принципах и порядке разграничения предметов ведения и полномочий между органами государственной власти Российской Федерации и органами государственной власти субъектов Российской Федерации (утратил силу) // Собрание законодательства РФ. 28.06.1999. № 26. Ст. 3176.
3. Федеральный закон № 131-ФЗ от 06.10.2003 года «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации, 06.10.2003. № 40. Ст. 3822.
4. <http://evcppk.ru/konstitucionnoe-pravo-rossii/2708-predmety-vedeniya-mestnogo-samoupravleniya.html>
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка // URL:[http://www.vedu.ru / exrdic/](http://www.vedu.ru/exrdic/). Дата обращения: 21.05.2012.
6. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 года // Российская газета. № 7. 21.01.2009.

УДК 711(470.55)+316.722(470.55)

ГОРОДА УРАЛА: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРАКТИКИ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

И.Г. Малкова

(Исследование выполнено при поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 11-11-66004 а/У РГНФ)

Статья посвящена анализу работ уральских исследователей за последнее десятилетие, в рамках которого гуманитарная наука приобрела качественно новое состояние. Основным отличием этого этапа считает автор, является внедрение в практику исследовательского труда методологического плюрализма и формирование нескольких исследовательских центров, занимающихся проблемами социокультурного развития городов Урала.

Ключевые слова и фразы: города Урала; 2000-е годы; исследование, культура.

К началу XXI века каждый из аспектов развития феномена города изучался многочисленными научными направлениями, располагающими своими системами представлений о предмете, понятийным аппаратом, методами исследований и т. п., чаще всего не совпадающими с соответствующими элементами в сопряженных науках. Такое «разноязыкое» изучение города есть следствие сложности, многоаспектности его и дань разрозненности наук. Теоретические и эмпирические материалы, накопленные различными науками о феномене города, расположены пока как бы в непесекающихся плоскостях.

В последние десятилетия в отечественной историографии наметился возврат к комплексному познанию города как уникального в каждом конкретном случае социокультурного организма.

С одной стороны, под влиянием зарубежной историографии, использующей методы изучения повседневной жизни и микросоциальной истории, урбанистики, а с другой – на основе введения в научный оборот новых комплексов архивных источников, работы современных отечественных исследователей, в том числе и региональных, стали отличаться новизной и полидисциплинарностью. В связи с идеями междисциплинарности и проблемами символов региональной идентичности в общую научную ситуацию добавляется усиление интереса к метафизике в целом, особенно к метафизике города со стороны философов и культурологов.

Последние десятилетия на Урале широко развивается вузовская наука и в изучении культурного пространства города выбираются разные аспекты.

С 1989 года Пермский политехнический институт (ныне – Пермский государственный технический университет) проводит ежегодную научно-

практическую конференцию студентов и аспирантов «Майские чтения», которая со временем получила статус всероссийской. Ее тематика, меняющаяся каждый год, созвучна с научными интересами сотрудников кафедры культурологии. Прежде всего – это проблемы динамики культуры, социокультурной идентификации, городского пространства. В фокусе исследований, проводимых работниками кафедры, оказываются исторические, политические, социальные, художественные аспекты генезиса, развития и воспроизводства современных социокультурных институтов.

Интерес вызывает коллективная монография [1], где различные городские миры рассматриваются как ядро современной культуры, формирующее и ориентирующее повседневное поведение людей. Авторы выявляют и подвергают анализу источники, содержание и многообразные формы бытования городского мира в его связи с общими тенденциями культурного процесса, описывают городские практики, адаптированные к разным ситуациям, уделяя особое внимание личностным аспектам урбанистического поведения. Специальный раздел книги посвящен изучению гуманитарной традиции в исследовании города.

Проблемы города с точки зрения культурной антропологии исследуются в Уральском государственном университете [2]. Основными направлениями исследований являются проблемы культурной антропологии, изучение конкретных практик современного города. Продолжая традиции, заложенные Б. Павловским, особое внимание уделяется исследованию городской художественной культуры.

Наиболее привлекательной для исследователей остается тема дореволюционного уральского города и малоизученные стороны повседневной жизни горожан, их общественного сознания, изучение отдельных городских социальных «типов».

Особо следует отметить исследования городов, проводимые Уральской государственной архитектурно-художественной академией. Материалы исследований регулярно публикуются в журнале «Архитектон» (как печатное издание появился в октябре 1992 г.). С мая 2004 г. журнал существует только в электронной версии, что позволило решить вопрос с распространением идей в архитектуроведческой науке и расширило круг информированных специалистов, способствовало охвату более широкой заинтересованной аудитории. Журнал «Архитектон: известия вузов» Лауреат Всероссийской Общественной Премии «Национальное Достояние» (золотая медаль).

Особое место занимают темы символического пространства города, семиотики пространства, трансформации основополагающих принципов градостроительства, с учетом символического, образного, знакового (эмоционально-эстетического), градообразующего факторов на примере уральских городов, а также изучение индустриального наследия Урала, единство

естественного и искусственного, архитектурного и техногенного пространств в структуре уральского города-завода, технотопы [3].

Благодаря деятельности Центра культурно-исторических исследований ЮУрГУ, город Челябинск стал известен в кругах российских и зарубежных историков как место регулярного проведения международных конференций с разнообразной новаторской тематикой. Вслед за другими региональными центрами изучения городов (Саратов, Омск, Пермь), в Челябинске так же было озвучено, что перспективным направлением современной исторической науки является именно локальная история [4]. Оценивая советский период изучения истории, И.В. Нарский отмечает, что «общероссийская проблематика была монополизирована Москвой и Ленинградом, а региональная история досталась в удел провинциальным историкам и служила преимущественно не выявлению местной специфики, а иллюстрации официальных нормативных историографических клише» [5, с. 24].

В ноябре 2007 г. ученым советом Челябинской государственной академии культуры и искусств была принята программа общеакадемического исследования «Единое социокультурное пространство: взаимодействие регионов и центра». В 2009 г. состоялась международная научно-практическая конференция, которая подвела итоги первого года реализации исследования. По итогам работы конференции был издан сборник «Единое социокультурное пространство: теоретические и управленческо-технологические проблемы» [6]. В сборнике выделено четыре раздела, отражающие практически все составляющие направления общеакадемического исследования: «Единое социокультурное пространство: теоретические аспекты», «Проблемы социально-культурной деятельности в пространстве культуры», «Социально-педагогические аспекты культурной деятельности в образовательном пространстве», «Многомерность социокультурного пространства: аспекты управления». В.С. Цукерман акцентировал внимание на крайне актуальной в настоящий момент методологической проблеме определения современных аспектов рассмотрения/изучения социокультурного пространства.

Участники конференции поддержали инициативу Челябинской государственной академии культуры и искусств по объединению культурологов и ученых иных специальностей для открытого обсуждения проблем социокультурного пространства.

Из современных исследований, содержащих постановку проблем методологии и методики изучения роли региональной культуры в формировании регионального самосознания и региональной идентичности, необходимо отметить работы философа И.Я. Мурзиной. В монографии «Феномен региональной культуры: поиск качественных границ и языка описания» на материалах культуры Урала она рассматривает вопросы, связанные с ролью символов в процессах обеспечения региональной идентичности [7].

Исследовательская ситуация в историографии последних лет характеризуется познавательными «поворотами», укреплением линии на сближение исторической науки с другими науками, становлением новых научных направлений, включая междисциплинарные.

Библиографический список

1. Городские миры: Опыт гуманитарного исследования Коллективная монография. – Пермь: Кафедра культурологии ПГТУ, 2007. – 312 с.
2. Проблемы города в культурной антропологии: история и современность (III Колосницынские чтения): сборник научных трудов аспирантов, студентов, преподавателей. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. ун-та. 2006. – 242 с.
3. Кузнецова, В.А. Совершенствование символических пространств города / В.А. Кузнецова. // Архитектон: известия вузов. 2010. – № 30. Режим доступа <http://archvuz.ru>; Семиотика пространства: сб. науч. трудов Международной Ассоциации Семиотики Пространства / под ред. А.А. Барабанова. – Екатеринбург: Архитектон, 1999.– 688 с.
4. Репина, Л. Новая локальная история / Горизонты локальной истории Восточной Европы в XIX–XX веках. сборник статей / под ред. И.В. Нарского. – Челябинск: Изд-во «Каменный пояс», 2003. – С. 10–19; Шустова, И. Интегральная история на локальном уровне: методы, источники, результаты // Там же. С. 34–47.
5. Нарский, И. К вопросу о прошлом и будущем политической локальной истории поздней Российской империи // Горизонты локальной истории. – С. 20–33.
6. Единое социокультурное пространство: теоретические и управленческо-технологические проблемы: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. 27 марта 2009 г. / Челяб. гос. акад. культуры и искусств, Челяб. ин-т Урал. акад. гос. службы; ред. кол. Т.Ф. Берестова, С.С. Соковиков. – Челябинск: ЧГАКИ, 2009. – 217 с.
7. Мурзина, И.Я. Феномен региональной культуры: поиск качественных границ и языка описания: монография./ И.Я. Мурзина / Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2003. – 205 с.

ОЦЕНИВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Г.А. Медведева

В данной статье рассматривается проблема стандартизации ожидаемого результата межкультурной компетенции студентов в системе высшего профессионального образования. Автор предлагает методические рекомендации по технологии измерения и оценивания уровня достижений в межкультурном общении как результата образования.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, результаты образования, требования ФГОС ВПО, модель оценивания.

Актуальность измерения и оценивания межкультурной компетенции студентов в системе высшего профессионального образования обусловлена новыми требованиями, предъявленными в федеральных государственных стандартах третьего поколения (ФГОС ВПО), где основной единицей измерения качества подготовки выпускника становится новый для российского образования показатель – «компетенция».

Цель обучения иностранному языку всегда определяется социальным заказом общества, теми процессами, которые происходят в экономическом, духовном, политическом развитии государства. В период «железного занавеса» иностранный язык не был востребован, в современную эпоху способность выпускника вуза к межкультурной коммуникации рассматривается как одно из необходимых профессиональных качеств. Но на протяжении всей истории развития иноязычного образования в России не прекращаются дискуссии относительно того, что следует понимать под термином «практическое владение иностранным языком». С принятием ФГОС ВПО третьего поколения разногласия не только усилились, но и были подкреплены документально. Так дефиниция одной и той же компетенции, по сути отражающей готовность выпускника к межкультурному общению, представленной в статье V. Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата ФГОС ВПО, описана для различных направлений подготовки бакалавров такими фразами: «владеть одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность» (направление подготовки 080200 Менеджмент, степень «бакалавр»); «необходимое знание иностранного языка (хороший английский язык)» (направление подготовки 230400 Информационные системы и технологии, степень «бакалавр»);

«владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного» (направление подготовки 100400 Туризм, степень «бакалавр») [2].

В перечисленных определениях речь идет об одной и той же компетенции, которой должны владеть выпускники вузов, и о различных уровнях её готовности. Но понятие «межкультурная компетенция» по отношению к понятию «знание иностранного языка», является более широким, т. к. кроме лингвистического компонента включает, например, социокультурный, т. е. владение национально-культурной спецификой страны изучаемого языка. Следует отметить, что понятие «межкультурная компетенция» появилось вслед за сменой целевых установок в отечественной педагогике. Тенденции развития теории и практики обучения иностранным языкам с 50-х годов по настоящее время, менялись в следующей последовательности: «обучение языку» – «обучение языку как средству общения» – «обучение общению на иностранном языке» или «обучение иноязычному общению». Поставленная цель по обучению межкультурному общению и её результат – межкультурная компетенция выпускника, к сожалению, в недостаточной мере отражены в федеральных государственных стандартах.

Очевидно, что общекультурные компетенции в ФГОС ВПО должны быть определены более корректно в научном плане, по отношению к сути и смыслу ожидаемого результата образования. Сказанное позволяет сделать вывод, что для эффективного формирования межкультурной компетенции в процессе обучения студентов иностранному языку необходимо:

- разработать соответствующие национальные стандарты ожидаемых результатов образования (компетенций);
- разработать контрольно-измерительный инструментарий для определения уровней владения иностранным языком;
- синхронизировать уровни владения иностранным языком с существующей европейской системой классификации.

В ФГОС ВПО определено, что оценкой качества освоения выпускниками основных образовательных программ бакалавриата, будут заниматься высшие учебные заведения. Именно вузам предписана разработка объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников. Представляется нецелесообразной передача таких важных функций на локальный уровень, т. к. такая система оценивания может стать необъективной и несоизмеримой в связи с отсутствием национального эталона.

В сложившейся ситуации целесообразно выделить подходы к определению уровней достижений студента. Ученые в структуре межкультурной компетенции выделяют разные составляющие, но, в качестве базовой, наиболее уместна известная модель Ван Эка, в которой выделены следующие составляющие: лингвистическая (способность человека правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения); социо-

лингвистическая (способность осуществлять выбор лингвистической формы в зависимости от ситуации общения, стиля, социального статуса партнеров и т. п.); социокультурная (способность строить свое речевое поведение в соответствии с национально-культурной спецификой); стратегическая и дискурсивная (проявляется в способностях выстраивать композицию речи, общаться продуктивно); социальная (проявляется в желании взаимодействовать, в умении управлять социальной ситуацией) [4].

Активизация процесса формирования межкультурной компетенции в интерактивных формах обучения соотносится с конкретным описанием критериев оценивания необходимых способностей, определением показателей оценки заложенных критериев и развитием рефлексии личности, т. е. способности студента сознательно оценивать, контролировать и корректировать свою учебную деятельность на основе самоанализа. Другими словами педагогические цели должны быть выражены в конкретных терминах действий, реально наблюдаемых результатах обучения (баллы), возможностью студенту самому оценивать свои действия.

Практическим решением данной проблемы являются разработанные автором методические рекомендации «Оценка достижений студентов в деловом межкультурном общении», которые представлены в форме, удобной для пользования студентам и преподавателю [1]. В данной разработке применены критериально-ориентированный и рейтинговый подходы. В качестве критериев выделены следующие компоненты межкультурного общения: решение коммуникативных задач; характер взаимодействия с партнерами; лексическое и грамматическое оформление речи; темп речи и характер высказывания. Каждому критерию присвоен уровень и количественная оценка в баллах. Очевидность необходимости разработки оценочно-критериального инструментария неразрывно связана с проблемой стандартизации результатов обучения, с разработкой иных подходов к оценке компетентностей высокого уровня. Актуальность этой проблемы четко определена известным ученым Е.Н. Солововой, которая утверждает: «Если сегодня не будут определены содержание и способы контроля, а также параметры оценивания социокультурных знаний и умений, и тех ценностных ориентиров, которые лежат в их основе, то проблематичным становится их целенаправленное и системное формирование. В этом случае мы вновь столкнемся с ситуацией, когда прекрасно сформулированные цели образования остаются чистой декларацией, а единственно реализуемой целью является предметное знание, в лучшем случае умение применять это знание для решения учебных задач» [3].

Таким образом, новые требования Государственных стандартов к качеству подготовки современного выпускника в системе высшего профессионального образования пока не получили дальнейшего развития в рассмотренном аспекте. В авторских методических рекомендациях [1] представле-

на объективная оценка уровней сформированности компонентов личности, необходимых для межкультурного общения, которая позволяет не только фиксировать полученные результаты, но и выявлять причины затруднений студентов, отслеживать динамику, своевременно вносить в педагогический процесс необходимые организационные, информационные и технологические коррективы, направленные на достижение заданной цели – межкультурной компетенции студентов, как результата языкового образования.

В заключение необходимо отметить, что для решения проблемы стандартизации ожидаемого результата образования по дисциплине «Иностранный язык» необходимо разработать:

- национальные стандарты результатов образования;
- контрольно-измерительный инструментарий оценки уровней достижения межкультурной компетенции.

В высшем образовании не существует эффективной модели оценивания компетентностей высокого уровня, к которым относится межкультурная компетенция, но с позиций методологии оценки качества образования, стандартизация ожидаемых результатов образовательной деятельности является актуальной проблемой.

Библиографический список

1. Медведева, Г.А. Система оценивания учебных достижений студентов в межкультурном деловом общении / Г.А. Медведева. // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. – Екатеринбург. – 2007. – № 3 (45).
2. Министерство образования и науки РФ / интернет – ресурсы официального сайта: mon.gov.ru / ФГОС ВПО.
3. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. Интегративно-рефлексивный подход: монография / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
4. Van Ek G.A. Objectives for Foreign Language. Project No.12: Learning and Teaching Modern Languages for Communication. – Vol. I: Scope. – Council for Cultural Cooperation. – Strasbourg. – 1986. – 65 p.

УСТРАНЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА С ПОМОЩЬЮ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В.В. Ситникова

В статье рассматривается термин «языковой барьер», причины его возникновения и способы его преодоления. Приведены примеры использования психологических игр для его устранения. Даны методические рекомендации.

Ключевые слова: языковой барьер, продуцирование и восприятие разговорной речи, психологические игры.

Знание иностранного языка, особенно английского, как языка международного общения, имеет высокую практическую значимость для успешной конкуренции на рынке труда; является насущной необходимостью в получении информации как профессионального, так и общего характера; расценивается как важная составляющая имиджа. Эти и иные факторы обуславливают высокий спрос на изучение иностранных языков и, следовательно, делают эту область образования экономически привлекательной. Также знание английского языка, способствует развитию прогресса, так как обмен техническими идеями и купля-продажа техники и оборудования происходит на международном уровне. Одним из серьезных препятствий при изучении языка является так называемый «языковой барьер».

Под термином «языковой барьер» зачастую подразумевают разные, порою несовместимые понятия. В бытовом обиходе под этим термином подразумевается незнание языка человеком, который оказался среди носителей этого языка или в стране, где этот язык является как минимум доминирующим. В педагогической практике этот термин используется в другом значении, а именно для описания ситуации, когда человек оказывается неспособным к продуцированию и восприятию разговорной речи, хотя владеет необходимым лексическим запасом и знанием грамматики которые он способен продемонстрировать, например, при письменных работах или устных тестах с замедленной речью. О некоторых приемах преодоления языкового барьера у студентов в процессе обучения иностранному языку пойдет речь в этой статье. Причины возникновения языкового барьера могут быть следующие: во-первых, как следствие страха ошибки, который блокирует попытки обучающегося продуцировать речь, и, во-вторых, как следствие попыток обучающегося переводить с иностранного языка дословно.

Исследования ученых показывают, что подавляющее большинство людей, преодолевших языковой барьер, сделали это не в стенах учебных классов, а в результате приобретения опыта общения с носителями языка.

Можно сделать вывод, что общение на языке в естественных условиях оказывается эффективнее для преодоления языкового барьера, чем занятия по специально разработанным программам.

Однако преодоление языкового барьера в языковой среде также занимает немало времени и зачастую сопровождается негативными эмоциональными переживаниями. Более того, нередко подобный переход «естественным путем» приводит к прямо противоположному результату, когда обучающийся приходит к заключению, что он «от природы» не наделен какими-то способностями, без которых преодоление языкового барьера невозможно.

«Языковой барьер» является в первую очередь психологической проблемой, поэтому подход к решению этой проблемы должен быть связан с психологией человека. Как показала практика, даже простые игры и психологические тренинги, проведенные на занятиях английского языка, не только способствуют снятию «языкового барьера», но и приводят к сплочению группы. Игра – особо организованное занятие, требующее напряжения и эмоциональных и умственных сил. Игра предполагает принятие решения, желание работать. Она обостряет мыслительную деятельность играющих. В игре все равны. Она посильна даже слабым студентам. Более того, слабый студент может стать первым в игре. Находчивость и сообразительность в игре оказываются порой более важными, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал и возникает чувство удовлетворения.

Год назад в нашем университете мы начали применять подобные тренинги на занятиях по практическому курсу английского языка у студентов, обучающихся по дополнительной специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», результаты отразили положительную тенденцию: в процесс говорения включались не только общительные и уверенные в себе студенты, но даже и те студенты, которые просто стеснялись «заговорить». В качестве примера приведены некоторые игры и упражнения, применяемые на практических занятиях.

Exercise 1 «Who are you?»

Teacher: Tell us about your name. You should answer the following questions: «Who gave you this name?» «Do you know what your name means?» «What name would you prefer now?». Name the quality of your character which begins with the first letter of your name. (конечно, подобное упражнение необходимо выполнять, предварительно проработав лексику по теме «Describing people:character»).

Work in pairs. One of you asks the question «Who are you? ». The answer should be short and positive. The person should ask this question 5 times, the answering person should reply without repeating the previous words. Then change the parts. After this work all the group discusses the following questions: «What did you feel when you were giving the positive information about yourself? Did you discover something new about yourself? ».

Exercise 2 «Self-portrait»

Teacher: Everybody chooses the coloured felt-tip pen, draws himself and thinks of the motto. This work is individual, you shouldn't show your portrait to anybody. After you finish drawing you should hand in all your pictures. I'll show these pictures to you and you should guess which picture I'm holding and explain why you think so. When the owner of the drawing is found he/she should tell about this drawing, motto and why he/she has chosen this colour.

Exercise 3 «Without mask»

Teacher: Everybody takes it in turns to choose a card, which are in the centre and continue the sentence which is written on the card on the spot. The statement should be sincere.

«What I want now is...»

«I feel lonely when...»

«I especially like when...»

«I'd like to forget...»

«I'm scared by...»

«I have such a drawback as...»

«I feel ashamed when...»

«The true friend should have such qualities as...»

«I'm annoyed when...»

«To be responsible is...» and so on.

Exercise 4 «Dream game»

Teacher asks the following questions to the students, students imagine these things in their minds and give spontaneous answers.

1) Imagine that you find yourself walking through a forest. What does the forest look like?

2) Now you are walking with someone you know very well. Who are you walking with?

3) Now you see an animal, what kind of animal is it? What do you do when you see this animal?

4) You walk deeper into the forest and came upon your dream house. What does your house look like? Is your house surrounded by a fence?

5) You enter your house and walk into the dining room. What do you see on and around the dining table?

6) You leave your house through the back door and you see a cup lying on the grass. What is it made of? What are the contents of the cup? What do you do with it?

7) You walk through the garden and back into the forest. On the forest floor you find a key. What does the key look like?

Then after discussing all these questions the teacher gives the interpretation of these dreams:

1) The forest represents your social life. If you have a lot of vegetation you probably have plenty of friends and acquaintances.

2) The person you are walking with is the most important person in your life.

3) The size of the animal represents the amount of problems you have. Your interaction with the animal represents how you deal with your problems.

4) The house is the idea of yourself. If your house is large, it means you are confident. If it's light, you are optimistic. No fence means an open personality.

5) The dining table shows your outlook on the world. If you see flowers or food you are happy and content with life's offerings.

6) The cup is your idea of love. The more beautiful and valuable the cup is, the more important romantic love is in your life. The contents of the cup show what your experience of love has been so far.

7) If the key is shiny and new? This means that you are always looking to the future. If it's old and rusty it means that you prefer to look to the past.

Exercise 5 «My future»

Teacher: Imagine your own life like a long road. You are travelling on this road, you have a clear objective in your mind. Everybody has his/her own goal to achieve. On the sheet of paper draw «your road» making notes what you are going to achieve at the specific time of your life. After these preparations work in small groups of 3-4 people, discussing your aims. Having finished the task, share your feelings and emotions from doing this work with the whole group.

Подобные упражнения всегда воспринимаются с большим интересом и в некоторых группах студенты даже сами придумывают задания и проводят их со своими одноклассниками. Данные тренинги помогают не только снизить «языковой барьер», но также способствуют раскрытию осознанию своего внутреннего мира, его ресурсов, развитию самопонимания и самооценивания.

Библиографический список

1. Сафонова, Л.В Социальные технологии в сфере сервиса и туризма: учеб. пособие для вузов / Л.В Сафонова. – М.: «Академия», 2007.

2. Сущенко, С.А Социальная психология / С.А. Сущенко – Ростов-н/Д.: «Феникс», 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМИГРАНТСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В РУССКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ

К.Е. Ситниченко

В статье рассматривается процесс становления феномена Русского Зарубежья, его оформление в рамках диаспоры и условия культурной идентификации русских эмигрантов. Особое внимание в статье уделяется механизму построения культурософских систем в эмиграции, определивших их витальную. Цель в рассеянии.

Ключевые слова: Русское Зарубежье, культурная идентификация, диаспора, личность, эмиграция.

Практически столетие минуло с той поры, когда в результате революций и гражданской войны вынужденно или добровольно за рубеж эмигрировала часть российского общества. Когда-то он назывался «старым миром», но с течением времени, когда идеологические механизмы, сдерживающие возможность изучения прошлого в его многообразии сломались, мы можем его исследовать. В этих условиях большое значение начинает обретать процесс возвращения и объединения в единое целое двух, временно оторванных друг от друга, ветвей российской культуры. Открытие пореволюционной эмиграции стало событием большого историко-культурного масштаба. Крупный деятель «первой волны» архиепископ Сан-Францисский Иоанн уподобил русскую эмиграцию «большому кораблю», который, покинув родную гавань, зажил «своеобразно своему полной жизнью, ощущая, впрочем, что он лишь часть целого, лишь корабль своей Родины, а не её гавань. ...Связь корабля с гаванью была только в том, что он к ней формально оставался приписан, – она была в большем: корабль был частью Родины в водах мира» [2, с. 49].

Её особенностью явилась массовость, влияние политического фактора, стремление к сохранению национальной и культурной идентификации. Культурная элитарность являлась доминантной в эмигрантской среде первой волны, где почти все имели начальное образование, приблизительно 2/3 – среднее, каждый седьмой – университетское. Согласно данным анкетирования в 1931 году в эмиграции находилось около 500 ученых, в том числе около 150 профессоров.

Будучи составной частью единой русской культуры Серебряного века, культура русского зарубежья вобрала в себя все те черты, противоречия, поиск идеалов, которые характерны были для культуры начала XX века. Данные противоречия определили в среде культурной части эмиграции углубление двойственного восприятия культурного образа России, поиск путей реанимирования исторической родины, осознание революции как

творческого итога модерна. Также в эмиграции, особенно в среде «молодого поколения», ставился вопрос о концептуализации «пространства изгнания», как возможной культурной креативности.

В диаспоре обсуждение ситуации изгнания выдвинуло ряд культурно-критических и культурософских вопросов, касающихся раздвоения русской культуры. Но только в редком исключении кто-либо видел в условиях изгнания возможность для обогащения русской культуры и толчок к новому, альтернативному ее развитию.

Не все представители блестящей интеллектуальной плеяды русского Зарубежья были сразу приняты западной культурной элитой. Только Н.А. Бердяеву еще при жизни удалось приобрести мировую славу.

«Бердяев является, несомненно, первым из русских мыслителей, умевших заставить себя слушать не только у себя на Родине, но и в Европе. Его сочинения переведены на многие языки и везде встречали к себе самое сочувственное, даже восторженное отношение... Можно сказать, что в лице Н. Бердяева русская философская мысль впервые предстала перед судом Европы... или, пожалуй, даже всего мира» [7, с. 411].

Для разрешения проблемы развития русской культуры, её, по мнению философа, необходимо рассматривать в духовно-личностном плане. Личность, по мнению философа, возникает как индивидуальное самосознание своего «я». Но любое «я» рано или поздно упирается в существование другого «я», которое становится для первой личности «ты». Сообщество личностей образует «мы». Осознание единства «мы» приводит к возникновению коммюнитарности. В этом смысле, сознание личности может быть названо социальным. Через «мы» личность внедрена в общество. Таким образом, личность у Бердяева имеет безусловный приоритет перед обществом, хотя и невозможна без него. Свою позицию Бердяев называл персонализмом. Персонализм, высоко ставя личность, провозглашает ее назначением через творческую активность, служение сверхличным ценностям, что предопределяло намеченное в историософском персонализме Н.А. Бердяева противопоставление личности и культуры, и умаляло значение культурного творчества.

Но он искренне верил, что именно Россия, будучи Востоко-Западом, объединит человечество, именно ей принадлежит особое место в грядущем религиозном преображении истории [3, с. 76].

Относительно близок к позициям Н.А. Бердяева культурологический аспект Г.П. Федотова. Оба мыслителя всегда оставались, верны метафизическому идеалу личности и были убеждены, что даже в эсхатологической перспективе, свобода человека сохраняет безусловную ценность. В отличие от Н.А. Бердяева, у Г.П. Федотова, свобода личности предстает в истории в вполне конкретных исторических формах и не может быть сведена исключительно к опыту экзистенциальной личности, всегда одинокой и

отчужденной от общества и государства. Отчуждение (объективация), пусть и не в полной, не в абсолютной мере, но, тем не менее, преодолевается в «общем деле» культурного созидания и, соответственно, может существенно возрастет степень свободы человека.

Также и в культурной традиции, по Г.П. Федотову, находит свое выражение метафизический уровень истории. С подобной оценкой связана и метафизическая гипотеза мыслителя о возможности эсхатологического «преображения» и «воскресения» культуры.

И.А. Ильин – один из самых ярких, последовательных и глубоких критиков современной культуры. Мыслитель одним из первых обратил внимание на духовный кризис в современном ему обществе.

По его мнению, субъектом ложной культуры оказывается больной человек – индивид, у которого все основные душевные способности: мышление, воля, воображение – подверглись деформации и извращению. Его мышление, пронизательно замечает И.А. Ильин, даже самое умное и изворотливое, остается безразличным и бесчеловечным. [4, с. 394–395].

Для оздоровления общества философ, вслед за Сократом, а затем Фихте выдвигает идею о нравственной активности в познании. Требованию теоретической совести и вытекающей из него ответственности Ильин придавал исключительное значение.

«Это требование теоретической совести, – утверждал он, – поистине неуклонно и неумолчно; и философ больше, чем какой-либо другой ученый, должен постоянно иметь в виду, уже по одному тому, что философское познание имеет в теоретической совести свою главную, а может быть, и единственную ограду от искажений и от субъективистского вырождения»[5, с. 28].

Открытие роли совести в осуществлении «акта очевидности» стало этапом в раскрытии универсального значения ее для культуры в целом. А учение об очевидности было призвано заложить теоретический фундамент для духовного преобразования человека.

Для творчества Н.С. Арсеньева характерны темы истории духовной культуры, в основе которой православная традиция и роль русской культуры в построении будущей России. Это одна из важнейших сторон творческого наследия Н.С. Арсеньева как философа культуры, как историка русского культурного развития. Идея «почвенной укорененности» человеческого существования как уникального и незаменимого блага является стержнем культурологии Арсеньева [1, с. 9].

Характерно, что в условиях эмиграции не утихала полемика о судьбе России, и её культуре, не только в среде старшего поколения, но и между представителями старшего и молодого поколения творческой эмиграции.

Критик М.Л. Слоним отмечал, что: «все эти „русские европейцы“ чужды и отцам и „советской литературе“». Быть может, в новизне их тона, в их

„западничестве“, пронесенных сквозь национальную стихию, и есть то единственное ценное, что русские за рубежом могли бы принести впоследствии родной литературе». [6, с. 626].

Можно констатировать, что приоритеты в самосознании культурной диаспоры русской эмиграции «первой волны» относительно собственного творчества, выстраивались в зависимости не от вовлеченности в ту или иную область творчества: литературу, философию, критику, художественное искусство, а от предрасположенности к консерватизму и догматизму мышления, либо к ревизии ценностей и созданию нового, что обычно совпадало с принадлежностью к «старшему» или «младшему» поколениям. Старики, помнившие старую Россию уходили, вместе с ними уходила надежда вернуться. Молодым предстояло прижиться на чужбине: учить чужой язык и усваивать обычаи другой страны. В результате, представители русской культурной диаспоры связывали свои ожидаемые перспективы с возможностью выполнения своей миссионерской роли вовлечения русской культуры в орбиту современного европейского и мирового творческого процесса при сохранении национального лица.

Библиографический список

1. Арсеньев, Н.С. Из русской культурной и творческой традиции / Н.С. Арсеньев. – Франкфурт-на-Майне, 1959. – 299 с.
2. Иоанн Сан-Францисский. Избранное / архиепископ Иоанн Сан-Францисский. – Петрозаводск: Святой остров, 1992. – 575 с.
3. Бердяев, Н.А. Новое средневековье: размышления о судьбе России и Европы / Н.А. Бердяев. – М.: Прогресс, 1991. – 82 с.
4. Ильин, И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин // собр. соч.: в 10 т. – М.: Русская книга, 1996. – Т. 3. – 381–560.
5. Ильин, И.А. Религиозный смысл философии / И.А. Ильин. // собр. соч.: в 10 т. – М.: Русская книга, 1996. – Т. 3. – С.15–88.
6. Слоним, М.Л. Заметки об эмигрантской литературе / М.Л. Слоним. // Воля России. Прага, 1931. – № 7–9. – С. 616–627.
7. Шестов, Л. Николай Бердяев. Гнозис и экзистенциальная философия / Л. Шестов // Н.А. Бердяев: pro et contra. Кн. 1. – СПб.: изд. Русского христианского гуманитарного института, 1994. – 574 с.

ФИЛИАЛ В Г. НИЖНЕВАРТОВСКЕ

УДК 378.016

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ТЕСТОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Н.Р. Жарова

Проведена оценка тестового материала по математике, подготовленного по ФГОС для бакалавров, обучающихся по направлению 080200.62 – Менеджмент, выявлены методические особенности подготовки студентов к интернет-тестированию.

Ключевые слова: ФЭПО, АПИМ, интернет-тестирование, знаниевая модель, компетентностный подход, «Кейс-задания», методические особенности.

Важным моментом, определяющим эффективность системы обучения, является проверка остаточных знаний студентов.

С 2005 г. во всех вузах страны проводится Федеральный экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО), который представляет собой централизованное интернет-тестирование базовых знаний студентов. В соответствии с Законом «Об образовании» РФ (ст. 33, п. 20), «условием аттестации образовательного учреждения являются положительные результаты итоговой аттестации не менее чем половины его выпускников в течение трех последовательных лет». Очевидно, что достижение необходимых результатов требует от учебного заведения специальных мер подготовки студентов к тестированию. При этом во внимание принимаются *успехи* или *неудачи* группы, курса или всего учебного заведения.

При тестировании проверке подвергаются базовые остаточные знания, а также компоненты содержания дисциплины (дидактические единицы – ДЕ) в соответствии с образовательным стандартом.

Главными достоинствами, с точки зрения многих ученых-педагогов, являются простота обработки результатов и отсутствие предвзятости по отношению к экзаменуемому. К недостаткам, по мнению В.И. Антонова и Ф.И. Копелевича, [1] можно отнести невозможность тестового оценивания глубины знаний, умения мыслить логически и делать необходимые выводы.

С 2011 г. в Россию вступил в силу закон о болонском процессе, произошла смена *знаниевой* парадигмы образования на *компетентностную*. В настоящее время результаты обучения определяются как «наборы компетенций, выражающих, что именно студент будет знать, понимать или будет способен делать после завершения процесса обучения» [2].

В этой связи меняется тематическая структура аттестационных педагогических измерительных материалов (АПИМ), которые положены в основу составления тестовых заданий.

Тестовые задания на основе ФГОС подготовлены в рамках *компетентностного подхода*, где используется уровневая модель педагогических измерительных материалов, представленная в трех взаимосвязанных блоках.

Первый блок – задания на уровне «знать», в которых очевиден способ решения, усвоенный студентом при изучении дисциплины. Задания этого блока выявляют в основном знаниевый компонент по дисциплине и оцениваются по бинарной шкале «правильно-неправильно».

Второй блок – задания на уровне «знать» и «уметь», в которых нет явного указания на способ выполнения, и студент для их решения самостоятельно выбирает один из изученных способов. Задания данного блока позволяют оценить не только знания по дисциплине, но и умения пользоваться ими при решении стандартных, типовых задач. Результаты выполнения этого блока оцениваются с учетом частично правильно выполненных заданий.

Третий блок – «Кейс – задания» предполагает использование комплекса умений и навыков, для того чтобы студент мог самостоятельно сконструировать способ решения, комбинируя известные ему способы и привлекая знания из разных дисциплин.

Кейс-задание представляет собой учебное задание, состоящее из описания реальной практической ситуации и совокупности сформулированных к ней вопросов к ней. Выполнение студентом кейс-заданий требует решения поставленной проблемы (ситуации) в целом и проявления умения анализировать конкретную информацию прослеживать причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и методы их решения.

В отличие от первых двух блоков задания третьего блока носят интегральный характер и позволяют формировать нетрадиционный способ мышления, характерный и необходимый для современного человека [3].

Широкая практика использования тестов ФЭПО на различных этапах обучения математике (самоконтроль, итоговые занятия по дисциплине, проведение зачетов, экзаменов, итогового интернет-тестирования) позволила нам определить некоторые *методические особенности* успешной подготовки студентов к проведению интернет-тестирования для реализации *компетентностного* подхода при обучении математике.

1. Тщательное изучение структуры дидактических единиц тестов.
2. Обозначение тесной межпредметной связи между дисциплинами основной образовательной программы.
3. Обозначение сложных ДЕ на основе проведенного анализа статистических данных результатов проведенного тестирования.
4. Выявление ДЕ, в которых студенты чаще всего допускают ошибки.

5. Выработка обучающей стратегии: а) уточнение литературы и ресурсов интернет для самостоятельной работы студентов; б) разнообразие форм самостоятельной работы для подготовки к тестированию.

6. Выявление основных структурных составляющих дидактических единиц для пересмотра объема содержания разделов дисциплины.

Изучение структуры ДЕ тестов

На сайте <http://old.i-exam.ru/> необходимо выбрать вкладку «Вход в систему тестирования», «Студентам вузов», «Демо-версия», задать параметры тестирования «Самоконтроль», «ФГОС», указать направление обучения 080200.62 и дисциплину «Математика».

Первая дидактическая единица – «линейная алгебра». Открывая данную вкладку, можно ознакомимся со структурой данной ДЕ. Изучив задания по данной дидактической единице, убеждаемся в том, что в данной структуре теста, в отличие от интернет-тестов по ГОС–2, не включены ДЕ: «Линейный оператор» и «Квадратичная форма». Важным дополнением к тесту для студента являются ответы и решения к задачам.

«Кейс-задание» представляет собой текстовую задачу, для решения которого необходимо применить понятия производной функции и ее механического смысла, умение применять знания раздела аналитической геометрии и линейной алгебры. Анализ кейса по дисциплине «математика» свидетельствует о том, какое значение разработчики тестов уделяют прикладным математическим задачам для формирования у студента системы совокупных интегрированных знаний.

Уточнение рабочей программы по дисциплине на основе проведенного тестирования

Последовательно изучая другие ДЕ теста и уясняя «вес» каждой ДЕ в структуре АПИМ а также сложность заданий, мы уточнили рабочую программу по математике для данного направления, варьируя объемом часов (см. таблицу).

Из таблицы следует, что на изучение первых трех разделов математики мы отвели 216 часов, что соответствует учебному плану данного направления; в соответствии с ФГОС эта цифра равна 144 часа. Тем не менее, на наш взгляд, изучение данных разделов математики требует более детальной проработки, учитывая недостаточно высокий уровень школьной математической подготовки студентов, их адаптацию к учебному процессу в высшей школе и возможность учебного заведения самостоятельно определять объем учебной нагрузки в рамках УП и ООП.

Объем аудиторной нагрузки дисциплины «математика» для направления
080200.62 – Менеджмент

Темы, Разделы дисциплины	Количество структурных ед. в ДЕ	Количество часов (по РП)	Количество часов (уточненное)
Раздел. 1. Алгебра	6	56	36
Раздел. 2. Аналитическая геометрия	6	52	36
Раздел. 3. Математический анализ	12	108	72
Раздел. 4. Ряды	4	18	24
Раздел. 5. Дифференциальные уравнения	6	36	36
Раздел. 6. Теория вероятностей	6	30	36
Раздел. 7. Математическая статистика	6	26	36
Раздел. 8. Экономико-математические методы	6	16	36
Раздел. 9. Экономико-математические модели	6	10	36
Раздел. 10. Кейс-задания	2	8	12
Итого	60	360	360

Подготовка к интернет-экзамену с учетом методических особенностей, приведет, на наш взгляд, к положительному результату тестирования, повысит уровень обученности студента по дисциплине, и, в конечном итоге, сформирует у него необходимые общекультурные и профессиональные компетенции.

Библиографический список

1. Антонов, В.И. Математика. Интернет-тестирование базовых знаний: учебное пособие / В.И. Антонов, Ф.И. Копелевич. – СПб. Издательство «Лань», 2010. – 160 с.: ил. – (учебники для вузов. Специальная литература).
2. Руководство пользователя ECTS. Последняя версия. 2009 г. (ECTS Users' Guide. Final Version. 2009).
3. Наводнов, В.Г. ФЭПО: уровневая модель ПИМ для оценивания результатов обучения на соответствие требованиям ФГОС / В.Г. Наводнов. // Оценка компетенций и результатов обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС : материалы III Всероссийской науч.-практ. конференции. – М., 2012. – С. 64–69.

ФИЛИАЛ В Г. ОЗЁРСКЕ

УДК 332.1

ПРЕДПОСЫЛКИ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МАРКЕТИНГА ТЕРРИТОРИИ В РОССИИ

Д.В. Федулов

По результатам проведенного анализа выявлены особенности маркетинга территорий, предпосылки разработки стратегии маркетинга территории, показана специфика развития маркетинга в России.

Ключевые слова: маркетинг территорий, предпосылки, особенности, принципы управления

Появление маркетинга территории в России необходимо связать с реформой местного самоуправления, которое началось в 1993 году с принятием Конституции Российской Федерации. Окончательное признание местного самоуправления как одного из важнейших элементов государственного устройства страны стала ратификация Российской Федерацией в 1998 году Европейской хартии о местном самоуправлении.

На развитие маркетинга территории существенное влияние оказало принятие Федерального закона № 131-ФЗ от 06.10.2003 г. «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»: местное самоуправление осуществляется в пределах территории, отличающейся своей социально-экономической целостностью, наличием производственной и социальной инфраструктуры, необходимой для обеспечения условий жизнедеятельности населения [1].

Маркетинг территорий включает не только маркетинговое исследование определенной территории, но и учет потребностей и интересов территории при осуществлении региональной политики. При этом рассматриваться может отдельное муниципальное образование или несколько муниципальных образований, образующих единое экономическое пространство.

В системе маркетинга территории необходимо выделить интересы конкретных регионов, связанные со спецификой потребностей и экономических отношений, складывающихся в границах отдельной территории. Региональные интересы тесно связаны с общенациональными, федеральными и могут полностью совпадать.

Экономические интересы региона представляет его администрация. Она выражает региональные интересы на федеральном уровне и параллельно реализует федеральные экономические интересы на региональном уровне. Многообразие экономических интересов приводит к возникновению ряда противоречий. Выделяют объективные противоречия между раз-

личными субъектами и внутри каждого субъекта. По мнению экспертов, способом разрешения этих противоречий в рыночной экономике являются экономические механизмы, основанные на равенстве прав каждого субъекта экономических интересов.

Объектами региональных экономических интересов являются [2]:

- ресурсы;
- результаты хозяйственной деятельности предприятий;
- социально-экономическая ситуация в регионе;
- уровень жизни населения;
- социальная сфера;
- уровень занятости населения;
- деловая активность населения.

Маркетинг территорий имеет следующие отличительные особенности:

1. Сфера применения маркетинга территорий характеризуется большей широтой и включает коммерческий и некоммерческий маркетинг.

2. Территориальный маркетинг осуществляется в пределах определенной территории, имеющей границы (географические, административные, экономические, и другие). Рассмотренные виды границ могут не совпадать, что объясняется экономико-географическим положением, транспортной инфраструктурой, особенностями расселения и ландшафта. Все это требует сопутствующего межмуниципального взаимодействия в форме социально-экономической интеграции, долевого финансирования, создания временных творческих групп или иных форм управления.

3. Территориальный маркетинг должен быть нацелен на поиск, создание и рекламирование таких привлекательных черт или преимуществ, которые могли бы заинтересовать потенциальную рабочую силу, инвесторов, акционеров с целью привлечения их внимания к данной территории.

4. На любой ограниченной территории происходит пересечение и локализация экономических интересов как населения территории, так и субъектов, проживающих за пределами территории. Соблюдая общий принцип рыночной экономики, следует признать паритет (равенство) интересов всех субъектов – носителей экономических интересов. Однако ориентация на удовлетворение потребностей коренного населения, или лиц, постоянно проживающих на территории, требует учета их интересов в первую очередь, т. е. приоритетности. На практике соблюдение такого подхода оказывается весьма затруднительным, так как интересы «внешних» субъектов зачастую подкрепляются сильными аргументами, например, в виде инвестиций, налоговых поступлений или выступают в иных, нередко скрытых формах. Такие ситуации ведут к противоречию интересов и требуют специальных мер для урегулирования.

5. Конкурентные преимущества территории могут не иметь стоимостной формы выражения (возможно отсутствию адекватной стоимостной

формы выражения конкурентных преимуществ). Кроме того, «опосредованность» конкуренции территориальной протяженностью может дополнительно приводить к ее неясности и растянутости проявления во времени. Поэтому необходимо тщательно работать над имиджем территории, подчеркивая преимущества путем формирования имиджа территории как особого товара.

6. Получение преимуществ за счет формирования имиджа территории также имеет свои особенности. Необходимо сегментировать рынок по категориям потребителей; ориентировать на производство и предложение услуг; привлекать к формированию имиджа производителей услуг и сопутствующих товаров.

Таким образом, мы определяем маркетинг территории как совокупность принципов управления территорией (муниципальным образованием) в целях достижения устойчивого экономического развития, наиболее полной реализации экономических интересов проживающего на ней населения и средств или способов создания возможностей и условий для привлечения потенциальных и реальных участников трансакций, совершаемых на данной территории или по поводу объектов данной территории [2].

Разработка стратегии маркетинга территории базируется на ряде предпосылок.

Во-первых, следует учитывать, что территория обладает собственной историей и сложившейся промышленно-производственной структурой, включая производственную и социальную инфраструктуру, известные и не очень известные исторические факты, которые могут и должны быть использованы при разработке стратегии.

Во-вторых, должна быть учтена траектория развития территории как в исторической ретроспективе, так и в предстоящей перспективе. Это значит, что необходимо определение возможных «зон роста», т. е. ускоренное развитие отраслей, подотраслей или отдельных производств; основных направлений инновационного развития; сокращение производства некоторых видов продукции, что может происходить по разным причинам (устаревание, исчерпание ресурсной базы и пр.); направленности перелива и диверсификации капиталов и пр.

В-третьих, учитывая в большинстве случаев моноструктуру промышленности российских городов (прежде всего, развитие добывающей и тяжелой промышленности), работа над комплексными и целевыми региональными программами развития территории имеет целью ускоренное развитие отраслей легкой промышленности и сферы услуг, в том числе бизнес-услуг. В связи с этим в особом внимании нуждается управление предложением как важнейшей составляющей рынка. При этом имеется в виду, во-первых, рекомендательный характер формирования предложе-

ния и, во-вторых, его комплексность: от подготовки кадров до рекомендаций по ценообразованию.

Следовательно, маркетинг территории основывается на социально-экономических, организационно-экономических и институционально-экономических господствующих в обществе отношениях, но и сам предъявляет к этим отношениям собственные требования. Последнее положение предполагает своевременную доработку и корректирование прежде всего институционального поля, так как происходящие в России реформы показали хроническое отставание его элементов от реальных потребностей хозяйствования, когда правовые основы запаздывают, а предпосылки новых форм хозяйствования уже существуют [3].

По мнению большинства экспертов, в настоящее время в России не сформировалась экономическая среда для маркетинговой деятельности как комплексной управленческой системы. Поэтому можно выделить особенности маркетинга в России [2]:

- опережающие темпы развития теории, а не практики маркетинга;
- преимущественное внимание к отдельным моделям маркетинга;
- использование на практике лишь отдельных функций маркетинга;
- ограниченность достоверной сопоставимой информации, необходимой для развития внутреннего маркетинга;
- недостаточно развитая инфраструктура;
- относительно низкий уровень культуры в использовании маркетинга.

Маркетинг территории направлен на экономическое укрепление территории или региона. В основе такого укрепления лежит устойчивое развитие экономики, и, прежде всего, местной экономики.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» № 131-ФЗ от 06.10.2003 г. (ред. от 05.04.2013) // Консультант-Плюс: справочно-правовая система. – <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=144708>.
2. Разорвин, И.В. Институциональный маркетинг: монография / И.В. Разорвин, Т.В. Карпова, О.А. Дурандина и др. – Екатеринбург, 2012. – 248 с.
3. Панкрухин, А.П. Территориальный маркетинг / А.П. Панкрухин. // Менеджмент и маркетинг – <http://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/1.html>

**ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Ю.П. Васильева

Комплексное освоение умений и способов социально-профессиональной деятельности обеспечивает успешную адаптацию специалиста на рынке труда, в социальном и профессиональном сообществах и отвечает современным требованиям модернизации образования. В ГКК формирование ключевых компетенций в процессе гуманитарной подготовки осуществляется при создании определенных организационно-педагогических условий, которые представляют собой совокупность инновационной образовательной среды, структуры и содержания учебно-методического обеспечения процесса формирования ключевых компетенций специалиста в соответствии с задачами профессионального образования.

Ключевые слова: ключевые компетенции, универсализация универсализации образования, гуманитарные дисциплины, технология трансляции знаний, активные технологии.

Традиционное образование сегодня утрачивает свою эффективность и целесообразность. Прежде всего, это обусловлено развитием современного информационного общества, для которого характерны: стремительное обновление знаний (объем новой информации уже невозможно охватить учебными программами); информатизация профессиональной деятельности (добывание информации становится условием существования любого современного производства); отсутствие необходимости перегружать память знаниями «про запас» (сегодня существуют информационные хранилища иной природы, надо только уметь пользоваться ими).

В основу обновленного российского образования положены «ключевые компетентности», которые являются предпосылкой для развития и распространения компетентностного подхода. Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не готовое знание, а формируются умения, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский или практико-преобразовательный характер и сама становится предметом усвоения.

Развитие компетентностного подхода в российском образовании происходит в русле общемировых тенденций. Сегодня востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в профессиональную жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и ду-

ховно-личностным опытом. Именно компетентностный подход дает возможность переориентации образовательного процесса с преимущественного транслирования определенной совокупности знаний, умений и навыков на создание условий для развития личностного потенциала, подготовки выпускника к продуктивному самостоятельному действию в профессиональной сфере и повседневной жизни.

Компетентностный подход не является совершенно новым для российского образования. Ориентация на освоение умений, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах многих отечественных педагогов: В.В. Краевского, Г.П. Щедровицкого, В.В. Давыдова и их последователей [1].

Производным от термина «компетенция» выступает понятие «ключевые компетенции», которые рассматриваются исследователями как базовые, универсальные, «ядерные» компетенции. Так, В.И. Байденко определяет их как динамические комбинации характеристик, способностей и позиций, выступающих целью образовательных программ [2]. И.А. Зимняя понимает под «ключевыми» такие обобщенно представленные компетенции, которые обеспечивают нормальное существование человека в социуме, и представляет ключевые компетенции как новую парадигму результата образования, как результативно-целевую основу компетентностного подхода [3].

Для ключевых компетенций характерны следующие свойства: многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность, многомерность.

Многофункциональность определяется тем, что компетентный специалист может успешно решать как профессиональные задачи, так и проблемы, возникающие в повседневной и общественной жизни.

Надпредметность и междисциплинарность связаны с возможностями специалиста использовать полученные компетенции в различных сферах жизнедеятельности, при необходимости применять в совокупности данные различных дисциплин.

Многомерность определяет необходимость формирования у студентов не только когнитивных, но и креативных свойств через развитие интеллектуальных умений: аналитических, коммуникативных, критических и др.

Формирование ключевых компетенций является первым направлением компетентностного подхода к современному образованию. Ключевые компетенции предполагают подготовку специалиста через реализацию Государственного образовательного стандарта; развитие межпредметных знаний и умений, в том числе по другим специальностям; информационную, экономическую, коммуникативную и правовую подготовку.

Второе направление – формирование обобщенных предметных компетенций. Обобщенные предметные компетенции отвечают за умение ис-

пользовать содержание различных дисциплин при решении конкретных задач. В определенном смысле данное направление связано с тенденцией к универсализации образования. При этом расширяется кругозор студентов, формируются умения искать и находить нестандартные решения проблем, возникающих как в профессиональной деятельности, так и в быту.

Третьим направлением реализации компетентностного подхода является усиление практического, прикладного характера образования – это развитие прикладных предметных компетенций, которые связаны с деятельностным характером профессиональной подготовки. В отличие от обобщенных предметных компетенций в данном случае формируются способности эффективно использовать в профессиональной деятельности конкретные знания и умения по изученным дисциплинам. Это направление является развитием традиционной системы профессионального образования.

Четвертое направление – овладение жизненными навыками. Развитие данного направления предполагает подготовку к социальной адаптации, которая не менее важна, чем профессиональная подготовка. Жизненные навыки важны профессионалу для успешной социализации в обществе.

В целом следует отметить, что реализация компетентностного подхода направлена на формирование набора компетенций в соответствии с задачами профессионального образования. В документах Министерства образования и науки РФ отмечается, что «...основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах» [4].

Таким образом, компетентностный подход в профессиональном образовании ставит в центр внимания вопросы личностного развития будущего специалиста, обеспечивает успешную адаптацию на рынке труда, в социальном и профессиональном сообществах и отвечает современным требованиям модернизации образования.

Профессиональное образование немислимо без соответствующей гуманитарной подготовки будущего специалиста, которая определяет его личностные качества, формирует общую культуру, ориентированную на общечеловеческие ценности. Именно культурный облик личности, ее интеллект и есть то основание, без которого нет настоящего специалиста, и не будет продолжения ни экономики, ни политики, ни общества, ни государства, ни культуры. Поэтому назначение гуманитарных дисциплин заключается в гармоничном сочетании гуманитарной и профессиональной подготовки студентов, а также в развитии умственного и нравственного потенциала будущего специалиста.

С позиции компетентностного подхода преподавание гуманитарных дисциплин в профессиональной школе направлено на комплексное освоение умений и способов социально-профессиональной деятельности, обес-

печивающее успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах его самого и общества в целом.

Формирование ключевых компетенций в процессе гуманитарной подготовки студентов может эффективно осуществляться при создании определенных организационно-педагогических условий, которые представляют собой совокупность инновационной образовательной среды, структуры и содержания учебно-методического обеспечения процесса формирования ключевых компетенций. Инновационность образовательной среды достигается внедрением в учебный процесс конкретных инновационных технологий.

Гуманитарная подготовка студентов Горно-керамического колледжа филиала ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ) в г. Сатке выполняется дисциплинами гуманитарного цикла, предусмотренными стандартом среднего профессионального образования. Цель гуманитарной подготовки учащихся колледжа – единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития, саморазвития и самообразования личности будущего специалиста независимо от конкретной специальности. Основным направлением работы преподавателей гуманитарных дисциплин колледжа является сочетание усвоения предметных знаний, умений и навыков с развитием ключевых компетенций. Занятия по дисциплинам гуманитарного цикла проводятся в нестандартных, активных и интерактивных формах, нацеленных на формирование студента как субъекта учебной деятельности и воспитания его как личности, а также с использованием инновационных технологий реализации компетентностного подхода в обучении.

Самостоятельная работа по дисциплине «Русский язык» организована таким образом, что студенты, на основе полученного фактического материала, осуществляют исследовательскую работу по фонетике, лексике, словообразованию, морфологии, стилистике и ономастике отдельной языковой единицы, что формирует компетенцию интеграции, компетенцию в области учения и познания, компетенцию в области деятельности и информации, а также коммуникативную компетенцию.

При изучении дисциплины «Основы этики и эстетики» традиционные формы урока заменяются дискуссиями («Любовь как высшая моральная ценность», «Смысл жизни» и др.), творческими мастерскими («Студенческая мода», «Дизайн рабочего места специалиста», «Этические категории в современной жизни» и пр.), веб-семинарами («Как избавиться от сквернословия?» «Вредные привычки»). Результаты созданных проектов составили основу сайта «Политес», работающего в колледже с 2006 года. Такая организация работы формирует субъектно-личностные компетенции (компетенции в области здоровья и физического состояния, ценностно-смысловых ориентаций, гражданственности, социальной интеграции, личностной и деятельностной рефлексии).

Среди форм проведения занятий по дисциплине «Экология» преподавателями колледжа практикуются уроки-конференции («Проблема сохранения человеческих ресурсов», «Экологическое состояние региона», «Удивительные находки карьера»), которые выступают иллюстрацией организационно-деятельностных компетенций, которые относятся к социальному взаимодействию человека и социальной среды и включают качества, характеризующие человека как субъекта деятельности и самоорганизации (компетенции в области учения и познания, деятельности, информации).

В результате изучения курса дисциплины «Русский язык и культура речи» у студента собирается портфолио необходимых для трудоустройства документов автобиография, резюме, а также расширяется понятийный аппарат профессиональных слов и терминов, что способствует развитию социально-коммуникативных компетенций. Они, в свою очередь, относятся к деятельности человека и включают качества, характеризующие отношения человека и социума (компетенции общения, коммуникации и социального взаимодействия).

Подводя итог, отметим, что образом, главным видимым признаком использования компетентностного подхода в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла в ГKK является переход от технологий трансляции знаний к активным технологиям, ориентированным на продуктивный творческий процесс.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 6.
2. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании: (к освоению компетентностного подхода): метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
3. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва: МПСИ, 2005. – 216 с.
4. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя. // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8.

УДК 327(470)

ББК Ф052 + Ф4(2)64-6

**ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ
ГОСУДАРСТВА В ПЕРИОД ПРЕЗИДЕНТСТВА
Д.А. МЕДВЕДЕВА (2008–2012 гг.)**

С.М. Жеребцов

В данной статье – на примере деятельности главы государства и руководителя федерального правительства – рассмотрены основные направления идеологического обеспечения внешней политики государства в период президентства Д.А. Медведева (2008–2012 гг.): вооружённый конфликт в Южной Осетии, обороноспособность страны, страны дальнего зарубежья, Единое экономическое пространство России, Белоруссии и Казахстана.

Ключевые слова: государство, внешняя политика, идеологическое обеспечение, вооружённый конфликт в Южной Осетии, обороноспособность страны, страны дальнего зарубежья, Единое экономическое пространство России, Белоруссии и Казахстана.

Традиционно в России государство придаёт большое значение своей внешней политике и, соответственно, её идейному обоснованию. Не является исключением период президентства Д.А. Медведева (2008–2012 гг.), когда был продолжен курс предшествующего президента В.В. Путина. Согласно международному положению рассматриваемых лет, идеологическое обеспечение внешней политики государства осуществлялось по следующим *основным* направлениям:

- вооружённый конфликт в Южной Осетии;
- обороноспособность страны;
- страны дальнего зарубежья;
- Единое экономическое пространство РФ, Белоруссии и Казахстана.

Рассмотрим в общих чертах каждое из этих направлений.

В августе 2008 года произошёл *вооружённый конфликт в Южной Осетии*, в ходе которого Россия защитила жителей этой южной республики (большой частью своих граждан) от военной агрессии со стороны Грузии.

Разумеется, этот инцидент получил своё отражение в выступлениях первых лиц государства. Приведём некоторые характерные примеры.

9 августа 2008 года во Владикавказе, на совещании в связи с событиями в Южной Осетии, Председатель Правительства Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул: «...Россия веками играла в этом регионе мира (на Кавказе в целом) весьма позитивную, стабилизирующую роль. Была гарантом безопасности, сотрудничества и прогресса в этом регионе. Так было в прошлом, так будет и в будущем» [6].

14 августа 2008 года, выступая на встрече с военнослужащими Вооружённых Сил России, Президент Российской Федерации Д.А. Медведев указал на важность совершённого российскими солдатами и офицерами: «Будем называть вещи своими именами: народ Южной Осетии пережил геноцид – и так и нужно об этом говорить. <...> И то, что было пресечено истребление почти целого народа, было законным, неизбежным и абсолютно оправданным, не говоря уже о том, что защита своего народа, своих граждан является прямым долгом России как государства» [1].

Глава государства коснулся августовских событий и в своём первом Послании Федеральному Собранию 5 ноября 2008 года: «...решение о принуждении агрессора к миру и операция, предпринятая нашими военными, осуществлялись не против Грузии, не против грузинского народа, а ради спасения жителей республики и российских миротворцев» [3].

Тема поддержания *обороноспособности страны* входит в идеологическую политику государства даже в политически спокойное время. Поэтому и в трёх других Посланиях Президента она имела своё звучание.

Эта тема была затронута даже в статье Д.А. Медведева «Россия, вперёд!», опубликованной 10 сентября 2009 года и непосредственно не обращённой к внешнеполитической проблематике. Там есть такие слова: «...Россия будет хорошо вооружена. Достаточно, чтобы никому не пришлось в голову угрожать нам и нашим союзникам» [4].

А вот одна из предвыборных статей В.В. Путина – «Быть сильными: гарантии национальной безопасности для России» – специально посвящалась обороноспособности страны (опубликована 20 февраля 2012 года в «Российской газете»). В ней, в частности, говорилось: «Мы приняли и реализуем беспрецедентные программы развития Вооружённых Сил и модернизации оборонно-промышленного комплекса России. В общей сложности в предстоящее десятилетие на эти цели выделяется порядка 23 триллионов рублей» [8].

Также хорошее идеологическое освещение получили отношения со *странами дальнего зарубежья*.

Весьма показательно, что 31 августа 2008 года, вскоре после событий в Южной Осетии, Президент России Д.А. Медведев в своём интервью телеканалам «Россия», Первый и НТВ сформулировал пять основополагающих принципов российской внешней политики.

«Первая позиция: Россия признаёт первенство основополагающих принципов международного права... <...>

Второе, мир должен быть многополярным. <...>

Третье, Россия не хочет конфронтации ни с одной страной. <...>

Четвёртое, безусловным приоритетом является для нас защита жизни и достоинства наших граждан, где бы они ни находились. <...>

И, наконец, пятое. У России, как и у других стран мира, есть регионы, в которых находятся привилегированные интересы» [2].

Тема отношений со странами дальнего зарубежья присутствовала и в каждом Послании главы государства Федеральному Собранию.

Довольно-таки развёрнуто она была изложена в статье Председателя Правительства России В.В. Путина «Россия и меняющийся мир», напечатанной 27 февраля 2012 года газетой «Московские новости» в контексте его предвыборной президентской кампании. В этой статье обращалось внимание на то, что «цели нашей внешней политики имеют стратегический, неконъюнктурный характер и отражают уникальное место России на мировой политической карте, ее роль в истории, в развитии цивилизации» [9].

Новое направление внешней политики нашей страны – *Единое экономическое пространство России, Белоруссии и Казахстана (ЕЭП)*.

Разумеется, подготовка подписания ЕЭП имела идеологическое сопровождение. Так, в своём интервью 27 ноября 2009 года (во время посещения посольства России в Белоруссии) Президент Российской Федерации Д.А. Медведев, в частности, сказал: «...таможенный союз должен в конечном счёте создать основу для единого экономического пространства, а это уже прообраз высокоинтегрированных экономик, таких, какие сегодня существуют в Европейском союзе и ряде других стран» [5].

Тема Единого экономического пространства присутствовала и в предвыборной президентской кампании Председателя Правительства Российской Федерации В.В. Путина. Уместно привести цитату из его статьи «Новый интеграционный проект для Евразии – будущее, которое рождается сегодня», обнародованной 3 октября 2011 года в газете «Известия»: «Теперь от Таможенного союза мы делаем шаг к Единому экономическому пространству. Создаём колоссальный рынок с более чем 165 млн. потребителей, с унифицированным законодательством, свободным передвижением капиталов, услуг и рабочей силы. <...> Строительство Таможенного союза и Единого экономического пространства закладывает основу для формирования в перспективе Евразийского экономического союза» [7].

Достаточно заметную роль в идеологическом обеспечении, в том числе внешней политики государства, играла серия пресс-конференций под общим названием «Разговор с Владимиром Путиным». Эти конференции транслировались в прямом эфире федеральными телеканалами и радиостанциями. Передач было четыре: 4 декабря 2008 года, 3 декабря 2009 года, 16 декабря 2010 года и 15 декабря 2011 года. На них глава правительства и лидер партии «Единая Россия» отвечал на вопросы, поступившие в общественные приемные Председателя партии, заданные устно или письменно (sms) по телефону, а также через сайты соответствующих телеканалов и радиостанций.

Таким образом, в рассматриваемый период осуществлялось достаточно интенсивное идеологическое обеспечение основных направлений внешней политики государства. И главными субъектами этого процесса выступали первые лица страны – Президент России Д.А. Медведев и Председатель Правительства России В.В. Путин.

Библиографический список

1. Выступление Президента Российской Федерации Д.А. Медведева на встрече с военнослужащими Вооружённых Сил России. 14 августа 2008 года. Москва // Президент России. URL: <http://президент.рф/> (дата обращения: 20.05.2012).
2. Интервью Дмитрия Медведева российским телеканалам. 31 августа 2008 года // Президент России. URL: <http://президент.рф/> (дата обращения: 30.04.2012).
3. Послание Президента Российской Федерации Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации. 5 ноября 2008 года // Президент России. URL: <http://президент.рф/> (дата обращения: 19.05.2012).
4. Медведев Д.А. Россия, вперёд! // Президент России. URL: <http://президент.рф/news/5413> (дата обращения: 27.05.2013).
5. Ответы Президента Российской Федерации Д.А. Медведева на вопросы российских журналистов. 27 ноября 2009 года. Минск // Президент России. URL: <http://президент.рф/%D0%B2%D1%8B%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F/6143> (дата обращения: 12.09.2011).
6. Выступление Председателя Правительства Российской Федерации В.В. Путина на совещании в связи с событиями в Южной Осетии. 9 августа 2008 года. Владикавказ // Архив сайта Председателя Правительства РФ В.В. Путина. 2008–2012. URL: <http://archive.premier.gov.ru/visits/ru/6046/events/1683> (дата обращения: 25.05.2013).
7. Путин В.В. Новый интеграционный проект для Евразии – будущее, которое рождается сегодня // Известия. URL: <http://www.izvestia.ru/news/502761> (дата обращения: 12.03.2012).
8. Путин В.В. Быть сильными: гарантии национальной безопасности для России // Российская Газета. URL: <http://www.rg.ru/2012/02/20/putin-armiya.html> (дата обращения: 21.02.2012).
9. Путин В.В. Россия и меняющийся мир // Московские новости. URL: http://mn.ru/politics/20120227/31230_6749.html (дата обращения: 28.02.2012).

ФЕНОМЕН ЛИДЕРСТВА В СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУППАХ

А.Б. Иванова

Проанализированы феномен лидерства и становление лидерских качеств у студентов. Выявлены ведущие особенности лидерской позиции студентов вуза.

Ключевые слова: лидер, лидерский потенциал, позиция лидера, мотивация.

Лидера в студенческом коллективе, как правило, отличают выраженные организаторские способности. Выдвижение лидеров среди студентов имеет свои особенности. Так, мы можем встретить лидера де-юре и лидера де-факто. В первом случае это назначение, в котором, по существу, смешиваются два понятия – «лидер» и «организатор», «лидер» и «функционер». Во втором понятие лишено номенклатурной основы и выступает в своей первооснове: тот, кто может повести за собой.

Думается, что независимо от типа лидерства (полный, частичный, т. е. по видам деятельности, по отношениям, по эмоционально-психологическому статусу и другие) среди общих его признаков важно отметить следующие:

– мотивация «выдвижения» (делегирувания) того или иного студента «на лидерство». Итоговый мотивационный вектор группы, определяющий выдвижение, признание и принятие лидера, как правило, не является простой суммой мотивационных побуждений ее отдельных участников (членов), он представляет собой весьма сложное образование, содержащее порой практически взаимоисключающие индивидуальные основания;

– определенное превосходство в тех или иных аспектах личностного проявления (грамотность, эрудированность, профессионализм, способность что-либо делать на высоком уровне, решительность, мужественность, целеустремленность и т. д.), и внутреннее восхищение участников группы этим превосходством, желание равняться на него в этих проявлениях либо «обреченное» понимание, что «таким мне никогда не быть», «этого мне никогда не сделать»;

– наличие абсолютного доверия по отношению к лидеру, делегирование ему определенных «судьбоустроительных» прав и полномочий по отношению к отдельным участникам или группе (командовать, принимать решения, давать оценку, хвалить, наказывать и т. д.);

– принятие лидера (его личностных черт, качеств, особенностей поведения, общения, стиля мышления, решения вопросов и т. д.);

– эмоционально-психологическое взаимодействие в системе внутри-

групповых отношений по линии группа – лидер, позволяющее в полную силу работать механизмам эмоционально-чувственного заражения и притяжения, вплоть до развития безоглядной преданности, а иногда и фанатичности;

– доминирование в отношениях членов группы с лидером партнерских позиций, основанных на взаимоуважении, взаимответственности, стремлении помочь друг другу «не за страх, а за совесть» [3].

Проявления лидерства во многом зависят от уровня развития группы (А.В. Петровский [2] и др.). Это, с нашей точки зрения, объясняет, почему в лидерах часто оказываются совсем не те, кто имеет высокий интеллект и высокие творческие способности. Но мы разрабатываем проблему активизации лидерского потенциала студентов применительно к будущим профессионалам в гуманитарной отрасли, что накладывает особый отпечаток на представления об этом феномене.

Выстраивая педагогическую систему активизации лидерского потенциала студентов вуза, целесообразно исходить из идеальных представлений о лидере и лидерстве. Мы должны готовить лидеров для высокоорганизованных социальных структур (политических объединений, производственных, научных, художественно-творческих коллективов). Таким образом, ведущая педагогическая задача – не просто приспособление студентов вуза к действительности, а создание модели проявления лидерских способностей в идеальной ситуации, когда социальная структура, выдвигающая человека в позицию лидера, требует от него максимума: особой мотивации и высокого интеллектуально-творческого потенциала в качестве необходимых условий.

В настоящее время существуют различные классификации лидеров: по направленности («инструментальный лидер», «экспрессивный лидер»); по характеру деятельности («ситуативный лидер», «универсальный лидер»); по специфике участия в групповом взаимодействии («лидер-вдохновитель», «лидер-исполнитель») [1].

Лидер – это компетентный и активный специалист, умеющий четко определять цели своей деятельности, прогнозировать варианты ее достижения, анализировать ход и результаты, преодолевать трудности, а также умеющий правильно строить взаимоотношения с другими людьми, работать в команде, то есть проявлять лидерские качества.

Кроме индивидуально-психологических, необходимо выделять и общественно-психологические качества лидера. Это требует рассмотрения социально-приобретенных качеств лидера, выделения в качестве механизма их образования жизненного уклада общества, окружения человека, его работу над собой. К числу этих социально приобретенных качеств относятся: социальные чувства, ценностные ориентации, социальные установки, притязания-ожидания, стереотипы, «духовный фонд» личности.

Проведенный анализ психолого-педагогического понимания феномена лидерства и становления лидерских качеств у студентов позволил установить, что лидерство – это многоплановое явление. Как социально-психологический феномен, оно выступает в качестве элемента организации совместной деятельности и управления в системе межличностных отношений. Феномен лидерства личности в условиях группы (коллектива) является результатом действия комплекса факторов как объективно-ситуационных (цели и задачи группы в конкретной ситуации), так и субъективных, личностных и социально-психологических (интересы и потребности, индивидуально-типологические особенности и ценностные ориентации контактной группы).

Ведущие особенности лидерской позиции студентов вуза, это:

– гармония индивидуально-личностной и социальной детерминированности лидерского потенциала. Любые прогрессивные изменения в обществе, так или иначе затрагивающие лидера и лидерское окружение, неизбежно ведут к конструктивным изменениям в его личностной позиции, в свою очередь позитивное развитие и укрепление лидерской позиции граждан заряжает общество энергией развития, запускает механизмы его преобразования, совершенствования;

– социальная самооценочность лидерского потенциала. Лидерская позиция – это особая ценность общества, важный индикатор его цивилизованности и прогрессивности;

– креативность лидерской позиции. Лидерская позиция находится в постоянном развитии, предполагает непрерывный процесс обращения к все новым и новым аспектам и сферам социальной действительности.

В соответствии с этим лидер выступает как носитель определенных социальных срезов жизни общества. В личности лидера находят свое выражение потребности, ценности и интересы определенных социальных и профессиональных групп, которые, в свою очередь, реализуются через сформированные у него личностные черты.

Библиографический список

1. Менегетти, А. Психология лидера / А. Менегетти. – М.: Онтопсихология, 2004. – 256 с.
2. Петровский, А.В. Психология: словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.
3. Кретов, Б.И. Типология лидерства / Б. И. Кретов. // Социально-гуманитарные знания // 2003. – № 3. – С. 10–13.

УДК 378.04
ББК Ч448.04 + Ч448.44

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРАКТИКУМ В СИСТЕМЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СПО К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.С. Конейкина

Междисциплинарный практикум позволяет студентам специальности «Экономика и бухгалтерский учет» подготовиться к будущей работе и видам деятельности, таким как ведение бухгалтерского учета имущества организации. Практикум позволяет сформировать профессиональные компетенции, такие как возможность организации собственной деятельности, определение методов и способов выполнения профессиональных задач.

Ключевые слова: конкурентоспособность выпускников, адаптация, организация учебного процесса, педагогические технологии, моделирование профессиональных ситуаций, бизнес-план.

Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях своей деятельности, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Проблема конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования обусловлена потребностью общества в специалистах, способных системно решать профессиональные задачи. Это профессиональное качество особенно актуально для специалистов в области экономики и управления, в частности – бухгалтера.

Системное видение будущей профессии в значительной мере определяет конкурентоспособность выпускников СПО, важным показателем которой является уровень адаптации к профессиональной деятельности, как на этапе обучения, так и на новом рабочем месте.

В то же время усилия педагогических работников, направленные на формирование у студентов и выпускников адаптации к профессиональной деятельности. В то же время неоднозначными являются отношения между профессиональным образованием и производственной сферой. Производственные предприятия, в большинстве своем, имеют частную, акционерную, смешанную формы собственности. Работодатели, стремясь удовлетворить потребность в квалифицированных работниках, выходят на рынок труда и формируют спрос на конкретную специальность. При этом

заявляются определенные требования к специалистам, определяющие их конкурентоспособность. К ним относятся: наличие опыта работы, интегрированное видение профессиональной среды и себя в ней, широкий профиль специалиста, умение учиться, переучиваться и т. д. Обнаружив эти требования, образовательные учреждения должны совершенствовать существующие организационно-педагогические условия, в рамках которых осуществляется учебно-производственная адаптация будущих специалистов.

Целью исследования является повышение адаптации выпускников СПО к профессиональной деятельности с помощью практической формы организации обучения – междисциплинарного практикума «Учебная фирма».

Моделирование различных профессиональных ситуаций, необходимость их разрешения – стало основным способом вовлечения студента в процесс обучения в рамках междисциплинарного практикума.

В профессиях типа «человек – человек» совместная деятельность является одной из специфических черт деятельности в профессиях этого типа. Объединяющим фактором в совместной деятельности является общая цель, сохраняемая в течение всего времени выполнения данной деятельности. Сформированная общая цель обуславливает специфику задач и действий, выполняемых каждым из участников совместной деятельности. Исходя из этого, в рамках междисциплинарного практикума моделировались задачи, решение которых было возможным только при подключении специалистов из подразделений «собственной» фирмы, созданной студентом или соответствующих служб других «учебных фирм».

Как индивидуальная, так и совместная деятельность предполагает планирование. Спецификой планирования в совместной деятельности является распределение операций между участниками и их координация. На основе плана совместной деятельности строятся индивидуальные планы участников, в которых находит отражение учет предполагаемых действий других участников. Исходя из этой особенности профессиональной деятельности бухгалтеров, в качестве системообразующего документа междисциплинарного практикума был выбран бизнес-план. Разработка отдельных разделов бизнес-плана в рамках практически всех общепрофессиональных и спецдисциплин, позволяет студентам получить навыки планирования, а как результат – на уроках по «Бизнес-планированию» сформировать детально проработанный бизнес-план своей виртуальной фирмы [2].

Еще одной специфической чертой совместной деятельности является необходимость согласования индивидуальных действий во времени. Есть три варианта совместной деятельности и соответствующих им типов согласования индивидуальных действий во времени:

1) выполнение отдельных действий или рядов последовательных действий параллельно во времени. Согласование действий здесь происходит в основном в начале и в конце деятельности в целом, либо ее отдельных этапов;

2) последовательное выполнение действий (по типу эстафеты). Согласование действий происходит при каждом переходе действий от одного участника к другому;

3) выполнение одной операции одновременно несколькими людьми. Согласование действий требуется здесь в течение всего времени выполнения деятельности [4].

Разработанная нами форма обучения в виде междисциплинарного практикума «Учебная фирма» позволяет студентам приобрести опыт совместной деятельности в режиме трех вышеуказанных вариантов.

В русском языке для всех без исключения сфер и видов деятельности, где обеспечивается целенаправленность, согласованность и координация движения составных частей системы, используется глагол «управлять» и существительное «управление». Приоритетной характеристикой менеджера в настоящее время является его способность эффективно управлять в соответствии с изменяющимися условиями в профессиональной деятельности [3].

В Государственных требованиях к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» к основным видам деятельности бухгалтера отнесена организационно-управленческая деятельность [1]. Следовательно, одним из условий успешной профессиональной адаптации будущих бухгалтеров должен быть навык управленческой деятельности, который должен формироваться уже на этапе учебно-производственной адаптации.

В контексте исследования необходимо знание функций управленческой деятельности, составляющих основу профессиональной деятельности менеджеров.

По мнению П.Н. Новикова, в СПО разделение трудовых функций базируется на технологических процессах [4].

В рамках разработанного междисциплинарного практикума «Учебная фирма» студенты решают сложную комплексную задачу: управляя экономическими ресурсами (трудовыми, финансовыми, материальными), обеспечить прибыльность виртуального предприятия. Впоследствии анализ понятий «управление», «функции управления» позволил нам разработать структуру и содержание междисциплинарного практикума.

В настоящее время термин «управление» трактуется с трех позиций.

Во-первых, управление определяется как деятельность (В.С. Лазарев, Г.Х. Попов, М.М. Поташник и др.). Во-вторых, управление рассматривается как воздействие одной системы на другую, одного человека на другого или группу (В.Г. Афанасьев, А.А. Орлов, Н.С. Сунцов, Н.Д. Хмель и др.). Здесь управление рассматривается как целенаправленное воздействие субъекта на объект. Данная трактовка слабо учитывает субъектно-субъектную природу управления, поскольку активность признается только

за управляющим, а управляемый воспринимается как пассивный исполнитель, строго следующий навязанной норме.

В-третьих, управление есть взаимодействие субъектов (С.И. Зверева, П.И. Третьякова, Т.И. Шамова и др.). Такое понимание управления предполагает взаимное изменение управляющих и управляемых, убеждает в необходимости изменения взаимодействующих субъектов и самого процесса взаимодействия как смены его состояний.

В-четвертых, управление – воздействие субъекта на объект с целью приведения его в нужное состояние [3].

Актуальным и интересным является подход к управлению, как к предмету труда руководителя, представленный В.В. Сериковым, который предлагает рассматривать управление как функцию сложных систем, проявляющуюся в ориентированной деятельности, поиске и переработке информации, принятии управленческих решений, в самоорганизации. Основное назначение управления с данной позиции заключается в достижении наибольшей эффективности этой системы, т. е. в обеспечении того, чтобы эта система сохранялась, адаптировалась и развивалась [3].

Рассмотренный аспект профессиональной деятельности менеджеров позволил ввести в учебный план для специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» междисциплинарный курс «Бизнес-планирование».

Библиографический список

1. Киселева, Н.А. Формирование готовности будущих менеджеров к управленческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Н.А. Киселева. – Волгоград, 2006. – 22 с.

2. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0601 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям). – М.: ИПР СПО, 2002. – 36 с.

3. Новиков, П.Н. Методическое обоснование деятельностного подхода к формированию содержания профессионального образования / сборник научных статей профессорского-преподавательского состава ВГНА МНС РФ. – Выпуск 3. / П.Н. Новиков; под научной ред. А.П. Балакиной, А.А. Воронина. – М.: ВГНА МНС РФ, 2003. – 114 с.

4. Новиков, П.Н. Опережающее образование: гипотезы и реалии. / П.Н. Новиков, В.М. Зуев – М.: РУЦ ФСЗР, 1996. – 136 с.

УДК 338.48(470.5)
ББК Ч518.1(2Р36)

МАРКЕТИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ТУРИСТИЧЕСКОГО СЕКТОРА РАЙОНА ГОРНОГО УРАЛА

Ю.А. Маркова

Челябинская область, является уникальным природно-ресурсным комплексом, привлекательным не только для местного населения, но и жителей других регионов России и иностранных туристов. Туристский бизнес является одним из наиболее прибыльных видов деятельности в мире, занимая третье место после торговли нефтью и оружием.

Ключевые слова: Урал, туризм, природные памятники, маркетинговые исследования.

В недалеком прошлом исследование туристской отрасли являлось прерогативой иностранных государств, а в России должным образом туризм как вид бизнеса не рассматривался. Тем не менее, туристская деятельность, как показывает опыт, является важным элементом экономического, социально-средового и пространственного развития территорий. И, как любая отрасль экономической деятельности, турбизнес, хотя и не требует жесткого регулирования государственных структур, но все-таки неотделим от мягкой координации развития. А любое развитие невозможно без исследований. В прошлом в горнозаводском крае Южного Урала таковым особое внимание не уделялось. Сейчас же, когда туризм рассматривается как приоритетное направление экономической деятельности некоторых муниципальных образований региона, появилась необходимость и в определенном виде анализе.

Для изучения современного состояния и потенциала развития туристского бизнеса в горнозаводском районе проведено обследование деятельности туристских предприятий, а также предприятий, косвенно связанных с туризмом. В процессе исследования проводилось анкетирование (маркетинговые исследования) по определенной форме, и в дальнейшем выполнен сравнительный анализ результатов деятельности турфирм, управления турфирмами, развития турбизнеса, полученных в ходе собственных наблюдений с результатами наблюдений за другими хозяйствующими субъектами, зафиксированными в специальной литературе.

Анкетированием было охвачено около 100 действующих в туризме и смежных отраслях хозяйствующих субъектов. На просьбу заполнить анкету откликнулись 64 респондента. Показатель 64 % заполненных анкет можно считать вполне удовлетворительным.

Вопросы анкеты сгруппированы в 7 тематических блоков:

1) информация о фирме (где отражен характер деятельности, количество работающих и профессиональная структура, а также форма собственности);

2) перспективы деятельности (рассматриваются намерения в отношении собственника, работников, клиентов, партнеров, репутация на рынке, рыночная доля фирмы);

3) туристский рынок (события, существенно влияющие на изменения рынка в настоящем и будущем, новые продукты на рынке, оценка влияния изменений и внешних явлений на будущее фирмы, готовность предприятия приспособливаться к рыночным условиям);

4) конкуренция (кто и где является конкурентом (как реальным, так и потенциальным); изменяется ли количество конкурентов, если «да», – в каком направлении и по каким причинам; появление на рынке новых предприятий на рынке; факторы, изменяющие решающее значение для рыночной доли фирмы; возможности воздействовать на конкурентов);

5) клиенты (кто является клиентом, и какие потребности клиентов удовлетворяет фирма; сегментация рынка; возможности воздействовать на клиентов; оценка клиентами предложений фирмы; источники информации о потребностях и предпочтениях клиентов);

6) партнеры и контрагенты (с кем предприятие сотрудничает; в какой сфере; возможности воздействия на партнеров);

7) совершенствование деятельности (наиболее популярные виды туристской деятельности; преимущества развития ОЭЗ, анализ и планирование деятельности компании с использованием основных финансовых показателей, прогноз развития, факторы, способствующие и препятствующие таковому, а также перспектива использования иностранного капитала).

Характер деятельности, проводимой обследованными хозяйствующими субъектами в туризме, казался очень разнородным. Услуги по размещению оказывают около 60 % респондентов, а гастрономические услуги – около 53 % опрошенных. Несколько меньше группа субъектов, предоставляющих транспортные услуги – 28 %. Организацией поездок или других мероприятий занимаются 68 % анкетированных. Чужими предложениями торгуют более половины респондентов (62 %). 10 % опрошенных занимаются такими видами, как страхование туристов или их имущества, продажа билетов на самолеты и поезда. Предоставление экскурсоводов и гидов могут предложить 30 % анкетированных. 24 % опрошенных оказывают услуги в области проектирования, модернизации или строительства туристской инфраструктуры. Продвижением туристских продуктов заняты 80 % респондентов, менее 1 % – обучением туристским специальностям и т. д. Акцент следует сделать на то, что за исключением субъектов с узкой специализацией (например, только оказание транспортных услуг) подавляющее

большинство респондентов – около 92 % – предлагают своим клиентам более одного вида услуг.

Ответы на вопросы о появлении на рынке новых предприятий отражают негативное отношение к этому руководителей уже существующих организаций. Возникновение новых конкурентов часто воспринимается как оскорбление либо несправедливость. Неприятие, связанное с ощущением угрозы, чаще всего возникает по отношению к конкурентам с более низкими ценами, с предложением, рекламируемым в качестве наилучшего, либо с маркетинговыми инновациями. Однако 43 % респондентов считают, что любой желающий имеет право войти на туристский рынок.

На пространственную концентрацию клиентов обратили внимание 59 % ответивших. По мнению респондентов, это явление характерно, с одной стороны, для местностей, выступающих в роли источников туристского движения (формирующих туристские потоки), а с другой стороны – для территорий, принимающих туристов.

Важнейшими посредниками и поставщиками назывались: агентства, продающие предложения, в том числе и в других городах; отели и гостиницы; дома отдыха; страховые компании; компании-перевозчики; туристическая индустрия и множество локальных поставщиков более мелкого масштаба.

В отношении первого вопроса «Известно ли вам о создании в РФ Особых экономических зон (в частности, зон туристско-рекреационного типа)?» получены следующие результаты: 7 % респондентов совершенно ничего не слышали про российские особые экономические зоны, либо слышали, но не вникали в суть; 93 % – утвердительно ответили на вопрос. Существует одно обстоятельство, ставящее под сомнение искренность заверений обследуемых: здесь также возможен факт, что испытуемые слышали отдаленную информацию об особых экономических зонах, но более глубоким анализом вопроса не интересовались.

По поводу источников инвестирования нововведений на предприятиях опрашиваемые фирмы дали следующие результаты ответов. Доля тех организаций, которые использовали в качестве источника финансирования собственные средства, составила 12 %. Это либо очень крупные компании (ЗАО «Зюраткуль»), либо мелкие фирмы, в основном Индивидуальные предприятия. Количество организаций, использовавших заемный капитал составило, 83 %. Иные источники инвестиций были представлены грантами на развитие бизнеса от службы занятости населения и грантами в поддержку начинающих предпринимателей от администрации Саткинского муниципального района.

В отношении факторов, которые способствуют развитию туризма в регионе, получены следующие ответы: природные; политика властей; поддержка бизнеса; популярность данного бизнеса; небольшие вложения; быстрая окупаемость и т. д. На мой взгляд, последние два пункта выглядят

более чем иллюзорно. Небольшие вложения, конечно – Да. Но небольшие, относительно той же промышленной отрасли. Быстрая окупаемость – возможно, но окупаемость – адекватно вложенным средствам – как физическим, так и материальным, так и интеллектуальным. К тому же на окупаемость влияние оказывают такие факторы, как сезонность, новизна, конкурентоспособность, экзотичность и экстравагантность, компетентность и комфортность и т. д.

Интересен разброс показателей, характеризующих финансовую сторону деятельности респондентов. Здесь величина выручки варьируется от тридцати тысяч до пяти миллионов. Причем плановые показатели несколько отличны от фактических. Здесь заметна тенденция к увеличению выручки, прибыли и отчислений в разные инстанции. Это положительно и для предприятий и для бюджетов всех уровней. При сравнении показателей подобная тенденция к увеличению суммы заметна и в анализе величины капитальных вложений. К сожалению, это лишь данные указанные в ответах опрашиваемыми субъектами и почти нет реальной возможности проверить их точность.

Согласно последнему пункту данной анкеты ни одно из анализируемых предприятий не использует иностранный капитал. Несмотря на то, что использование иностранных инвестиций может поспособствовать более перспективному развитию компаний. Это весьма существенное упущение в развитии и становлении туризма в регионе.

Согласно исследованиям, создание туристской зоны в регионе внесет какие-либо изменения как в деятельность конкретно взятой компании, так и в туристскую сферу в целом. Единственное упущение – некомпетентность опрашиваемых в плане того, чем вообще туристская зона является. Тем не менее, согласно анкетным данным развитие туристической отрасли региона и в целом индустрии туризма будет более перспективно при формировании особой экономической зоны. В пользу данного обстоятельства говорят и возможности использования иностранного капитала на наших территориях, притоки федеральных инвестиций в развитие туристской индустрии и перспектива роста регионального туристического рынка, а также его дальнейшая интеграция в российский и международный туристские рынки. Данное обстоятельство позитивно тем, что результатами станут: повышение уровня жизни населения региона, увеличение возможностей для предпринимателей в плане роста и развития, снижение безработицы и повышение коэффициента занятости, развитие инфраструктуры, перспективы для роста и развития в смежных и сопутствующих с туризмом отраслях, а также повышение налоговых отчислений в бюджеты всех уровней, в том числе и за счет рециркуляции доходов и расходов туристов.

Соответственно появление Особой экономической зоны туристского типа вполне целесообразно и позитивно для региона.

УДК 371.217 + 37.018

ББК Ч466.01

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

Н.А. Мошкина

Данная статья раскрывает сущность социального воспитания в условиях детского общественного объединения.

Ключевые слова: детское общественное объединение, социальная среда, общественно-значимая деятельность.

Первая четверть XXI века отличается стремительностью и изменчивостью. Особенно это заметно на детском и молодежном движении нашей страны. Если в начале века при многообразии общественных и общественно-государственных структур федерального, международного, межрегионального, регионального местного уровней наблюдалась определенная автономность по отношению к государственной системе образования, то сегодня мы наблюдаем профильность и прямую зависимость детских общественных объединений от государственных структур. Первый съезд детских и молодежных организаций Челябинской области (23.03.2013 г., г. Челябинск) собрал детские общественные организации и объединения по направлениям: нравственно-патриотическое воспитание, здоровый образ жизни, волонтерство и добровольчество, рабочая молодежь, детское и молодежное творчество, информационное направление. Большинство участников съезда – общественные организации и объединения созданные в структуре дополнительного и общего образования: детская общественная организация «Олимпия» МОУ ООШ № 10 г. Коркино, детская общественная организация «Дор» МКОУ ДОД «Дом школьников» п. Первомайский, детская организация СМиД МОУ «Бишкильская СОШ», Школьное ученическое самоуправление «Лидер», Анненская средняя общеобразовательная школа, МОП «Патриот» Саткинский политехнический техникум им. А.К. Савина, Совет старшеклассников МКОУ «Шемахинская средняя общеобразовательная школа», МКОУ «Ашинский городской детско-юношеский центр», детская организация «Радуга».

Отсутствие юридического статуса и целевого финансирования создали проблему самостоятельной деятельности. Поиск материальных средств для оплаты аренды, создание материальной базы, заработная плата, финансирование проектов вернул детские общественные объединения в школу, дополнительное образование, молодежную политику. В связи с чем идея 90х: организация самих детей, сегодня реализуется в организацию для детей. По мнению А.В. Мудрика «Является продуктом специальной организатор-

ской работы взрослых». Сегодня общественные объединения мало чем отличаются от детских объединений, учреждений общего дополнительного образования, При этом детские общественные объединения самостоятельно выбирают формы и методы работы, символику, корпоративную культуру, направления своей деятельности и остаются активной формой социального воспитания детей.

Ребята добровольно выбирают общественное объединение, видя в нем перспективу интересной жизни, где они могут реализовать свои запросы и потребности в общественной жизни, повышая свой социальный статус. Социальная среда детского общественного объединения: традиции и неписанные правила, обязательное участие в делах, выполнение поручения, в разновозрастном коллективе помогает самосовершенствоваться к самореализации формировать систему ценностей, повышать самооценку.

Решающую роль в ДОО играет личность взрослого лидера (организатора, руководителя, вожатого). От его взглядов, гражданской позиции, увлечений и профессионализма зависит судьба детского объединения (в первую очередь это касается тех, что возникают вне школ и учреждений дополнительного образования). Взрослым в этом отношении фактически предоставлена почти полная свобода.

Детские объединения очень многообразны по своим функциям и формам организации. Значительное место среди них занимают малые, временно действующие группы, создаваемые по инициативе детей и их взрослых лидеров для конкретной цели и деятельности. Это самоуправляемые, самоорганизующиеся структуры с высоким уровнем самостоятельности. Существуют многочисленные объединения досугового характера, доступными для каждого ребенка: самодельными клубами, студиями, союзами, содружествами, лигами, в которых ребята выступают преимущественно в качестве активных участников. Здесь царит дух сотрудничества детей и взрослых, проявляется увлеченность общим делом, все основано на взаимопонимании, уважении, доверии.

Процесс влияния социальной среды на детей внутри объединения мы смело можем назвать социальным воспитанием, средством формирования социально активной жизненной позиции, социальных умений и знаний, активизации общественно значимой деятельности. Включение детей в деятельность детского общественного объединения, организованную взрослым лидером, дает возможность развернуть многосторонние отношения, реальную работу. Итогом социального воспитания в условиях современного детского общественного объединения является умение ребенка делать свой выбор и нести за него ответственность, умение сочетать личные и общественные интересы.

УДК 378.18
ББК Ч448.043

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ф.Д. Симбирякова

Рассмотрена социально-педагогическая воспитывающая среда, как фактор «среда в среде», организованная совместно педагога и обучающегося. Среда создает не только дополнительные, но и принципиально новые возможности организации внеучебной деятельности. Особое внимание уделено процессам персонализации и возрасту обучающегося.

Ключевые слова: педагогические условия, социально-педагогическая воспитывающая среда, организация внеучебной деятельности, процессы персонализации.

Воспитание будущих профессионалов, высококвалифицированных выпускников учреждений среднего профессионального образования способных к самореализации в новых социально-экономических условиях, сочетающих в себе высокий уровень культуры и профессиональной компетентности, является одним из стратегических ориентиров в модернизации образования. Проблема профессионального образования, связанная с профессиональным самоопределением личности рассматривалась в работах М.М. Левина, Г.В. Мухаметзяновой, П.И. Пидкасистого, С.А. Репина, И.П. Смирнова, др.

Однако решение поставленных целей и задач реформирования образования, повышение социального статуса воспитания в учреждениях среднего профессионального образования затруднено наличием стереотипов в сознании и практической деятельности, сложностями утверждений отношений сотрудничества, равноправного взаимодействия студентов и преподавателей в управлении учреждением, отсутствием достаточных навыков проектирования модели внеучебной деятельности, разработкой педагогических условий для ее реализации.

Изучение исследований, выявляющих и апробирующих условия воспитания личности в различных видах деятельности (в том числе в внеучебной), позволяет определить условия воспитания личностных профессиональных характеристик; педагогические условия, необходимые и достаточные для воспитания социально-культурных качеств; совокупность педагогических условий, способствующих повышению уровня воспитанности; система педагогических условий формирования нравственной и профессиональной культуры.

Под педагогическими условиями А.Я. Найн понимает совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач. Е.В. Мещерякова к педагогическим условиям относит те, которые сознательно создаются в образовательном процессе и которые должны обеспечивать наиболее эффективное протекание этого процесса. При этом мы согласны с автором, что педагогические условия нельзя сводить только к внешним обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как образование личности студентов представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления. Поэтому педагогические условия организации внеучебной деятельности студентов мы определяем как совокупность внешних и внутренних особенностей личности студента, от наличия которых зависит качество его профессионального образования.

Итак, в качестве основополагающего условия эффективности организации внеучебной деятельности студентов мы выдвинули следующее условие – это создание оптимальной социально-педагогической воспитывающей среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности.

Согласно положениям средового подхода, концептуальной основой является его семантика: богатая среда обогащает, бедная обедняет, свободная освобождает, здоровая оздоравливает и т. д. Среда в значении средства способна облагораживать, объединять и т. п. По этой причине диагностирование, проектирование и продуцирование воспитательного результата допускается только на основе учета и использования возможностей среды.

В ряде исследований А.С. Гаязова, И.А. Зимней, Г.В. Мухаметзяновой и др. используется понятие «социально-педагогическая воспитывающая среда».

«Социально-педагогическая воспитывающая среда» понимается нами как специально-организованная педагогами совместно с обучающими студентами «среда в среде». Эта среда создает не только дополнительные, но и принципиально новые возможности организации внеучебной деятельности и развития профессиональной личности студента.

Анализ публикаций позволяет отобрать несколько положений, характеризующих данный феномен:

– социально-педагогическая воспитывающая среда не складывается само по себе или приказом сверху. Оно рождается внутри «педагогической действительности», благодаря специально организуемой деятельности;

– социально-педагогическая воспитывающая среда становится фактором повышения качества профессионального образования студентов, если является пространством общности, наполненным значимыми для студента вопросами, на которые необходимо найти ответы;

– социально-педагогическая воспитывающая среда оказывает как развивающее, так и формирующее влияние на систему, соответственно представляя, себе свободу выбора или ограничивая выбор возможностей. Чем шире круг возможностей, тем вариативнее развитие индивида, и наоборот, чем уже, тем однозначнее формирование типа, детерминированного неустранимыми активными факторами среды.

Развивающая роль среды усиливается в точках бифуркации (переломные, кризисные моменты), являющихся своеобразными точками роста социальных систем; формирующая роль среды обнаруживает себя в промежутках, в интервалах между этими точками.

Появление понятия «социально-педагогическая воспитывающая среда» обусловлено новой образовательной парадигмой и представляет собой соответствующее в социуме «место», где субъективно задается множество связей и отношений, где осуществляется специальная деятельность различных систем по развитию индивида его социализации.

На наш взгляд, приоритетным является обращение к сложной, многообразной, пространственной взаимосвязи индивида с тем, что его окружает. Имеется в виду социокультурная, образовательная и профессиональная среда той общности, куда включается молодой специалист. Большинство авторов сходится на определении социально-педагогической воспитывающей среды как части социокультурного пространства, зоны взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов. С одной стороны, социально-педагогическая воспитывающая среда обладает несколькими уровнями – от федерального, регионального до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения, студенческой группы. С другой стороны, социально-педагогическая воспитывающая среда создается индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивидуальным особенностям и создает свое собственное пространство вхождения в профессиональную культуру, свое видение ценностей и приоритетов познания.

Таким образом, образовательная среда каждого есть, в конечном итоге, особое пространство личного и профессионального развития.

Как показывают исследования (А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, В.И. Слободчикова и др.), социально-педагогическая воспитывающая среда современных образовательных систем тяготеет к взаимодействию: новых инновационных и традиционных моделей; сложных систем стандартов образования, сложного интегрирующего содержания учебных программ и планов, разнообразных педагогических средств, и, что самое главное, нового качества взаимоотношений, диалогического общения между субъектами образования.

В соответствии с замыслом исследования отметим, что возраст студента сенситивен для воспитания ценностной сферы его личности, так как соответствует периоду ранней юности, когда происходит становление самосознания, развивается потребность в самоутверждении; самовыражении, причем основные новообразования юношеского возраста: социальная зрелость, самостоятельность, определение смысла и стиля жизни, профессиональное самоопределение. Важное значение в этом возрасте имеют процессы персонализации. Персонализация, или потребность быть личностью, обеспечивает активность включения индивида в различные связи, социальную практику и, вместе с тем, оказывается детерминированной этими связями, общественными отношениями, складывающимися объективно, вне зависимости от воли индивида. В этом возрасте возрастает интерес к социальным, профессиональным, морально-нравственным и др. проблемам.

С помощью методов педагогического воздействия, педагогической поддержки в условиях социально-педагогической воспитывающей среды как раз и заложены существенные резервы, как нам представляется, в решении этих проблем, столь актуальных для студентов.

Таким образом, мы считаем доказанной необходимость создания оптимальной социально-педагогической воспитывающей среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности.

Библиографический список

1. Мухаметзянова, Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему / Г.В. Мухаметзянова. – Казань: 2008. – 610 с.
2. Филонов, Г.Н. Воспитание молодежи в новых социально-экономических условиях: краткая стенограмма общего годовичного собрания АПН СССР / Г.Н. Филонов. – М.: 1991.
3. Андреева, В.И. Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов / В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 175 с.
4. Ибрагимов, Г.И. Мониторинг в системе условий обеспечения качества подготовки специалистов среднего звена / Г.И. Ибрагимов. – Казань: РИЦ «Школа», 2003. – 100 с.
5. Зимняя, И.А. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания. Методические материалы / И.А. Зимняя. – М., 2003. – 80 с.
6. Зимняя, И.А. Стратегия воспитания в образовательной системе в России / И.А. Зимняя. – М.: «Сервис», 2004.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

В.Н. Шайкина

В статье рассмотрены вопросы построения жизненных стратегий личности, охарактеризованы жизнеисчерпание и жизнетворчество как две противоположные жизненные стратегии. Анализируются результаты исследования особенностей построения собственных жизненных стратегий студентами вуза.

Ключевые слова: жизненная стратегия, жизнепорожждение, Достойная Цель.

Понятие «жизненная стратегия» сегодня используется для характеристики фундаментальной линии жизненного поведения личности. Так, в словаре по общей психологии [3] читаем: «Жизненная стратегия – форма целенаправленной организации человеком собственной жизни, включающая его отношение к собственным возможностям и ресурсам, их актуализации и реализации».

Жизненная стратегия личности связана с личностной траекторией развития человека как «восхождение к индивидуальности», с деятельностной основой жизнетворчества личности, преобразующей предметную действительность и самое себя, с динамикой взаимоотношений личности и общества, с ценностным содержанием взаимоотношений личности с собой и окружающим миром, с осознанием и развитием личностью своих потенциальных способностей и мотивов к самопознанию и саморазвитию.

Исследования жизненных стратегий личности в отечественной литературе были начаты и проведены К.А. Абульхановой-Славской, Н.Ф. Наумовой, известными своими работами по проблемам социологии и психологии.

В настоящее время данная проблема активно изучается отечественными психологами (О.С. Васильева, Е.А. Демченко, С.Ю. Степнов и др.) и социологами (Г.В. Иванченко, Т.Е. Резник, Ю.М. Резник и др.). В зарубежной психологии также встречаются работы, посвященные жизненным стратегиям (Э. Фромм).

Социологи исследуют институциональные характеристики жизненных стратегий как социального феномена, исследуют внешние рамки деятельности личности и ее внутреннее состояние в их единстве, механизмы формирования и способы реализации стратегий. Психологи рассматривают «стратегию жизни» в рамках теории личности; проводят исследования для уточнения основных характеристик жизненных стратегий. Таким образом, социально-психологические подходы изучения «стратегии жизни» рассматривают возможность реализации потребности человека организовать

свою жизнь таким образом, чтобы она была максимально эффективна с точки зрения этого человека.

К.А. Абульханова-Славская считает, что «жизненные цели, мечты, надежды приобретают форму и статус социальной реальности только на основе стратегического плана жизни» [1]. Стратегия жизни, по ее мнению, – это «способность к самостоятельному построению своей жизни, к принципиальному, осмысленному ее регулированию в соответствии с кардинальным направлением». Она выделяет три основных этапа стратегии жизни человека: первый – это выбор способа жизни, определение ее главных целей, этапов их достижения. Второй этап – это реализация замыслов, разрешение противоречий между требованиями жизни и намерениями человека. Третий признак «состоит в творчестве, в созидании ценностей своей жизни, в соединении своих потребностей со своей жизнью».

Различают две противоположные жизненные стратегии – жизнеисчерпание и жизнепорождение. Жизнеисчерпание – жизненная стратегия, определяемая условиями окружающей среды. Эта стратегия направлена на удовлетворение биологических и социальных потребностей человека, которые являются принципиально ограниченными. Усилия человека исчерпывают его жизненные ресурсы, минимизируют осмысленность жизни. Молодежь, не имеющая четких ориентиров и целей, теряет интерес к жизни, что приводит в дальнейшем к деградации личности, самоуничтожению.

Жизнепорождение (жизнетворчество) – жизненная стратегия, определяемая в первую очередь самим человеком, способным культивировать в себе ресурсы и возможности, необходимые реализации его планов и желаний, для творческого созидания. Жизнепорождающая стратегия направлена на реализацию и развитие принципиально неисчерпаемых духовных и творческих потребностей, реализуя которые в творческом усилии человек приумножает свой творческий. Жизнепорождение (жизнетворчество), в зависимости от сферы проявления, реализуется в следующих формах (табл. 1).

Таблица 1

Формы проявления жизнетворчества

Форма проявления	Сфера проявления	Краткое описание
Саморазвитие	Внутриличностная сфера человека	Культивирование собственной уникальности путем расширения собственных возможностей
Сотворчество	Социальная сфера взаимодействия	Общение, развивающее взаимную уникальность людей
Творчество (созидание)	Сфера отношений человека с культурой	Человек становится субъектом культуры, создает ее материальные и духовные ценности.

Г.С. Альтшуллер [2] также выделяет три «яруса (слоя, пласта) творческих работ: узкоспециальный (узкохудожественный, узкотехнический и т. п.), общеспециальный и общечеловеческий (социально-технический, социально-научный, социально-организационный).

В каждом ярусе происходит процесс разработки новой идеи по следующему вектору: выбор направления (Н) – постановка конкретной задачи (З) – сбор необходимой информации (И) – решение (Р) – внедрение (В). В идеальном прохождении по творческому пути переход от нижнего яруса к ярусу общечеловеческих задач идет путем выбора направления на каждом из этапов, но без постановки и решения задач нижнего яруса, без сбора и анализа необходимой информации такой переход просто невозможен.

Таким образом, идеально-реальная стратегия выглядит несколько иначе (рис. 1).

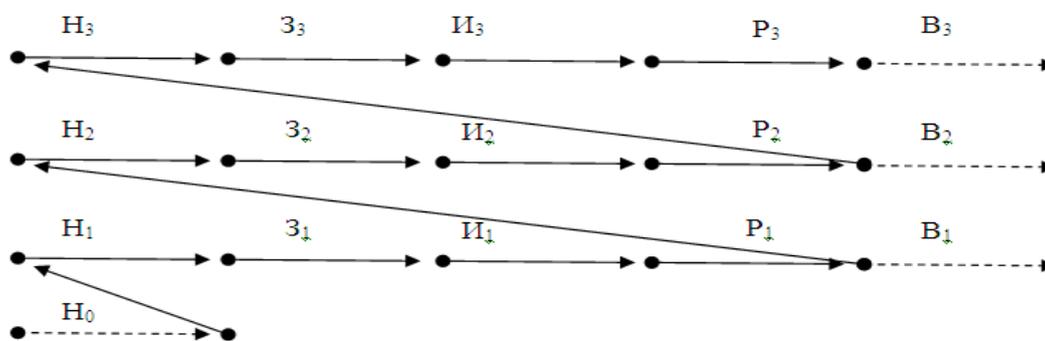


Рис. 1. Идеально-реальная стратегия ЖСТЛ

При наложении на идеально-реальную стратегию ЖСТЛ форм целенаправленной организации человеком собственной жизни получаем схему (рис. 2).

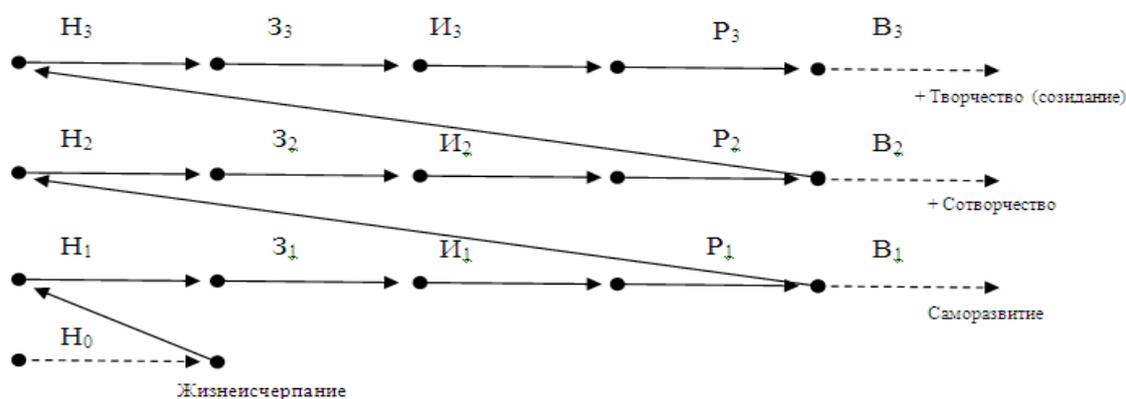


Рис. 2. Сопоставление идеально-реальной стратегии ЖСТЛ и форм целенаправленной организации человеком собственной жизни

Построение жизненных стратегий связано с разрешением противоречий между стремлением достигнуть главную цель жизни и различными обстоятельствами, мешающими ее достижению.

В рамках лаборатории психолого-педагогических исследований филиала ЮУрГУ в г. Сатка с целью изучения особенностей построения жизненных стратегий студентами вуза были обследованы 324 человека.

Оказалось, что лишь 47 % студентов готовы к различного рода деятельности. Они способны выбрать цель, планомерно добиваться результата; остальные 53 % опрошенных задумываются в первую очередь об удовлетворении личных амбиций или социальном одобрении своих действий, что не позволяет им действовать наперекор общественному мнению или активно отстаивать свои идеи.

Для изучения сформированности у студентов вуза умения ставить жизненную цель им предложили написать эссе «Моя Достойная Цель». Результаты исследования сведены в табл. 2.

Таблица 2

Изучение способности выбрать Достойную Цель студентами вуза

Единицы измерения	Способность выбрать Достойную Цель		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Частота	129	184	11
Частость, %	39,8	56,8	3,4

Крайне редко студенты выбирали общественно-значимую цель. Чаще всего указывали главной целью своей жизни создание семьи, рождение ребенка. Многие указывали целью получение «хорошей несложной работы с высокой заработной платой», покупку машины или квартиры. Лишь единицы (11 человек из 324 опрошенных) стремятся сделать что-то социально-значимое. Например, построить новое здание детского дома в нашем городе, открыть санаторий с социальными льготами и т.п. У многих студентов цели определены лишь на год-два вперед: получить положительные оценки в сессию, закончить университет, завести семью. Чаще всего студенты транслируют не свои цели, а цели, поставленные им родителями.

Таким образом, исследование показало, что у студентов в большинстве еще не определена главная цель жизни, не выстроена стратегия. Они не строят кратковременных и долговременных планов, не стремятся к саморазвитию и профессиональной самореализации.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Альтшуллер, Г.С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин – Минск.: Беларусь, 1994. – 479 с.
3. Варламова, Е.П. Жизненная стратегия / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов // Общая психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. С. 205–249.

Описан результат исследования, проведенного в филиале ЮУрГУ в г. Кыштыме. Исследования связаны с изучением функционирования отдельных сторон понимания на основе модели понимания, которая приведена в [1]. Конкретно исследовалось влияние контекста на формирование матрицы смысла. Сделан подход к условиям создания контекста, приведена возможная ошибка при создании контекста, уточнено понятие «контекст».

Ключевые слова: контекст, аттрактор, матрица смысла, «подмена основной мысли (понятия)»

Для исследования отдельных сторон взаимоотношения текста и контекста, требуется определение понятия «контекст». Будем исходить из того, что контекст это «относительно законченный по смыслу отрывок текста или речи, в пределах которого наиболее точно и конкретно выявляется смысл и значение отдельного входящего в него слова (фразы)...» [1]. Из практики известно, что в научных или учебных текстах контекст – это набор деталей (признаков), который создается для уточнения, уяснения, прояснения сути и смысла какого-либо понятия, главной мысли текста, сути явления и др., причем нередко он оказывается «размазан» по тексту.

Для определения влияния контекста на выявление смысла текста, а также для уточнения самого понятия «контекст», был проведен эксперимент. Суть эксперимента заключалась в том, что смысл, который раскрывается контекстом, должен быть представлен в виде понятия, выраженного одним словом.

Для этого респондентам был предложен текст объемом 2500 знаков (страница), в котором в начале текста были зашифрованы два понятия, причем шифровка была достаточно простой (приведем эту часть текста): «Социальный опыт с помощью хххххх и уууууу трансформируются в качество человека, называемое образованностью». Здесь в виде повторяющихся значков «х» и «у» зашифрованы понятия: «образование» и «самообразование».

Далее в тексте давались всевозможные признаки выше указанных понятий, в том числе и существенные. Причем признаки были как бы «размазаны» по всему тексту, то есть отсутствовал локализованный набор признаков. Такое представление текста усложняло процесс восприятия и синтеза смысла, но не противоречит формулировке понятия «контекст», данной выше. Приведем фрагменты этого текста, представив тот порядок, в кото-

ром появляются признаки: «Таким образом, ууууу, в отличие от хххххх, имеет уникальное свойство активно присутствовать в создании социального опыта, что совершенно невозможно в рамках хххххх. Образованность, создаваемая хххххх, не имеет обратной связи с социальным опытом. Поэтому утраченные знания и умения восстанавливаются с помощью уууууу... Основное и дополнительное хххххх различаются по степени вовлеченности учащегося в учебный процесс. Уууууу присутствует в процессе прямого преобразования информации об окружающей действительности, на базе качеств обусловленных образованностью, в личный опыт, получение второго хххххх, уууууу позволяет наиболее быстро освоить передовые разработки, проверить их на опыте, выявить тенденции...». Остальной текст тоже косвенным образом указывал на одно из понятий, например: «Оно, являясь обязательным и в силу чего принудительной процедурой, как правило, базируется, в лучшем случае, на задаче, которую ставит перед собой учащийся, в худшем случае на призывах родителей: «Нужно учиться», «Учись, пригодится» и т. д. ...», или еще «Так как прогресс человечества неумолим, то каждый специалист, кроме восстановления знаний и умений, должен наращивать и приращивать имеющийся объем квалификационных качеств и искать новые направления их приложения...» и т. д. Приведенный текст, предложенный респондентам, принадлежит автору [2, с. 7–11].

Согласно [3] контекст должен оказать влияние на идентификацию смысла и почти все студенты должны этот смысл синтезировать.

Однако в эксперименте получилось следующее. Первое понятие идентифицировали более 96 % студентов, что хорошо согласуется с [3]. Второе понятие – никто.

Дальнейшее выяснение особенностей ответов привел к таким результатам.

На вопрос, что послужило аттрактором идентификации смысла первого понятия, были получены ответы: это произошло благодаря часто встречающимся в жизни выражениям: «Основное и дополнительное хххххх...», получение второго хххххх...». Они и оказались аттрактором, на котором выстроилась матрица смысла, выраженная в виде правильного ответа.

При идентификации второго понятия респонденты столкнулись с появлением аттракторов, которые не были связаны с понятием «самообразование». Ответы были, в частности, такие: восприятие, опыт, мышление, знания, право и др. Дальнейшая беседа позволила выяснить, что ответы давались по известному выражению: «– Надо, Федя», хотя внутреннего чувства (у некоторых), что отвечают правильно, не было.

Приведенные выше ответы свидетельствуют о том, что условия образования матрицы смысла [3] в некоторых случаях выполнялось полностью, но чаще не выполнялись, особенно условие «эмоциональная привлекательность». Тем не менее, даже в тех случаях, когда все выполнялось, так и не получен правильный ответ.

Отметим еще следующее, в эксперименте участвовали студенты групп первого и четвертого курса. Студенты первого курса плохо разбирались в признаках понятия «самообразование», и поэтому изначально не могли его верно идентифицировать. Студенты четвертого курса изучали приведенные признаки два года назад, и, «покопавшись» в памяти должны были отыскать ответ. Тем не менее, ни первые, ни вторые его не назвали.

Причинами явлений, описанных в двух предыдущих абзацах считаем следующее. У студентов первого курса в обиходе очень редко используется термин «самообразование», студенты четвертого курса его тоже редко используют. В силу этого в памяти, как сам термин, так и его признаки лежат где-то глубоко. Чтобы синтезировать этот термин требуются усилия, связанные с активизацией «глубоких слоев памяти», чего не произошло.

Кроме того, в беседах с респондентами было установлено следующее. «Размазанность» признаков приводила нередко к тому, что на каждую порцию признаков формировался свой аттрактор, причем отличающийся от первого. Вместо того, чтобы с каждой порцией признаков усиливался первоначальный аттрактор, происходила смена центров формирования аттракторов, часто полная. Поэтому происходила мысленная смена сути понимания. Причем каждый ответ сопровождался условиями выпадения на аттрактор, хотя ответы оказывались неверными.

Идентификация первого понятия для подавляющего числа респондентов произошла именно потому, что признаки: «Основное и дополнительное ххххх ... , получение второго ххххх...» следовали друг за другом, поэтому сформировался аттрактор, правильного значения понятия.

Идентификации другого понятия, возможно, не произошло еще и от того, что у многих не создалось единой цепочки центров аттракции.

Следует заметить, что «размазывание» признаков контекста по значительному объему информации, может привести к нескольким и разным определениям сути, то есть происходит подмена основной мысли, ради которой и создается контекст. Наверняка такая ситуация может происходить и в обычном тесте, если признаки будут разделены с определяемым понятием (основной мыслью). То есть, определяемое понятие (основная мысль) должна повторяться, вместе с появлением признаков.

Естественно, что ряд респондентов слабо участвовали, так как во время эксперимента проявились все шумы понимания. В частности, «ограниченность сферы аттракции» проявилась в том, что часть респондентов просто не поняла, к чему относится текст. Часть респондентов считала, что задание относится к цели занятия, и поэтому они и мыслили категориями занятия. Для других сказалось «качество возбуждающего сигнала», в частности, низкая значимость информации. Предельный случай: «– Делать не буду, это не относится к занятию». Несомненно, сказались и повлияли собственная высокая энтропия мыслительной деятельности респондентов, а так

же особенности протекания психических процессов, связанных с личностными характеристиками и условиями протекания этих процессов.

Таким образом, сравнение того и другого случая – обнаружения смысла понятия «образование» и не обнаружение смысла понятия «самообразование» говорит о том, что матрица верного смысла появляется вероятнее тогда, когда опирается на существующие стандартные обороты, которые представляют собой своеобразные кластеры, возникающие при частом употреблении.

Приведем некоторые выводы:

1) контекст далеко не всегда позволяет получить верную матрицу смысла;

2) матрица смысла синтезируется быстро и точно тогда, когда центрами аттракции является шаблоны, стандарты, штампы, часто встречающиеся выражения;

3) в создании аттрактора принимает участие только «верхние слои» сознания, то есть наиболее часто встречающееся, чем человек активно пользуются в быту и учебе;

4) считаем, что определение, данное выше, термину «контекст» следует дополнить словом: «относительно законченный по смыслу локализованный отрывок текста или речи, в пределах которого наиболее точно и конкретно выявляется смысл и значение отдельного входящего в него слова (фразы)...». Если же при создании контекста признаки или свойства приходится разносить по тексту, то каждый раз необходимо присовокуплять то слово (фразу) или мысль, ради которой (ого) и создается контекст. Если же по какой-то причине происходит отрыв признаков от слова (основной мысли), то может возникнуть эффект «подмена основной мысли (понятия)».

Библиографический список

1. Контекст БСЭ. – <http://www.slovari.yandex.ru>.
2. Калугин, Ю.Е. Профессиональное самообразование, содействие профессиональному самообразованию: монография / Ю.Е. Калугин. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009. –187 с.
3. Калугин, Ю.Е. Понимание как процесс самоорганизации / Ю.Е. Калугин, Т.В. Дубынина, М.А. Зуйкова. // Международное научное издание «Современные фундаментальные и прикладные исследования» – 2012. – № 3. – С. 9–14.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НАСИЛИЮ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

О.С. Селиванова

В данной статье рассматривается проблема насилия в ее гендерном аспекте как существенный момент мировоззрения россиян. Указывается, что в этом вопросе общество демонстрирует толерантность, чаще выступающую как дискриминация по отношению к женщине. Ведущую роль в этих процессах играют гендерные стереотипы, актуализирующие гендерное насилие как разновидность социальной нормы.

Ключевые слова: гендерное насилие, толерантность, гендерные стереотипы, гендерное просвещение.

Проблема насилия в социокультурном контексте современной российской реальности все чаще выходит на первый план социально-философских исследований. И это неудивительно. Провозглашенная Римским клубом этика нового гуманизма предполагает отказ от применения насилия, как в межличностных, так и межгосударственных отношениях. Несмотря на благие пожелания и годы, прошедшие со времен этой декларации, насилие как способ разрешения противоречий отнюдь не потеряло своей актуальности. Отсюда важным аспектом исследуемого вопроса является отношение общества к насилию. В интересующем нас моменте исследователи констатируют, что толерантность к насилию до сих пор выступает как существенный момент мироотношения россиян.

Своеобразным индикатором взглядов общества на проблемы насилия выступает толерантность к насилию в отношении женщин. Статистика утверждает, что до четырнадцати тысяч женщин ежегодно погибает от рук мужей или других близких. Психологическому насилию подвергаются до 80 % женщин, экономическому – 22,4 %, сексуальному – 13,1 %. Однако в общественном мнении присутствует достаточно снисходительное отношение к гендерному насилию. «Бьет – значит, любит», – гласит известная пословица. «Перемелется – мука будет», «стыдно выносить сор из избы», в качестве продолжения утверждают другие пословицы. Так артикулируется освященное гендерными стереотипами положение, в котором женщине внеисторически отводится роль жертвы. Очевидно, что если гендерные стереотипы создаются и воспроизводятся обществом, то и феномен гендерного насилия конструируется социально. Через систему гендерных ролей и полоролевого поведения обосновывается агрессия как маскулинная норма, а подчиненное, даже виктимное поведение – как феминная норма. В дальнейшем это положение закрепляется через СМИ. Гендерное

насилие в таком контексте принимает по умолчанию статус разновидности социальной нормы. Случаи, оказывающиеся вопиющими даже на этом фоне, попадают под категории сенсаций и подаются как случайные явления в СМИ. Более того, что исследователи утверждают, сексистский юмор, преобладающий в СМИ, воспитывает толерантность к насилию – он «...запускает ментальный механизм насилия в отношении женщин» [2]. В дальнейшем его легитимируют следующие достаточно устойчивые ментальные конструкции: «гендерное насилие в приемлемых рамках допустимо, поскольку мужчины более агрессивны», «насилие спровоцировано самой женщиной». Так, в данной ситуации можно наблюдать оправдание преступника, которое одновременно репрезентирует патриархатные стереотипы о роли мужчин и женщин. Эти устойчивые социальные воззрения предполагают определенный стиль поведения. «Непротивление мужскому шовинизму, даже если он переходит не только рамки морали, но и границы закона, превращает жену в собственных глазах и в глазах недалеких окружающих в «Настоящую русскую женщину» – верную, терпеливую, любящую» [1], – делают выводы активисты женского движения. Страх перед общественным порицанием, одиночеством, публичным унижением, косвенное или прямое утверждение за женщиной вины в совершенном над ней насилии, побуждает женщин к молчанию и терпению. Отмечая тот факт, что виктимное поведение присуще русским женщинам, исследователи обнаруживают сходство с ситуацией в Индии, которая печально «лидирует» в исследуемом вопросе [1]. Легитимация агрессивного поведения мужчин и подчиненного, безропотного поведения женщин позволяет социуму в очередной раз закреплять гендерную иерархию в структуре общества, если не по закону, но по обычаю, дает мужчине власть над женщиной и семьей.

Библиографический список

1. Бандурка, А.С. Жертвы домашнего насилия: в плену стереотипов / А.С. Бандурка // Cogita!ru. – 2013. 28 января. URL: <http://www.cogita.ru>
2. Исследование: сексистские шутки воспитывают толерантность к насилию // Neboley.com.ua. 2011. 21 декабря. URL: <http://comments.ua/life/310597>.
3. Соломатина, И.А. Поддерживаю политику нулевой толерантности к насилию / И.А. Соломатина // Новая Европа. URL:<http://neurope.eu/article/2012/11/24>.
4. Фахретдинова, А.Б. Роль средств массовой информации в существовании супружеского насилия над женщиной в современном российском обществе: социологический анализ: автореф. дис... канд. социол. наук: 22.00.06 / А.Б. Фахретдинова. – Казань: Изд-во КГУ, 2009. – 20 с.

СОВРЕМЕННЫЙ СТУДЕНТ: ГРАМОТНЫЙ ТЕХНОЛОГ ИЛИ ТАЛАНТЛИВЫЙ ИМПРОВИЗАТОР

А.Б. Зайцев

В обучении современного студента применяются ГОСы третьего поколения. В них учитываются не только профессиональные компетенции, запросы личности и государства, но и четко сформированный уровень профессиональной культуры выпускника вуза.

Ключевые слова: право каждого на образование; федеральные государственные образовательные стандарты; компетенции; новые технологии воплощения педагогических идей.

Конституция Российской Федерации, признавая высшую ценность человека, его прав и свобод, провозглашает как одно из неотъемлемых прав каждого на образование. Это соответствует принципу, изложенному в принятой ООН Декларации прав ребенка: «Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развивать свои способности и личное суждение, чувство моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества» [4, с. 2].

Растущий интерес к вопросу образования носит закономерный характер, отражая тенденции общемирового цивилизационного процесса. Известная традиционная модель образования практически всегда представляет собой простую трансляцию культуры, притом, как правило – некоторой монокультуры, господствующей в данном обществе и государстве в определенное время. Основным смыслом такого образования обычно является обучение, понимаемое как простое усвоение учащимися некоторой суммы накопленных человечеством в различных областях, и, в значительной степени – разрозненных знаний, с целью подготовки специалиста, готового включиться в существующие социально-экономические институты и комплексы. При этом полагается возможным и достаточным перенесение в сознание «образующихся» специально выделенного и соответствующим образом обработанного культурного материала [1].

Образовательные стандарты выступают как важнейший нормативный правовой акт Российской Федерации, устанавливающий систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, реализующем основные образовательные программы. В основе стандарта лежит общественный договор – новый тип взаимоотношений между личностью, семьей, обществом и государством, который в наиболее

полной мере реализует права человека и гражданина. Этот тип взаимоотношений основан на принципе взаимного согласия личности, семьи, общества и государства в формировании и реализации политики в области образования, что с необходимостью подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств (договоренностей).

Таким образом, стандарт приобретает характер конвенциональной нормы. С принятием стандарта не только государство может требовать от студента соответствующего образовательного результата. Важно и то, что студент и его родители вправе требовать от вуза и государства выполнения взятых ими на себя обязательств. В этом контексте стандарт – средство обеспечения планируемого уровня качества образования. Будучи стабильным в течение определенного диапазона времени, он в то же время динамичен и открыт для изменений, отражающих меняющиеся общественные потребности и возможности системы образования по их удовлетворению. Стандарты способны одновременно обеспечить преемственность и обновление системы образования лишь в случае, если они основаны на получивших широкое признание в России и в мире психологических и педагогических подходах и идеях.

В настоящее время деятельность человека все больше становится принципиально инновационной. Существенно сокращается значимость и сужается круг репродуктивной деятельности, связанной, как правило, с использованием традиционных технологий, растет инновационная активность человека во всех областях его деятельности. Эти процессы и тенденции могут получить дальнейшее эффективное развитие только в условиях становления инновационной системы образования – системы, ориентированной на новые образовательные результаты.

Новыми нормами становятся жизнь в постоянно изменяющихся условиях, что требует умения решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы; жизнь в условиях поликультурного общества, выдвигающая повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности. Признаком времени является повышенная профессиональная мобильность. Современному человеку в течение жизни приходится неоднократно менять сферу занятости и осваивать новые профессии. Это привело к тому, что на смену ведущего при построении и развитии образовательных систем лозунга «Образование для жизни» пришел лозунг «Образование на протяжении всей жизни» [3].

На первый план выходит важнейшая социальная деятельность – обеспечение способности системы образования гибко реагировать на запросы личности, изменение потребностей экономики и нового общественного устройства. Важнейшее значение приобретают социальные эффекты, производимые образованием, – эффекты консолидации общества

и формирования гражданской идентичности (национальной, общероссийской, общечеловеческой), снижение рисков социально-психологической напряженности между различными этническими и религиозными группами населения, эффекты социального «лифта» и социального «миксера» и достижения социального равенства отдельных личностей с разными стартовыми возможностями [5, с. 19].

Происходящие изменения в современном российском обществе, требуют адекватной модернизации системы образования для удовлетворения потребности общества и государства в подготовке профессионалов нового поколения. Новая система образования характеризуется разнообразием научных школ, развитием инновационных педагогических проектов, многообразием новых технологий воплощения педагогических идей.

Новый ГОС формируется на базе общности фундаментальной части подготовки по направлениям подготовки бакалавра, специалиста и магистра. Ведущим требованием к результатам освоения новых программ являются в данном проекте не только знания, но и компетенции – в профессиональной и в социально-личностной деятельности, что в совокупности с интеллектуальной рефлексией, на наш взгляд, в конечном результате составляет профессиональную культуру специалиста.

ФГОС ВПО дает четкое определение этого понятия: «Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Основной компонентой новой образовательной программы является научно-исследовательская деятельность студента, а трудоемкость программы измеряется зачетными единицами. В настоящее время только начинают развиваться формы и механизмы участия граждан, работодателей, профессиональных сообществ в решении вопросов образовательной политики.

Решение стратегической задачи обеспечения качества образования достигается путем реализации программных мероприятий развития инновационных технологий внутренней и внешней диагностики образовательного процесса в высшей школе. С целью совершенствования системы диагностики образовательного процесса, т. е. стандартизации качества подготовки, уровня профессиональных и личностных характеристик выпускника учебного учреждения, происходит более широкое привлечение к оценочным процедурам студентов и представителей объединений работодателей.

Современное российское общество выдвигает совершенно определённый социальный заказ на подготовку специалистов. Этот заказ сформулирован в докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе»: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые

могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбы страны, за её социально-экономическое процветание» [2].

С 1 сентября 2013 г. вступает в действие новый федеральный закон (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273), закладывающий все обозначенные выше положения в виде узаконенной реальности. И каждый современный Вуз стремится готовить таких выпускников, какими стремится видеть их государство: грамотными технологами и талантливыми импровизаторами в одном лице.

Библиографический список

1. Зинченко, В.П. Образование. Мышление. Культура / В.П. Зинченко. // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М.: Наука, 1989.– 95 с.
2. Исполатова, Т.В. Профессиональные стандарты национальных квалификаций в проекте макета ГОС третьего поколения / Т.В. Исполатова, А.И. Кирсанова. // Электронный периодический Журнал «Компьютерные учебные программы и инновации».–<http://www.vestnik.kemguki.ru>
3. Концептуальные вопросы развития высшего образования / под ред. Б.Б. Косова – М.: Высшая школа, 1991.– 54 с.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).
5. Плаксий, С.И. Качественные параметры высшего образования // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1. – С. 19.

ФИЛИАЛ В Г. СНЕЖИНСКЕ

УДК 378.016 + 811.1

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.А. Подкорытова

В статье рассматривается необходимость изучения иностранного языка в неразрывной связи с лингвострановедением как основным аспектом методики преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: лингвострановедческий аспект; лингвострановедение; иностранный язык.

В настоящее время в России появляются множество курсов изучения иностранных языков, которые делают упор только на механическое понимание языка без учета реалий страны языка или других немаловажных факторов. В современной жизни читать и понимать текст необходимо, учитывая не только грамматику и лексику, но также и всевозможные знания лингвострановедческого характера, реалии языка.

Центральными проблемами перестройки преподавания иностранных языков в высших образовательных учреждениях являются вопросы определения целей, а также содержания обучения, адекватного им, при разработке которых наиболее эффективными представляются идеи об обучении не просто языку, а иноязычной культуре в широком смысле этого слова.

Важнейший мотивационный стимул изучения иностранного языка является стремление к расширению своего общего кругозора. Следовательно, в школе учебный предмет является средством приобщения учащихся «к духовной культуре других народов».

В практическом плане лингвострановедческий аспект направлен на реализацию конечных целей обучения иностранному языку, а именно, на обучение общению. Подготовить же учащихся к иноязычному общению, сформировать коммуникативную способность без привития им норм адекватного речевого поведения и в отрыве от знаний ими невозможно. Это определяет важность и актуальность вопросов, связанных с разработкой лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку в университете.

В рамках данной работы нами будет раскрыта сущность лингвострановедения.

Лингвострановедение как способ изучения иностранных языков

Культура в различных ее направлениях содействует формированию личности человека. «Иноязычная культура» – все то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах.

Элементами, составляющими содержание «иноязычной культуры» считают следующие:

- совокупность знаний об изучаемом языке, о функциях языка в обществе, о культуре страны изучаемого языка, о способах наиболее эффективного овладения языком, как средством общения, о возможностях влияния процесса обучения на личность учащихся, и все это авторы называют условным элементом – знание;

- опыт осуществления речевой и учебной деятельности – учебные и речевые навыки;

- умение осуществлять все речевые функции, необходимые для удовлетворения своих потребностей и потребностей общества;

- опыт эмоционального отношения к процессу овладения иноязычной культурой к учителю и товарищам как речевым партнерам, к изучаемому языку как учебному предмету, к роли языка в жизни общества – опыт, обращенный на систему ценностей личности или по-другому – мотивация [1].

В основном все исследователи по данной проблеме ставят во главу угла лингвострановедение. Аспект методики преподавания иностранного языка, в котором исследуются проблемы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой, называется лингвострановедением.

Обучение устно-речевому общению решается на данном этапе в процессе решения элементарных коммуникативных задач: познакомиться, расспросить, сообщить и т. п. К целевому умению относится и письмо: на начальном этапе оно должно быть целевым умением и надежным средством на протяжении всего курса обучения.

Соотнесенность всех факторов позволит создать условную модель естественной языковой сферы и необходимый для обучения общению коммуникативно-деятельный фон.

Положение о необходимости изучения иностранного языка в неразрывной связи с культурой народа – носителя данного языка – уже давно воспринимается в методике обучения языкам как аксиома.

Взаимодействие языка и культуры в рамках лингвострановедения

Изучающие иностранный язык должны знакомиться с языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности культуры народа-носителя языка и среды его существования.

Основным объектом лингвострановедения традиционно считают фоновые знания носителей языка, их вербальное поведение в актах коммуникации.

Социокультурный компонент обучения иностранному языку, на базе которого формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации; навыки и умения вербального и невербального поведения, входит в содержание национальной культуры.

Социокультурный компонент обучения имеет огромный потенциал в плане включения учащихся в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры.

Как известно отсутствие непосредственного контакта с носителем изучаемого языка в условиях страны изучаемого языка усиливает общеобразовательную значимость иностранного языка.

Преподавание культуры в связи с обучением иностранному языку имеет своей целью передачу обучающемуся минимума фоновых знаний, которыми обладает носитель языка. Такие знания, относящиеся прежде всего к географии, истории, общественной жизни, искусству и культуре, обычаям и традициям страны изучаемого языка, могут предлагаться в виде комментария на русском или английском языках.

В современном обществе, в эпоху общеевропейского развития меняется и растет статус иностранного языка как учебного предмета.

Учитывая изменившуюся роль иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика направлена в сторону достижения ощутимых результатов, то есть подчеркивает необходимость усиления грамматических аспектов изучения языка. В данный момент ведется поиск реального выхода на иную культуру и ее носителей, что особенно актуально в наши дни, и еще раз было доказано в исследовании.

В теоретическом плане работа показала, что современное преподавание иностранного языка невозможно без привития студентам иноязычной культуры.

В свете современных требований к целям обучения иностранному языку меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам обучающихся и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка.

Библиографический список

1. Коньшева, А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Коньшева. – М.: TerraСистемс, 2007. – С. 49.
2. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г.Д. Томахин. // Иностранные языки в школе. – № 6. – 2010. – С. 12.

СОДЕРЖАНИЕ

ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫЙ

<i>Буздалина К.Ю.</i> Фразеологические эвфемизмы семантического поля «материнство» (на материале английского языка).....	3
<i>Глухова И.В.</i> О критериях отбора аутентичного материала.....	7
<i>Дудина Ю.А.</i> Об автономном изучении иностранного языка.....	11
<i>Ковтунович Л.М.</i> Современные педагогические технологии в профессиональном вузовском образовании.....	15
<i>Кузьмина Н.Н.</i> Экстралингвистические аспекты невербальной коммуникации.....	19
<i>Немирова Е.А.</i> Коммуникативная основа научного стиля.....	23
<i>Тарханова Т.В.</i> Лексико-семантические особенности языков как фактор национального менталитета.....	27
<i>Щелканова Е.Е.</i> О функционировании терминов.....	31
<i>Юртаева Ю.А.</i> Коучинг в развитии познавательного потенциала студентов вуза.....	34

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

<i>Дмитриева Ю.А., Грязева-Добшинская В.Г.</i> Метод математического моделирования в социальной психологии.....	38
<i>Завьялова И.Ю.</i> Нормативные кризисы развития личности в поздних возрастах.....	42
<i>Захарова Г.И.</i> О связи типа родительского отношения и личностных особенностей детей старшего дошкольного возраста.....	46
<i>Лаврова Г.Н.</i> Диагностика социально-личностного развития дошкольников с детским церебральным параличом.....	50
<i>Молочкова И.В.</i> Актуальность исследований позиции субъекта учения в условиях модернизации образования.....	54
<i>Солдатова Е.Л., Шляпникова И.А., Гудкова Е.В.</i> Опыт организации работы по преодолению психологических последствий падения метеорита.....	58
<i>Устьянцева С.В.</i> Восприятие и понимание художественного фильма студентами университета.....	62
<i>Щелокова Е.Г.</i> Проблема системной диагностики карьерной направленности (на этапе обучения в вузе).....	66

ФАКУЛЬТЕТ СЕРВИСА И ТУРИЗМА

<i>Третьякова Т.Н.</i> Реализация компетентностного подхода в условиях основной образовательной программы туристского профиля.....	70
<i>Тарханова Н.П.</i> Взаимодействие вузов и работодателей в подготовке специалистов сферы туризма.....	74
<i>Бай Т.В.</i> Информационные технологии в обучении студентов туристского профиля.....	78
<i>Котлярова О.В.</i> Проблемы методологии оценки туристско-рекреационного потенциала.....	82

<i>Нохрина Н.Н.</i> Формирование научно-исследовательской компетентности у магистранта.....	86
<i>Сыромятникова Ю.А.</i> Формирование профессиональной компетентности студентов туристских специальностей в условиях социокультурного пространства вуза.....	90
<i>Горбунова И.А.</i> Проблемы и перспективы развития горнолыжного туризма в России.....	94
<i>Максимова О.В.</i> Формирование навыков профессионального общения у студентов-бакалавров сервиса и туризма.....	98
<i>Меньщиков А.А.</i> Факторы риска и основы медицинских знаний.....	102
<i>Дерябина А.В.</i> Вопросы взаимодействия учреждений здравоохранения с частными медицинскими центрами.....	106
<i>Дерябин А.В.</i> Организация оказания платных медицинских услуг в учреждениях здравоохранения.....	110
<i>Куприна Л.Е.</i> Педагогические технологии подготовки студентов к проведению эколого-туристских мероприятий со школьниками.....	114
<i>Фрейнкина И.А.</i> Содержательный аспект дисциплины «организационное проектирование и управление проектами» для магистров направления «туризм».....	118
<i>Созонова Е.Ю.</i> Развитие санаторно-курортного комплекса Тюменской области.....	123
<i>Айхель К.В., Львова А.</i> Коучинг, как наиболее актуальный метод управления персоналом современного предприятия.....	127
<i>Журавлев В.В., Лопарева А.М.</i> Представления о компетентности менеджера.....	131

ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Радченко Е.В.</i> Практическая грамматика в обучении русскому языку как иностранному.....	135
<i>Конькова Е.Д.</i> Некоторые аспекты преподавания страноведения России для иностранных слушателей подготовительного отделения.....	139
<i>Раевская М.В.</i> Методика работы с текстом на уроках русского языка как иностранного (I сертификационный уровень).....	143
<i>Бернат О.С.</i> Риторические приемы в обучении русскому языку как иностранному.....	147
<i>Казакова Ю.В.</i> Трудности изучения звуковой системы русского языка как иностранного у арабов.....	151
<i>Подповетная Ю.В.</i> Проблемы обучения математике иностранных слушателей подготовительного отделения университета.....	155

ФИЛИАЛ В Г. МИАСС

<i>Сиреканян В.В., Будашевский В.Г.</i> Применение технологии Mind-map при обучении иностранным языкам.....	159
<i>Садриева Ф.Н.</i> Прогнозирование спроса и предложения образовательных услуг.....	163
<i>Пичугина И.В., Казанская Л.А.</i> Стимулирование мотивации учения у студентов-первокурсников.....	167
<i>Пичугина И.В.</i> Здоровьесбережение как средство повышения эффектив-	

ности обучения студентов вуза.....	171
<i>Зорина Р.Ф.</i> Особенности процесса урбанизации Уральского региона в годы Великой Отечественной войны.....	175
<i>Казанская Л.А., Пичугина И.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе.....	179
<i>Ланге М.А.</i> Компетенция органов местного самоуправления и ее структура..	183
<i>Малкова И.Г.</i> Города Урала: современные исследовательские практики изучения культуры.....	187
<i>Медведева Г.А.</i> Оценивание межкультурной компетенции студента в процессе обучения иностранному языку.....	191
<i>Ситникова В.В.</i> Устранение языкового барьера с помощью проведения психологических игр на занятиях английского языка.....	195
<i>Ситниченко К.Е.</i> Формирование эмигрантского самосознания в русском зарубежье.....	199

ФИЛИАЛ В Г. НИЖНЕВАРТОВСК

<i>Жарова Н.Р.</i> Методические особенности интернет-тестирования по математике в рамках компетентностного подхода.....	203
---	-----

ФИЛИАЛ В Г. ОЗЁРСК

<i>Федулов Д.В.</i> Предпосылки и особенности развития маркетинга территории в России.....	207
--	-----

ФИЛИАЛ В Г. САТКА

<i>Васильева Ю.П.</i> Особенности компетентностного подхода в преподавании гуманитарных дисциплин.....	211
<i>Жеребцов С.М.</i> Идеологическое обеспечение внешней политики государства в период президентства Д.А. Медведева (2008–2012 гг.).....	216
<i>Иванова А.Б.</i> Феномен лидерства в студенческих группах.....	220
<i>Копейкина В.С.</i> Междисциплинарный практикум в системе адаптации студентов образовательного учреждения СПО к профессиональной деятельности..	223
<i>Маркова Ю.А.</i> Маркетинговые исследования туристического сектора района горного Урала.....	227
<i>Мошкина Н.А.</i> Социальное воспитание в условиях современного детского общественного объединения.....	231
<i>Симбирякова Ф.Д.</i> Педагогическое условие организации внеучебной деятельности студентов.....	233
<i>Шайкина В.Н.</i> Особенности построения жизненных стратегий студентами вуза	237

ФИЛИАЛ В Г. КЫШТЫМ

<i>Калугин Ю.Е.</i> Контекст и понимание текста.....	241
<i>Селиванова О.С.</i> Толерантность к насилию как социальная проблема: гендерный аспект.....	245
<i>Зайцев А.Б.</i> Современный студент: грамотный технолог или талантливый импровизатор.....	247

ФИЛИАЛ В Г. СНЕЖИНСК

<i>Подкорытова Е.А.</i> Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка.....	251
---	-----

НАУКА ЮУрГУ
Материалы 65-й научной конференции
СЕКЦИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
Том 2

Техн. редактор А.В. Миних

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 18.06.2013. Формат 60×84 1/16. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 15,11. Тираж 110 экз. Заказ 288/513.

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ.
454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.