

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КУБАНСКИЙ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Научный центр по пропаганде и внедрению инноваций

**СОВРЕМЕННЫЙ СПЕЦИАЛИСТ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ  
КОМПЕТЕНЦИИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ**

материалы III Международной научно-методической конференции  
16 апреля 2014г.

Краснодар, 2014

УДК 378.1  
ББК 74.58  
С 56

Редакционная коллегия:

***Прохоров Л.А.***

доктор юридических наук, профессор, Россия, Краснодар

***Иванцян Т.А.***

кандидат педагогических наук, Армения, Ереван

***Гапонова Г.И.***

кандидат педагогических наук, доцент, Россия, Краснодар

**Современный специалист и профессиональные компетенции: методический аспект подготовки:** материалы III Международной научно-методической конференции Краснодар: КСЭИ, 2014. 182 с.

**ISBN 978-5-91276-077-8**

В сборнике публикуются материалы III Международной научно-методической конференции посвященной современному состоянию методического уровня специалистов высшей школы.

Сборник адресован преподавателям вузов и школ, аспирантам, магистрантам, студентам.

**ISBN 978-5-91276-077-8**

**378.1 УДК**

**74.58 ББК**

**56 С**

©Издательство  
Кубанского социально-экономического института, 2014

## Содержание

<b>Александрова Е.Г.</b> <i>АНАЛИЗ НАИБОЛЕЕ ЧАСТО ВСТРЕЧАЮЩИХСЯ ВИДОВ И ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ УЧЕБНОГО ЦЕНТРА (ОПЫТ РЕФЕРАТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ)</i>	5
<b>Баскова Ю.С.</b> <i>РОЛЬ МУЗЫКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i>	11
<b>Безрукавая М.В.</b> <i>ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ</i>	17
<b>Бушманова Ю.А.</b> <i>ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ</i>	26
<b>Гапонова Г.И.</b> <i>О ПРАКТИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ</i>	33
<b>Гончарова Е.Е.</b> <i>ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ</i>	41
<b>Григоренко И.Н.</b> <i>ОСНОВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ</i>	51
<b>Дацко Т.Ф.</b> <i>КОММУНИКАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОПТИМИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ</i>	59
<b>Иваница А.В.</b> <i>СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА</i>	64
<b>Касьянова О.А.</b> <i>К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ (ПРАКТИКА ВОЗВРАЩЕНИЯ К УНИВЕРСАЛЬНОМУ ЖУРНАЛИСТУ)</i>	71
<b>Королева Л.Р.</b> <i>МЕТОД КЕЙС-СТАДИ КАК ВАРИАНТ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ</i>	80
<b>Кротова Л.М.</b> <i>ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА В ПРОФОБРАЗОВАНИИ</i>	85
<b>Кулиш С.Н.</b> <i>ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ</i>	94
<b>Лазаренко Л.А.</b> <i>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	102
<b>Меркулова Т.А.</b> <i>ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА</i>	106
<b>Павлюшкевич Т.В., Хуако Х.Ш.</b> <i>ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ И КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ КСЭИ</i>	119

<b>Пангелова М.Б.</b> <i>К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПЕРЕВОДА ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ</i>	128
<b>Петров В.И.</b> <i>МЕТОДЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ</i>	138
<b>Петров Д.В., Петрова Т.А.</b> <i>СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ</i>	145
<b>Петрова Т.А., Петров Д.В.</b> <i>САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ДОМИНАНТА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</i>	153
<b>Пилюгина Т.В.</b> <i>ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ РАСКРЫТИИ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕМЫ «ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ПРЕСТУПНОСТИ» ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ</i>	159
<b>Романенко Е.А.</b> <i>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ, СКЛОННОЙ К КОРРУПЦИОННОМУ ПОВЕДЕНИЮ</i>	166
<b>Сушкова И.А.</b> <i>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ КАДРОВ</i>	172
<b>Сведения об авторах</b>	181

*Анализ наиболее часто встречающихся видов и форм организации учебной деятельности слушателей учебного центра (опыт реферативного изучения)*

**Александрова Е.Г., д.филол.н.**  
*Омский учебный центр ФПС, г. Омск*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу опыта наиболее часто встречающихся видов и форм организации учебной деятельности слушателей учебного центра.

**Annotation.** This article analyzes the experience of the most common types and forms of educational activity students training center.

**Ключевые слова:** учебный центр, вид учебной деятельности, форма обучения.

**Key words:** training center, view of learning activity, a form of teaching.

В настоящее время педагогическая наука развивается стремительно. Появляются новые технологии, формы, приемы обучения. Однако не стоит забывать и о традиционных видах организации учебной деятельности обучающихся.

Каждое учебное заведение выбирает наиболее актуальные, передовые методики, но не оставляет в стороне и уже сложившиеся, не одним десятилетием проверенные.

На наш взгляд, назрела необходимость провести детальный анализ наиболее распространенных в практической деятельности методы (на примере отдельно взятого учреждения образования – учебном центре дополнительного профессионального образования).

Основной формой организации учебной деятельности слушателей учебного центра является урок.

Общеизвестно, что в учебном процессе могут быть применимы следующие типы уроков:

- урок изложения нового материала;
- урок совершенствования (закрепления);
- обобщения и систематизации знания;
- урок контроля и коррекции знания;
- комбинированный.

Однако чаще всего в повседневной жизни Учебного центра встречается именно комбинированный урок, так как именно он является всеохватной формой организации учебной деятельности. Комбинированный урок позволяет преподавателю провести опрос по ранее пройденному материалу, изложить новую учебную информацию, закрепить изученное и определить степень усвоения новой темы.

Важным моментом в подготовке и проведении уроков по каждой учебной дисциплине является определение системы последовательного изучения тем, выбор видов урока, методов изложения материала и организации самостоятельной работы слушателей.

Первый в системе уроков по той или иной теме – урок изложения нового материала, структура которого во многом зависит от степени сложности учебной информации, от целей и задач, стоящих перед преподавателем и слушателями, от учебного времени, отводимого на теоретическое рассмотрение предлагаемых вопросов.

Одним из распространенных видов урока изложения нового материала (по типологической классификации) следует назвать урок-лекцию с элементами беседы (метод изложения – лекция, беседа с демонстрацией соответствующих учебному материалу средств наглядности).

Однако в практике преподавания дисциплин особое место занимает такой тип урока изложения нового материала, как смешанный, где преподаватель, сообщая слушателям новую учебную информацию, использует технические средства обучения (видеофильмы, компьютерные программы), а также

активно привлекает учащихся к самостоятельной работе по изучению нормативной и учебной литературы, регламентирующей документации.

Следующим этапом изучения материала является его закрепление и практическое освоение полученных знаний. Следовательно, соблюдая принцип последовательности и преемственности, после урока изложения нового материала должен следовать урок совершенствования (закрепления) знаний, умений и навыков.

В Учебном центре широкое распространение получили практические занятия, для проведения которых составляются методические разработки, утверждаемые начальником цикла специальных дисциплин (учебной частью совместно с преподавательским составом были разработаны образцы учебной документации, необходимой для проведения различных видов занятий).

Почему именно практические занятия столь популярны? Потому что они способны максимально активизировать не только преподавателя, но и слушателей. На таких занятиях активны две стороны образовательного процесса: обучающий и обучающийся. Именно здесь наиболее четко определяется степень подготовленности слушателя, уровень его понимания материала, готовность к самостоятельной деятельности (в том числе и в экстремальных условиях).

Результаты практического занятия будут наиболее эффективными в том случае, если в работу вовлечены все слушатели, если их деятельность носит разнообразный и методический обоснованный характер и если вовремя осуществлен анализ выполненных заданий, определены типичные ошибки и указаны положительные моменты.

В ходе такого занятия преподаватель должен координировать деятельность учебной группы, четко определять порядок выполнения заданий или упражнений, проводить текущий инструктаж, отвечать за соблюдение правил охраны труда.

Необходимым структурным элементом уроков закрепления является этап инструктирования, определяющий порядок выполнения того или иного задания (особое место занимает инструктаж по охране труда).

На данном этапе преподаватель организует работу слушателей по решению определенного круга вопросов, выделяет и разъясняет сложные для восприятия моменты и т.д. В процессе выполнения задания преподаватель также инструктирует слушателей (попутное инструктирование).

Однако хотелось бы предложить использовать для этих целей и инструктивные карты. Карты позволяют не описывать подробно весь ход выполняемой работы, а уделить внимание наиболее существенным моментам: актуализации знаний по теме, практическим действиям, теоретическому обоснованию выполняемых заданий.

Применение подобных карт позволяет преподавателю значительно снизить временные затраты на подробное объяснение тех или иных вопросов, пояснения схем или таблиц. Инструктивная карта позволяет решать многие организационные вопросы, в том числе и мобилизовать внимание слушателей.

В инструктивных картах обычно выделяют следующие разделы:

1. Тема.
2. Цель работы.
3. Оборудование, Источники, документация, схемы, плакаты и т.д.
4. Вопросы для повторения.
5. Ход работы.

Педагогическая ценность подобных карт заключается в том, что они представляют собой четкую инструкцию для самостоятельной работы. В случае необходимости, если слушатель пропустил какое-то занятие, он может выполнить ее индивидуально во внеучебное время.

Следует заметить, что наиболее распространенным типом урока является комбинированный (так как позволяет максимально мобилизовать учебную



деятельность слушателей, оптимально использовать фактически отведенное время), структура которого предполагает:

1. Организационную часть.
2. Опрос по пройденному материалу.
3. Изложение нового материала.
4. Закрепление.
5. Задание на самоподготовку.

Важно обратить особое внимание на организацию и проведение опроса и осуществление преподавателями закрепления изученного на занятии материала.

Среди наиболее распространенных методов контроля, применяемых в учебном процессе, следует назвать устный и письменный опрос (в том числе по карточкам-заданиям), комбинированный. Продуктивным также является опрос с привлечением материала компьютерных контролирующих программ.

Однако преподавательский состав не всегда применяют в своей работе весь методический спектр контроля знаний. Так, за пределами внимания остаются:

- диктант (теоретический, графический, чертежный и т.д.);
- составление схем, чертежей;
- составление тезисов (особенно важно после изучения объемного учебного материала);
- самоконтроль, взаимопроверка;
- работы реферативного характера.

Редкое использование указанных выше методов контроля объясняется требованием программ, ограниченным объемом времени на опрос, так как большую часть занятия преподаватели выделяют для объяснения нового материала (количество учебных вопросов может достигать 5-6, при восьмидесятиминутном учебном занятии).

Несмотря на все разнообразие видов работы и по закреплению материала в Учебном центре показателем высокой частотности определяется краткое повторение преподавателем основных моментов темы и устный опрос (развернутая беседа).

При этом большое значение в ходе первичного закрепления и текущего повторения имеет формулировка вопросов.

Следует отметить, что требования, предъявляемые к подобным вопросам, достаточно высоки. Именно от четко сформулированного и правильного поставленного вопроса во многом зависит и точность ответа слушателя. Если вопрос размыт, непонятен, то и ответ, соответственно, будет таким же.

Если методические требования к проведению опросов не будут учитываться, то существенно снизятся уровневые показатели теоретической и практической направленности данного вида работы. Тогда опрос станет проходным этапом, неотражающим полную картину знаний слушателей, но будет лишь поверхностным соблюдением очередного структурного элемента урока.

Поэтому учителям, преподавателям различных образовательных учреждений обязательно необходимо уделять большое внимание формулировкам и обоснованию вопросов, выносимых на повторение и закрепление материала.

При этом следует понимать, что сам опрос не должен быть перегружен. Преподаватель должен поддерживать внимание всей группы. Не должно быть так, что один слушатель отвечает, а остальные отвлекаются, занимаются какими-то своими делами. Напротив, их внимание должно быть четко сфокусировано на отвечающем.

Однако закрепление материала не только опрос, контрольная или самостоятельная работа. Способом и методов закрепления достаточно много и они разнообразны, интересны и вполне применимы и в учебных центрах дополнительного профессионального образования

Стоит предложить использовать в работе (отметить большей частотностью) и такие способы закрепления:

- изучение соответствующей статьи учебника, ознакомление с документацией и пр.;
- закрепление с помощью таблиц, схем и т.д. (рассмотреть, сопоставить, сравнить);
- демонстрация учебного видеофильма;
- выполнение разного рода упражнений, решение задач (как правило, по образцу).

Предпринятый нами анализ традиционных (во многом классических) форм и методов организации учебной деятельности слушателей был принят нами с целью обосновать возможность и необходимость комплексного использования современных образовательных технологий и уже сложившихся методов обучения.

Применение современных технических средств, дистанционных форм обучения, использование возможностей сети интернет, интерактивных методов, конечно же, очень эффективно и жизненно оправданно. Однако классическая методика преподавания различных дисциплин ни коим образом не утратила своей актуальности.

### ***Роль музыки в обучении иностранному языку***

**Баскова Ю.С., к.филол.н.**

*Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар*

**Аннотация.** В статье рассматривается роль музыки в обучении иностранному языку. Подчеркивается важность этого вида искусства не только как мощного источника мотивации, но и как способа обогащения словарного запаса.

**Annotation.** The article deals with the role of music in learning foreign languages. The author emphasizes the importance of this kind of art as the powerful source of motivation and one of the ways to enrich one's word stock.

**Ключевые слова:** музыка, иностранный язык, мотивация, словарный запас.

**Key words:** music, foreign language, motivation, word stock.

Изучение иностранного языка – это достаточно длительный и трудоемкий процесс. Несмотря на общепринятое мнение о важности и необходимости знания хотя бы одного иностранного языка, в России до сих пор очень мало людей способны свободно говорить даже на самом простом из всех иностранных – на английском языке. В основном, это выпускники филологических факультетов, языковых лицеев и гимназий, а также те, кому по роду деятельности приходится часто бывать за границей. Большинство россиян, закончив школу и / или высшее учебное заведение, не знает самой элементарной грамматики и не может пообщаться даже на минимальном уровне с носителями языка. Почему так происходит? С одной стороны, есть ряд объективных причин, таких как недостаточное количество аудиторных часов (иностранные языки нельзя выучить заочно), низкий уровень преподавания во многих школах, лень и беззаботность учащихся, отсутствие необходимой ежедневной практики. Но, с другой стороны, есть и субъективные причины, например такие, как отсутствие мотивации и интереса к изучаемому предмету со стороны самих учеников и студентов. Если какие-то начальные этапы обучения (постановка произношения, базовые навыки чтения, письма, основные лексические единицы) были упущены в школе, то потом, в высшем учебном заведении, студенту крайне сложно наверстать это отставание. Ему сложно на занятиях, непонятен, а значит, и неинтересен процесс обучения. Как правило, основная трудность – психологического характера. Человеку трудно поверить

в то, что он может выучить иностранный язык, что это реально, посильно и вполне достижимо.

Для преодоления этих психологических трудностей, для создания дружелюбной, комфортной атмосферы на занятиях как нельзя лучше подходят музыка и кинематограф. Аутентичные песни и фильмы на английском языке – это мощные *icebreakers* («ледоколы», образно – то, что позволяет растопить лед в общении), ведь они популярны и любимы в России среди молодежи. Многим студентам хочется узнать, о чем поется в той или иной песне, хочется подпевать вместе со своим любимым исполнителем. Другие были бы рады смотреть фильмы в оригинале, во-первых, чтобы слышать настоящие голоса знаменитых артистов (а не голос дублера, хорошо еще, если профессионального), а во-вторых, чтобы не терять малейших оттенков смысла, которые неизбежно утрачиваются при переводе. Ведь, как говорил известный английский поэт и критик Роберт Грейвс, автор многих исторических романов, переведённых на другие языки, и сам неутомимый переводчик: «В конце концов нужно признать, что всякий перевод есть ложь, очень учтивая, но всё-таки ложь» (Цит. по: 1. С. 453).

Музыка и язык отлично сочетаются вместе. Пение – это превосходный способ запомнить новые слова и фразы, познакомиться со звуками и структурой языка. Музыка позволяет различать оттенки звуков, высоту и выразительность голоса. Она заставляет внимательно вслушиваться и концентрироваться на мелких, но важных деталях произношения, ударении, ритме в контексте песни или стиха. Е.Н Шилова считает, что музыка «может стать коммуникативным пиком, своеобразной «изюминкой» занятия по английскому языку» (2).

Музыка представляет собой не только приятный, развлекательный элемент занятия, но и эффективное обучающее средство. Дело в том, что когда люди слушают музыку, у них активизируются те же самые области мозга, ко-

торые отвечают за изучение и анализ языка. Исполнение на занятии песен на английском языке может способствовать решению сразу нескольких задач:

- 1) выработать правильное произношение у студентов;
- 2) обогатить их словарный запас;
- 3) развить навыки аудирования;
- 4) познакомить с англоязычной культурой;
- 5) снять психологическое напряжение;
- 6) повысить мотивацию к изучению иностранного языка.

Примерно раз в месяц, после того как отработана лексико-грамматическая тема и написана проверочная работа, мы предлагаем студентам для аудирования, чтения, перевода и впоследствии исполнения наизусть песню на английском языке. В первом семестре песни отбираются преподавателем, так как они должны соответствовать ряду критериев: значимость песни в музыкальном мире, мелодичность, относительно небольшой размер (чтобы студентам было легче выучить). Во втором и последующих семестрах студенты активно включаются в процесс выбора очередной песни и предлагают свои варианты понравившихся им композиций.

Так, самой первой песней, которую мы берем для изучения, является классика на все времена – “Yesterday” британской рок-группы “The Beatles”. Согласно информации электронного ресурса Wikipedia, “*Yesterday*” занимала первое место в хит-парадах США, Канады, Новой Зеландии и других стран, и остаётся популярной ныне. По данным американской организации по надзору за правами исполнителей Broadcast Music Incorporated (англ.), на 13 декабря 1999 американское радио и телевидение транслировали *Yesterday* более 7 миллионов раз. В 1999 г. британская радиостанция Би-би-си-2 провела исследование на основе опросов среди музыкальных экспертов и слушателей, а также на основе показателей продаж, по результатам которого назвала *Yesterday* лучшей песней XX столетия. Согласно книге рекордов Гиннеса, на эту песню было сделано больше кавер-версий, чем на любую другую из ко-

гда-либо написанных: с 1965 по 1973 было записано 1186 кавер-версий Yesterday, а на 1986 – около 1600 версий; в 2003 сообщается также о количестве версий более 2500” (<http://ru.wikipedia.org/wiki/Yesterday>).

При первом прослушивании студенты получают текст песни с несколькими пропущенными словами:

Yesterday, all my \_\_\_\_\_<sup>1</sup> seemed so far away

Now it looks as though they're here to stay

Oh, I believe in yesterday.

Suddenly, I'm not half the man I used to be

There's a shadow hanging over me.

Oh, yesterday came \_\_\_\_\_<sup>2</sup>

Why she had to go I don't know she wouldn't say

I said something wrong, now I long for yesterday

Yesterday, love was such an easy \_\_\_\_\_<sup>3</sup> to play

Now I need a place to hide away

Oh, I \_\_\_\_\_<sup>4</sup> in yesterday.

Слова специально пропущены самые простые, которые знакомы большинству студентов: 1 – troubles (проблемы, неприятности); 2 – suddenly (внезапно); 3 – game (игра); 4 – believe (верить). Цель – показать, что понимание музыки на слух вполне реально, это лишь требует практики. В следующих песнях уже будет пропущено больше слов, потом – словосочетания. Уровень некоторых групп (особенно студентов факультета печати и журналистики) позволяет пропускать целые строки, а иногда (при медленном темпе исполнения) даже куплеты.

После первого прослушивания студенты читают и переводят песню. Если в группе есть люди, которые пишут стихи, можно предложить им сделать стихотворный перевод песни. Во время перевода выясняется, что в такой небольшой песне скрывается достаточно много новых слов и устойчивых выражений. Также отрабатываются полезные грамматические конструкции (например, *used to*). Благодаря тому, что песня до сих пор часто играет на разных радиостанциях, у студентов есть возможность запомнить новые слова, не прикладывая к этому специальных усилий.

На следующее занятие студенты получают задание: выучить песню наизусть. Как показывает практика, справляются они с этим заданием очень хорошо. После первого самостоятельного исполнения песни некоторые группы просят спеть еще раз. Студентов вдохновляет как сама песня, которая, несомненно, является одним из непревзойденных образцов музыкальной лирики, так и тот факт, что они поют песню на иностранном языке, преодолевая свои страхи и комплексы о невозможности выучить язык.

Как пишет Е.Н. Шилова, «при соблюдении основных методических принципов музыка в обучении иностранному языку действительно может стать источником новых открытий в области лексики и грамматики, развить навыки говорения. Не только создавая учебные материалы для использования музыки и песен на занятиях, но и вовлекая студентов в разработку этих материалов, преподаватель может помочь учащимся сделать эти открытия с удовольствием» (2).

#### **Источники:**

1. Николаенко В. Проблемы перевода // Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык / Глав.ред. М.Д. Аксенова. М.: Аванта+, 1998. С. 448-455.
2. Шилова Е.Н. Музыка в обучении английскому языку (продвинутый этап) [Электронный ресурс] // URL:



journals.uspu.ru/attachments/article/114/Шилова\_Музыка в обучении.pdf  
(дата обращения: 31.03.2014).

3. Гапонова Г.И. Задачный подход в гуманитарном образовании // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. №3. С.17-21.

4. Гапонова Г.И. О проблеме профессионального становления личности: различные подходы, анализ ситуации в образовании // Вестник Академии знаний. 2012. №2. С.34-37.

***Инновационные технологии преподавания иностранных языков  
в неязыковых вузах на современном этапе***

**Безрукавая М.В., к.филол.н., доцент кафедры иностранных языков  
Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар**

**Аннотация.** Данная статья рассматривает инновационные подходы к обучению иностранным языкам в соответствии с развитием общества и требованиями учебной программы неязыкового вуза. Предлагается схема обучения английской устной речи по специальности, также представлены характеристики научного текста, необходимого для освоения служебной лексики. Также статья освещает критерии измерения знаний по окончании курса.

**Annotation.** The article deals with innovative technologies in teaching foreign languages in compliance with social evolution and requirements of the curriculum of a non-linguistic institute. There is a scheme of the teaching English oral speech according to proficiency, and some characteristics of a scientific text necessary for mastering special vocabulary are presented as well. We propose a general scientific vocabulary criterion for measuring knowledge.

**Ключевые слова:** коммуникативные особенности, репродуктивное воспроизведение, средства выражения, система упражнений, дозировка трудностей, наглядность, речевые навыки, общенаучная лексика, критерий измерения знаний.

**Key words:** communicative features, reproductive presentation, means of expression, complex of exercises, different level of difficulties, visual, verbal skills, scientific vocabulary, criterion for measuring knowledge.

Система образования в нашей стране сейчас проходит стадию реформирования – меняются требования к результатам обучения, совершенствуются программы обучения, перенимается опыт зарубежных высших учебных заведений, происходит сближение отечественных и иностранных университетов в рамках Болонского процесса. В настоящее время проводятся мероприятия по разработке и принятию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в компетентностном формате, уточняются определения и классификация компетенций, а также их содержание.

Поэтому все больше и больше возникает вопрос о технологии преподавания иностранного языка в различных образовательных учреждениях. Как мы можем достигнуть требуемого результата в ограниченные сроки. И каждый ищет свои инновационные технологии в преподавании иностранного языка, особенно если говорить о неязыковых вузах.

Все вышеперечисленные процессы в образовании являются реакцией на явления глобализации в сфере экономики и рынка труда. Среди представителей различных отраслей промышленности существует серьезная обеспокоенность тем, что молодые специалисты – выпускники неязыковых вузов не обладают не только достаточным уровнем социальных компетенций, необходимых для эффективного общения, но и умениями работать в коллективе, успешно решать стоящие задачи. Очевиден разрыв между имеющимися государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования технических специальностей по иностранному языку и социальным заказом

Изначально следует уяснить, как согласуется социальный заказ общества (подготовка специалиста в короткий срок) с требованиями учебной программы неязыкового вуза и минимальным количеством часов в действующем учебном плане. Нам представляется возможным добиться поставленной цели – научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка – при помощи инновационных и традиционных методов, но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий. Изучение особенностей устной научной речи должно учитывать новейшие данные психологической и методической науки, с одной стороны, и коммуникативные особенности языка специальности в соответствии с профилем обучения, с другой.

Традиционно, обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. В настоящее время необходимо перемещать акцент в обучении иностранному языку на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, тем более, работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний, так как базируется именно на них. Устная речь в учебном виде должна пониматься как слушание и чтение, понимание и репродуктивное воспроизведение прослушанного или прочитанного в формах как устной, диалогической или монологической, так и в письменной. Таким образом, речь идёт о реализации речевого акта говорения в процессе устной коммуникации между двумя и более лицами. Запись прослушанного и использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях учебной аудитории.

Схема обучения английской устной речи по специальности может строиться с учётом следующих положений:

- определение коммуникативных признаков для большинства типов текстов данной специальности и средств выражения данных признаков, то есть коммуникативных моделей;
- определение признаков устной речи и средств выражения этих признаков;
- сопоставление средств выражения и отбор моделей для пассивной и активной их тренировки;
- определение наиболее полного перечня коммуникативных признаков и моделей устной речи по изучаемой специальности и разработка системы упражнений для их активной тренировки;
- анализ различных коммуникативно-ориентированных видов текстов по данной специальности, отбор отдельных видов текстов в учебных целях, определение их основных коммуникативных особенностей, моделей, и разработка эффективной системы упражнений для тренировки отобранных структурных единиц;
- создание “базы предварительных знаний” для выработки речевых умений и навыков, то есть отбор и тренировка словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для чтения, понимания, аудирования и говорения;
- выработка и доведение до степени автоматизации у студента учебных алгоритмов по всем видам речевой деятельности;
- устная коммуникация от монолога к диалогу, и, наоборот, с применением задач и игр проблемно-поискового характера.

Говоря о системе упражнений на предтекстовом этапе, преподавателю необходимо помнить об их общем построении и дозировке трудностей: от одной трудности в одном упражнении до распознавания схожих по виду явлений, о цикличности повторения изучаемого материала в малых дозах в течение длительного времени, о доведении навыка до автоматизма, об услож-

нении упражнений и т.п., хотя одним из главных и неизменных условий должна оставаться постоянная коммуникативная ориентированность на устную речь в рамках конкретных речевых ситуаций учебно-научной сферы деятельности. Работая в неязыковом вузе, преподаватель должен хорошо знать особенности научных и технических текстов по изучаемой специальности и по мере надобности знакомить с ними обучаемых. В первую очередь, это наличие специальной терминологии, особой общенаучной лексики, специфической служебной лексики, тех или иных сложных грамматических конструкций.

Основой для обучения в условиях неязыковой среды будет служить текст на иностранном языке. Преподаватель должен отобрать те виды и типы текстов по изучаемой специальности, которые помогут студенту реализовать коммуникативные возможности говорения. Например, можно различать тексты:

- по средству передачи: устные и письменные;
- по характеру изложения: описание, сообщение, рассказ, рассуждение, рассмотрение и их комбинации в специальных видах текстов, таких как аннотации, рецензии и т.п.;
- по степени специализированности и отношению к адресату: исследовательские, такие как монографии, научные статьи, обучающие, то есть статьи и тексты из учебников, справочников, словарей и т.п.

Следует начинать с простейших описаний и характеристик и монологической формы их обработки на самом начальном этапе. Затем можно изучать и более сложные по структуре и стилю тексты, но как можно раньше стараться выработать у студента алгоритм его деятельности в режиме коммуникативной пары «преподаватель /аудио и мультимедийные средства/ – студент», «студент – студент». Необходимо также отобрать для работы профессионально релевантный материал, учитывать предварительные знания обучаемого по языку и специальности, его возраст, цель коммуникации, вид коммуникации,

степень обучения и др. После отбора словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для освоения изучаемых текстов, начинается их тренировка. Следует постоянно помнить о «диалогической» форме упражнений, в том числе и при введении лексики. Уместно также тренировать не только терминологическую и общенаучную лексику, но и служебную лексику научной прозы и модально-оценочную лексику устной формы общения.

Научный текст на английском языке характеризуется

- языковой экономией, выражающейся, например, в номинативном характере предложения, особенностях терминологических систем, специальных языковых штампах;
- своеобразной наглядностью (графические средства членения текста и абзаца);
- обстоятельностью изложения (схемы, таблицы, повторы, замена одних структурных единиц другими).

Устная же речь имеет другие особенности – преобладание простого предложения, ситуативная незавершенность отрезков фразы, особая эмоциональная окрашенность и т.п., что описано в работах многих лингвистов. Уже на стадии первичной тренировки структур речевого акта возникает необходимость в сопоставлении коммуникативных признаков научного текста и устной речи по данной специальности. Одни коммуникативные признаки и модели, служащие для их выражения, остаются в пассивном словарном запасе, другие тренируются активно. Грамматической базой устного акта коммуникации должно служить простое предложение и наиболее распространенные типы сложноподчиненных предложений, которые не должны содержать большого числа второстепенных членов. Ряд изучаемых структур может носить характер клише и фразеологизмов. Кроме обычных стандартных оборотов речи и фразовых единств в разговорной речи, служащих для приветствия, извинения и т.п., в устную речь по специальности мы предлагаем активно

вводить структуры для выражения различных речевых действий – информирующих, побудительных, оценочно-модальных, контактивных и т.д.

Необходимо подчеркнуть, что работа по созданию базовых знаний должна проходить, особенно на начальном этапе, по четким алгоритмам с озвучиванием всего материала. Начинать работу можно и с чтения текста, но нужно стремиться к восприятию информации «на слух». Здесь может оправдать себя и использование «интонационного чтения» современных интенсивных методик. И, конечно же, следует шире использовать современные аудио и мультимедийные средства.

Текст как основная учебная единица при обучении иностранному языку должен, особенно на первых этапах и для студентов со слабыми знаниями, озвучиваться и прослушиваться многократно и повторяться целиком, различными блоками. Лишь тогда обучаемый сможет научиться определять основную тему текста и его логическую структуру, что и должно быть базой акта коммуникации по специальности. Главное состоит в умении позднее правильно задать вопрос (логически и грамматически) и более или менее полно ответить на поставленный вопрос, т.е. уловить и поддержать беседу, помнить об основных проблемах и логике их изложения. Упражнения, коммуникативно-ориентированные на устную речь, должны включать в себя следующие компоненты:

- - наличие (предъявление) исходного материала или модели,
- - (не обязательно) объяснение материала или модели,
- - имитация модели,
- - воспроизведение той или иной модели без изменения, с изменением, одним человеком, в коммуникативной паре и т.д.,
- - собственная коммуникация.

Обучение устной речи на иностранном языке, особенно по специальности в неязыковом вузе, – это сложный и трудоёмкий процесс, так как в речи студента должны присутствовать элементы соответствующего текстового

жанра, например научного стиля. Работа преподавателя облегчается тем, что речь эта может быть близка по многим параметрам положенному в основу обучения учебному тексту и иметь меньшее количество произвольных ситуативных возможностей. Многие «жизненные» ситуации можно «проиграть» в аудитории, когда осуществляется переход от тренировочных упражнений к диалогу. Речь может идти о прослушивании, чтении, пересказе диалогов, завершении их по заданной ситуации или языковому материалу и составлении их по тому или иному принципу свободно. Возможно использование полного и частичного обратного перевода. Главное состоит в умении сформулировать основную тему проблемы, в умении правильно описывать, возражать, отрицать, искать причину и т.п. При развитии навыков устной речи на иностранном языке по специальности необходимо помнить, что монологический ее элемент не уступает диалогическому. Поэтому далее следует идти на увеличение объема монологической реплики в диалоге и позднее к чисто монологическим формам устной речи – резюме, реферирование, аннотирование, описание схемы, явления или процесса – вплоть до записи услышанного, что пригодится в конспектировании лекций и работ. Естественно, что поставленной цели можно добиться только на основе коммуникативно-ориентированных учебников и учебных материалов. Разумеется, что на занятиях иностранным языком вырабатывается основной навык устной коммуникации, который может быть полностью реализован в жизни. Остальные виды речевой деятельности тренируются так же, поскольку служат основой для развития навыков устной речи.

Следует заметить, что изложение темы по специальности на экзамене по иностранному языку не может служить критерием измерения знаний, умений и навыков студентов в этой области. Это скорее одно из тренировочных упражнений. Лишь в беседе с преподавателем или в паре «студент – студент», в постановке вопросов, ответах на них, при определении основной темы предложенного материала, аннотации на него и т.п. можно выяснить степень



подготовленности обучаемого к дальнейшему пользованию иностранным языком.

Таким образом, инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

**Источники:**

1. Андронкина Н.М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб., 2001. С. 150-160

2. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Союз, 2001. 278 с.

3. Гуль Н.В. Подготовка студентов к чтению неадаптированной литературы // Лингводидактические проблемы обучения иностранному языку. СПб., 2001. С.151-155.

5. Комарова Э.П. Структурно-композиционные характеристики научного текста // Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов / М.: МГУ, 1991. С. 15

6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. М.: ЭТС, 2001. 422 с.

7. Мильяр-Белоручев Р.К. Теория и методика перевода. М.: Московский лицей, 1996. 208 с.

8. Баскова Ю.С. Лингвострановедение как важный компонент формирования лингвокультурной компетенции // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. №1-2. С. 6-11.

## *Иноязычная профессиональная среда будущих программистов*

**Бушманова Ю.А., к.филол.н.**

*Сухумский государственный университет, г. Сухум, Абхазия*

**Аннотация.** Материал раскрывает методические особенности создания правильной организации учебного процесса для обучения будущих программистов иностранному языку.

**Annotation.** Material reveals methodological features of a proper organization of the educational process for training future programmers foreign language.

**Ключевые слова:** методика преподавания, программист, иностранный язык, профессиональные компетенции.

**Key words:** teaching methods, a programmer, a foreign language, professional competence.

Молодым инженерам необходима иноязычная коммуникативная подготовка в области международного профессионального сотрудничества, расширения международного делового и профессионального взаимодействия в сфере техники, информационных технологий, программного обеспечения. Успех профессиональной деятельности зависит от их умения организовать деятельность на основе международного сотрудничества. Важным механизмом, способствующим достижению качественных образовательных результатов по иностранному языку, является информатизация образования. Одним из современных средств повышения качества образовательных результатов служит информационно-коммуникационная профессиональная среда обучения английскому языку.

Когда речь идёт о программистах, вопрос об информационной среде становится особенно острым. Частью информационной профессиональной среды программиста являются языки программирования. Мнения о том, какой язык лучше преподавать, разнятся от того, что программирование изучать не нужно, а следует просто поднимать компьютерную грамотность и осваивать

офисные программы (как на Западе), до того, что нужно изучать операционные системы и несколько языков программирования различных уровней абстракции и с различными парадигмами. Необходимо научить студентов логически и алгоритмически мыслить, познакомить с компьютерами, чтобы они умели пользоваться интернетом, электронной почтой и текстовыми редакторами, заложить базовые знания, необходимые для будущих инженеров и специалистов по информационным технологиям. Следует каждого познакомить с программированием как явлением, чтобы он представлял потенциал компьютерных систем. В науке о программировании есть фундаментальная составляющая. Некоторые считают, что не так важно, какой язык программирования взять: на уроках информатики нужно учить не языку программирования, а методам программирования и системному подходу решения задач. Нужно развивать алгоритмическое мышление и на примерах знакомить с принципами построения современных компьютерных систем. Существует ряд требований к языку программирования: простой, интуитивный синтаксис, наличие высокоуровневых инструментов для обнаружения и недопущения ошибок и для отладки программ, наличие качественной документации с примерами, наличие дружелюбной среды разработки, межплатформенность (наличие версий под различные платформы).

Существует подавляющая тенденция использовать английский язык как источник ключевых слов и названий библиотек [1]. Согласно базе языков PROL, существует более 8500 языков программирования, 2400 из них разработаны в США, 600 в Великобритании, 160 в Канаде, 75 в Австралии [2].

Статистика говорит о том, что большая доля языков программирования появилась в англоговорящих странах. Часто языки, разработанные не в англоговорящей стране, используют английский для международной аудитории (например Python, родившийся в Нидерландах) или из-за того, что разрабатываемый язык основан на другом языке программирования, с английским синтаксисом (Caml, разработанный во Франции).

Рассмотрим популярные языки программирования с английским синтаксисом.

1. SQL (Structured Query Language) – «язык структурированных запросов» универсальный компьютерный язык, применяемый для создания, управления и модификации данными в базах данных. Целью разработки языка было создание простого языка, которым мог воспользоваться любой пользователь, даже не имеющий навыков программирования. Все системы управления базами данных поддерживаются «языком запросов».

2. Java – объектно-ориентированный язык программирования, разрабатываемый компанией Sun Microsystems. Приложения Java обычно компилируются в специальный байт-код, поэтому они могут работать на любой виртуальной Java-машине (JVM) независимо от компьютерной архитектуры. Компания Sun придерживается англоязычного произношения во всех странах мира.

3. Си++ – компилируемый язык программирования общего назначения. Поддерживает разные парадигмы программирования, но, в сравнении с его предшественником – языком Си, – внимание уделено поддержке объектно-ориентированного и обобщенного программирования. В 1990-х годах язык стал одним из наиболее широко применяемых языков программирования общего назначения. При создании Си++ стремились сохранить совместимость с языком Си. Си++ имеет англоязычный синтаксис.

4. PHP (PHP: Hypertext Preprocessor) – скриптовый язык программирования общего назначения, интенсивно применяемый для разработки веб-приложений. В настоящее время поддерживается подавляющим большинством хостинг-провайдеров и является одним из лидеров среди языков программирования, применяющихся для создания динамических веб-сайтов. PHP имеет англоязычный синтаксис.

5. Visual Basic – средство разработки программного обеспечения, разрабатываемое корпорацией Microsoft и включающее языки

программирования и среду разработки. Язык Visual Basic унаследовал стиль и отчасти синтаксис своего предка – языка Бейсик. В то же время Visual Basic сочетает в себе процедуры и элементы объектно-ориентированных и компонентно-ориентированных языков программирования. Visual Basic считается хорошим средством быстрой разработки прототипов программы, для разработки приложений баз данных и для компонентного способа создания программ, работающих под управлением операционных систем семейства Microsoft Windows.

6. Python – высокоуровневый язык программирования общего назначения с акцентом на производительность разработчика и читаемость кода. Англоязычный синтаксис ядра Python минималистичен. В то же время стандартная библиотека включает большой объем полезных функций. Python поддерживает несколько парадигм программирования и имеет англоязычный синтаксис.

7. Objective-C – компилируемый объектно-ориентированный язык программирования корпорации Apple, построенный на основе языка Си и парадигм Smalltalk, то есть объектам посылаются сообщения. В отличие от C++ язык Objective-C полностью совместим с Си и код на Си компилируется.

8. PERL (Practical Extraction and Report Language) – высокоуровневый интерпретируемый динамический язык программирования общего назначения, созданный Лорри Уолом, лингвистом по образованию – «практический язык для извлечения данных и составления отчетов». Основной особенностью языка считаются его богатые возможности для работы с текстом, в том числе работа с регулярными выражениями, встроенная в англоязычный синтаксис [3].

Мы считаем, что программисты, работающие с базами данных, должны освоить язык запросов SQL. SQL является эффективным средством обучения английскому языку, поскольку является структурированным английским языком

ком. Таким образом, «язык запросов» и английский язык являются родственниками.

Современный студент – будущий программист, ведущий разработки в среде Windows, должен уметь корректно использовать техническую поддержку Microsoft System Developer Network для разработки соответствующих программ.

Microsoft Developer Network (MSDN-1) – подразделение компании Майкрософт, ответственное за взаимодействие фирмы с разработчиками. В данном случае, под разработчиками понимаются разработчики аппаратного обеспечения, интересующиеся операционной системой, а также разработчики, использующие программные интерфейсы операционной системы и скриптовые языки различных приложений, разработанных Microsoft. Такое взаимодействие с разработчиками имеет несколько форм: веб-сайты, новостные рассылки, конференции разработчиков, блоги, рассылка CD/DVD. Жизненный цикл взаимодействия с разработчиками варьируется от поддержки уже устаревших продуктов до распространения информации о новых возможностях.

Подразделение работает как информационный сервис для разработчиков программного обеспечения. Основное внимание уделяется платформе Microsoft .NET, но присутствуют и статьи, охватывающие такие области как практика программирования и шаблоны проектирования. Многие ресурсы доступны бесплатно в он-лайн, другие – только по почте на основе платной подписки. Некоторые университеты включены в программу MSDN Academic Alliance (MSDNAA), что позволяет студентам получать преимущества подписки MSDN.

В ноябре 2004 года был открыт сайт MSDN-2, в качестве источника информации по Visual Studio 2005. Помимо содержания, заметное отличие от «старого» MSDN-1 – обновленный код веб-сайта, который лучше соответствует веб-стандартам, что дает давно возможность использования не только Internet Explorer, но и альтернативных веб-браузеров. В мае 2008 года был от-

крыт сайт «Русский MSDN», на котором можно найти информацию по документации для Visual Studio 2008, Windows Embedded Share Point Services 3.0, SQL Server 2008 и 2005 и т.д. на английском языке, информацию о мероприятиях, проводимых для разработчиков в России, учебные курсы для начинающих разработчиков.

Студенты специальности «Программное обеспечение вычислительной техники» практикуются в написании прикладных программ, используя при этом техническую поддержку средств открытого программного обеспечения в сети Интернет «Open Source». Открытое программное обеспечение (open source software) – программное обеспечение с открытым исходным кодом. Англоязычный исходный код таких программ доступен для просмотра, изучения и изменения, что позволяет пользователю принять участие в доработке самой открытой программы, а также использовать код для создания новых программ и исправления в них ошибок – через заимствование исходного кода или через изучение использованных алгоритмов, структур данных, технологий, методик и интерфейсов.

Проанализировав компоненты информационного пространства студента-программиста в системе неязыкового профессионального образования, мы пришли к следующему выводу. «Иноязычная информационно-коммуникационная профессиональная среда будущего программиста» – совокупность иноязычных информационных ресурсов, англоязычных баз данных, языков программирования с англоязычным синтаксисом, иноязычных сред разработок, технологий их применения, реализуемых для иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности программиста. [4]

В последние десятилетия мир переживает переход от "индустриального общества" к "информационному". Происходит кардинальная смена способов производства, мировоззрения людей, межгосударственных отношений. Уровень развития информационного пространства общества влияет на экономику, обороноспособность и политику. От этого уровня зависит поведение лю-

дей, формирование общественно-политических движений и социальная стабильность. Целями информатизации во всем мире и, в том числе, в России являются полное удовлетворение информационных потребностей общества во всех сферах деятельности, улучшение условий жизни населения, повышение эффективности общественного производства, содействие стабилизации социально-политических отношений в государстве на основе внедрения средств вычислительной техники и телекоммуникации. Отсюда вытекает острая потребность экономики страны в высококвалифицированных специалистах, деятельность которых будет опираться на использование и переработку все больших объемов информации. Молодым инженерам необходима иноязычная коммуникативная подготовка в области международного профессионального сотрудничества, расширения международного делового и профессионального взаимодействия в сфере техники, информационных технологий, программного обеспечения. Успех профессиональной деятельности зависит от их умения организовать деятельность на основе международного сотрудничества. Важным механизмом, способствующим достижению качественных образовательных результатов по иностранному языку, является информатизация образования. Одним из современных средств повышения качества образовательных результатов служит информационно-коммуникационная профессиональная среда обучения английскому языку.

**Источники:**

1. Microsoft TechEd [Электронный ресурс] // Компьютерраonline: сайт. – URL: <http://hop1.murdoch.edu.au/> (дата обращения 03.08.2013).

2. ТЮВЕ [Электронный ресурс] // Programming Community Index: сайт. - URL:<http://www.tiobe.com/index.php/content/paperinfo/tpci/index.html>. (дата обращения 06.08.2013).

3. Бушманова Ю.А. Информационное пространство студента технического вуза в системе неязыкового образования. Профессионально-ориентированное обучение ин. языкам: сб. мат-в 6 научно-практич. конф./ под



ред. О.П. Казаковой; ФГБОУ ВПО «Урал.гос.пед.Ун-т».– Екатеринбург, 2012.– 169.

4. Бушманова Ю.А. Информационное пространство студента специальности «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» в системе неязыкового образования. Казанская наука № 8. Казань: Изд-во Казанский Издательский дом, 2012. – 367.

5. Лазаренко Л.А., Сехан Ф.А. Особенности подготовки персонала сферы услуг и его мотивации // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. №3. С.250-253.

***О практике формирования опыта профессиональной деятельности в учебном процессе подготовки бакалавров экономического профиля***

**Гапонова Г.И., к.п.н., профессор кафедры истории  
Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар**

**Аннотация.** В настоящей статье освещаются вопросы профессиональной подготовки студентов с учетом современных требований к ней. Актуализируется проблема формирования опыта профессиональной деятельности, что является важным фактором, влияющим на качество профессиональной подготовки.

**Annotation.** This article highlights the issues of training students to meet modern standards for her. Actualized the problem of formation of professional experience, which is an important factor affecting the quality of training.

**Ключевые слова:** опыт профессиональной деятельности, модель подготовки специалиста, профессионально – важные качества, активные методы обучения, обучение, структура, деятельность.

**Key words:** professional experience, a model of specialist training, professional – important qualities, active learning methods, training, structure, activity.

На современном этапе общественного развития России государство вновь подтверждает значимость образования для развития различных отрас-

лей экономики, социальной сферы, культуры. Существующая система профессиональной подготовки видит свою цель в формировании учебно-познавательной деятельности. Это ее мотивация, способы приобретения и контроля знаний, умений и навыков, на что и направлены усилия обучаемых.

Возникает противоречие между целью и результатами профессиональной подготовки, поскольку цель – это развитие учебно-познавательной деятельности студентов, а результат профподготовки – освоение профессиональной деятельности [1, 46].

Изучение практики показывает, что существующее противоречие между появившимися новыми требованиями к уровню и характеру профессиональной готовности специалиста и традиционной ориентацией системы образования на формирование определённого уровня знаний у выпускника может быть решено через актуализацию, изменение методического подхода к формированию опыта профессиональной деятельности еще на стадии адепта. Сегодня важно, чтобы выпускник обладал не только определённым уровнем знаний, умений и навыков, но и сформированным отношением к своей будущей профессиональной деятельности, чётко выраженными профессиональными компетенциями, т.е. определённым опытом в избранной им профессиональной сфере.

Вопросам изучения формирования опыта посвящено немало работ отечественных и зарубежных учёных, но специальных исследований о проблеме формирования профессионального опыта при подготовке специалистов экономического профиля в профессиональной педагогике недостаточно [1, 18].

Внимание российских исследователей в большей степени фокусируется на проблеме освоения опыта начинающими специалистами, в меньшей степени – на проблеме формирования опыта в зрелом возрасте, а вопрос о научении опыту фактически не изучается. Таким образом, анализ механизмов формирования опыта, раскрытие его составляющих и их взаимосвязи, разработка

научного инструментария психологического анализа становится актуальным направлением научного поиска.

Решение задач по формированию опыта профессиональной деятельности при подготовке специалистов экономического профиля начинается с первого курса обучения студентов. На первом этапе в процессе формирования опыта происходит информирование об особенностях будущей профессии, требованиях профессии к личности специалиста, к разнообразию видов деятельности.

Особенности экономической деятельности не могут не отражаться на личности специалиста, прогнозируемая деятельность включает как овладение профессиональными компетенциями, так и наличие необходимых личностных качеств.

Изучая подходы к формированию профессионального опыта, мы определили, что в структуру подготовки опыта будут входить компоненты:

- классификационная карточка профессий, в которой указываются наименование профессии, доминирующий способ мышления, область базовых знаний, профессиональная область, межличностное взаимодействие, доминирующий интерес, дополнительный интерес, условия работы;

- доминирующие виды деятельности: основные профессиональные задачи, которые решает специалист данной профессии, и действия, которые он выполняет;

- качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности, т.е. способности, особенности личности, интересы, склонности;

- качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности;

- области применения профессиональных знаний и история профессии – сведения о возникновении, изменении, развитии данной профессии с прошлых времён до наших дней.

Нами были выделены группы профессионально важных качеств, необходимых студенту при формировании опыта профессиональной деятельности.

***В социальной деятельности*** – гуманизм, честность, принципиальность, соблюдение общественных правил и нравственных норм, исключаящие противоправную деятельность, толерантность, ответственность, организованность.

***В социально-коммуникативной деятельности*** – общительность, эмоциональная устойчивость, способность ясно излагать свои мысли, отстаивать свою точку зрения, умение работать в команде, способность находить выход из конфликтных ситуаций, способность передавать свой опыт.

***В интеллектуально-практической деятельности*** – высокий уровень интеллекта в сочетании с устойчивым стремлением к познанию, устойчивые знания, устойчивые практические навыки профессионального характера, способствующие успешной адаптации молодого специалиста.

***В информационной культуре*** – устойчивые навыки свободного пользования ПК и Интернетом, информационно-справочными базами и телекоммуникационными технологиями.

Согласно методологии психологического анализа, структура профессиональной деятельности включает следующие взаимосвязанные этапы: мотивационный, ориентационный, процессуально-технологический и аналитический. Психограмма характеризует готовность субъекта к профессиональной деятельности, и в этот блок включаются следующие группы профессионально-важных качеств:

- в области ценностно-мотивационной – устойчивая направленность личности, навыки выбора жизненных стратегий, социокультурных ценностей, ориентация на самообразование;

- в области рефлексивно-прогностической – навыки рефлексии, интуиция, самоорганизация и умение планировать рабочее время;

- в области ресурсосберегающей – устойчивое стремление вести здоровый образ жизни, алкогольной и наркотической зависимостей, энергичность [1, 247].

Мы считаем, что наиболее эффективным является формирование профессионально важных качеств через приобретение опыта профессиональной деятельности, но только в условиях деятельности, поскольку теоретически научить опыту невозможно, поэтому избранная нами методика основана на теоретических положениях деятельностного подхода [2. 131].

Согласно требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к подготовке специалистов экономического профиля, основные виды будущей профессиональной деятельности – экономическая и организационно-управленческая. Соответственно и опыт должен формироваться в названных сферах профессиональной деятельности. Он включает процедуры профессиональной деятельности, профессиональное образование, личное профессиональное пространство. Под процедурами профессиональной деятельности будем понимать систему процедур, характеризующих опыт профессиональной деятельности с процессуально-содержательной стороны.

Личное профессиональное пространство представлено совокупностью потребностей и мотивов, профессиональной эрудицией, инициативой, личностными качествами. Коллективное профессиональное пространство – это среда, в которой могут быть востребованы и представлены результаты личного опыта профессиональной деятельности. Среди элементов, организующих коллективное профессиональное пространство, большую роль играют педагог, коллектив учебной группы, эмоционально-интеллектуальный фон процесса обучения, рейтинговая система оценки, востребованность и предоставление возможности презентации результатов.

Следовательно, формирование опыта профессиональной учебной деятельности – это процесс «насыщения», «накопления» личного опыта студента отдельными элементами названных процедур.

Многократные повторения процедур профессиональной деятельности как по заданию преподавателя, так и по собственной инициативе на определённом этапе приводят к личностным изменениям самого индивида – приобретению им личностных профессионально-важных качеств, которые переходят в опыт профессиональной деятельности.

Осуществление процедур происходит на семинарских и практических занятиях, в период прохождения профессиональной практики.

Для реализации такого педагогического подхода к обретению студентами профессионального опыта осуществлены методические процедуры, сконструированные на включении обучаемых в решение учебно-профессиональных и производственных задач, заданий и ситуаций. Это исполняется через содержание дисциплин «Основы психологии» (1-ый курс), «Деловое общение» (4-ой курс), «Психология и педагогика», «Менеджмент организации» (2-ий курс), «Социология» (1-ый курс) и различные виды практик [3].

В ролевых играх, в процессе активного коммуникативного аспекта общения происходит закрепление теоретических знаний и получение навыков их практического применения, происходит обучение навыкам решения практических задач, формирование профессиональной позиции будущего экономиста, стиля поведения, происходит освоение профессиональной этики.

Использование игрового метода, решение проблемных ситуаций, обсуждение «За круглым столом» способов сотрудничества способствует формированию опыта, необходимого будущему специалисту в профессиональной деятельности [4, 73].

Игра уместна в том случае, если определены ее учебные цели и место в учебном процессе, когда необходимо достичь личностной причастности сту-

дента к учебному материалу или приблизить в условном плане будущую профессиональную деятельность. Активное игровое действие по своей природе носит социально-психологический характер, поэтому косвенно или целенаправленно формируется коммуникативная компетентность студента.

Следует заметить, что качественный процесс формирования профессионального опыта студента невозможен без его изучения и контроля, что включает показатели профессионально-важных личностных качеств, на основе которых строится матрица соответствия, где задаётся максимальная оценка каждому показателю в 5 баллов – идеальный уровень сформированности.

Нами были определены 15 профессионально важных качеств, которые объединены в несколько блоков: коммуникативные и организаторские способности, гражданские качества и общая культура, интеллектуальные качества и тип профессиональной мотивации [4, 113].

Степень развития профессионально-значимых качеств по всем критериям оценивается по трёхуровневой шкале: (1) умение не сформировано; (2) умение или качество сформировано частично; (3) умение или качество сформировано хорошо. В блоках психолого-педагогической компетентности и профессиональной готовности осуществляется оценка каждого качества, входящего, например, в состав организаторских или конструктивно-методических умений. Полученные данные группируются в статистические таблицы, которые затем подвергаются математической обработке, сравниваются и анализируются. Общий показатель заносится в диаграмму, которая строится ежегодно, что делает динамику становления личности специалиста очевидной.

Полученные результаты позволяют не только определить уровень сформированности профессионального опыта, но и выявить барьеры, препятствующие повышению качества подготовки, а также определить резервные возможности [4].

Об эффективности системы формирования профессионального опыта следует судить не только по тому, в какой степени они развивают отдельные профессионально-значимые качества, но и по интегральным показателям, характеризующим будущего специалиста в целом. Такими показателями являются творческая самореализация в профессиональной деятельности, успешность после окончания вуза, профессионально-личностная устойчивость, удовлетворённость выбором профессии.

**Источники:**

1. Гапонова Г.И. Психолого-педагогический практикум. – Краснодар, 2006.
2. Гапонова Г.И. Оптимизация педагогических условий формирования профессионализма в подготовке бакалавров. – Краснодар, 2013.
3. Оверко А.Ю., Шестакова. Основные понятия: формы самостоятельных занятий, мотивация выбора. / Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. № 3. С. 114-121.
4. Ольшанская С.А., Завьялова З. Анализ уровня стрессоустойчивости студентов различных специальностей. / Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. № 1-2 (57-58). С. 124-128.
5. Самойленко А.А. Особенности подготовки студентов туристского профиля по изучению регионального компонента как критерия ценности (или своеобразия ценностного потенциала). / Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. № 1-2 (57-58). С. 134-138.
6. Безрукавая М.В. Коммуникативная компетенция студентов: компоненты и их характеристики. / Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. № 4. С. 14-21.
7. Черноусова В.В. Методические подходы к управлению текучестью кадров на российских предприятиях. / Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. № 3. С. 389-395.



8. Пащевская Н.В., Ахрименко В.Е., Ахрименко З.М. Лекция один из методов развития креативного мышления студентов. / Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. № 4. С. 91-98.

9. Хабаху С.Н., Вальдман В.А., Фролов Р.Н. Информационные технологии в экономике и социальной сфере: пути развития и применения. / Экономика и предпринимательство. 2012. № 4. С. 304-307.

10. Ахрименко З.М., Пащевская Н.В., Ахрименко В.Е. Интеграция дисциплин как средство формирования эколого-экономического сознания и воспитания студентов. – Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. №41. С 226-232

11. Тен В.В., Романенко Е.А. Волонтерство как проявление гражданских инициатив / Курорты. Сервис. Туризм.. 2013. № 2-4 (1921). С. 37-42.

12. Фоменко Е., Самойленко А.А. Активные виды туризма как одно из приоритетных направлений развития туристской деятельности на Кубани / Курорты. Сервис. Туризм. 2013. № 1 (18). С. 74-79.

***Проблемы внедрения дифференциации обучения в высших педагогических учебных заведениях Украины***

**Гончарова Е.Е., старший преподаватель**

*Полтавский университет экономики и торговли, г. Полтава, Украина*

**Аннотация.** Статья рассматривает основные проблемы внедрения дифференциации обучения в вузах педагогического профиля на территории Украины.

**Annotation.** The article examines the main problems of the implementation of differentiation of instruction in higher education pedagogical profile on the territory of Ukraine.

**Ключевые слова:** вуз, педагогический вуз, дифференцированное обучение.

**Key words:** college, university teaching, differentiated instruction.

Интеграция в мировое образовательное пространство не возможна без качественного знания иностранного языка, отсюда повышение значимости его как дисциплины на рынке образовательных услуг. Модернизация дала толчок к повышению требований в области подготовки будущего учителя иностранного языка (ИЯ) путем создания современных гуманистических технологий образования, максимально учитывающих индивидуальные интересы, способствующие всестороннему развитию способностей каждого студента.

Современная практика обучения в высших педагогических учебных заведениях видит во внедрении дифференциации обучения один из приоритетных путей повышения эффективности учебного процесса. Дифференциация обучения – сложный структурный процесс и является средством достижения индивидуализации в образовательной среде. Она ориентируется на гуманистические цели: свободу личности студента, его права на выбор своей индивидуальной траектории обучения, при этом учитывает индивидуальные психологические особенности, склонности, способности и интересы студента с целью эффективного развития его личности.

Дифференцированный подход к обучению иноязычной речи означает подготовку студентов в группе по единой программе, но с учетом их индивидуально-психологических особенностей [3, с.69].

Проблема дифференциации обучения в высшей школе является предметом исследования таких авторов как: В.М. Володько [2], Л.П. Дарийчук [3], С.Ю. Николаева [4], В.А. Сапогов [5] и др.

Одним из центральных условий внедрения дифференциации обучения будущих учителей ИЯ является единство и взаимовлияние процессов обучения и развития студентов. Исследование индивидуально-психологических особенностей и их влияние на качество усвоения знаний является сложной проблемой, поскольку обучение дает толчок к развитию умственной активности студентов только при определенной организации изучения дисциплины.

Исследование автора статьи было ориентировано на определение основных проблем, возникающих в системе обучения будущих учителей ИЯ в высших педагогических учебных заведениях на современном этапе обучения. С этой целью была проанализирована нормативная база факультетов ИЯ и проведен опрос студенческого и преподавательского состава высших педагогических учебных заведений.

Социально-психологическая диагностика условий обучения будущих учителей ИЯ дала информацию о реальной педагогической ситуации, сложившейся на современном этапе в высших педагогических учебных заведениях и послужила инструментом для определения пробелов в знаниях студентов, подлежащих педагогическому воздействию, а также причин возникновения этих пробелов. Определение причин и масштабов проблемы дает возможность разработать и обосновать способы эффективной организации процесса обучения в зависимости от индивидуальных особенностей и возможных затруднений каждого студента.

В процессе проведения социально-педагогической диагностики было опрошено 403 студента, обучающихся в разных высших педагогических учебных заведениях Украины. Не имея возможности в небольшой статье проанализировать ответы на все вопросы анкеты, остановимся на некоторых.

На предложенный вопрос: «Соответствуют ли результаты Вашей учебной деятельности на занятиях по ИЯ Вашим действительным возможностям?» – 1 студент (0,2%) ответил, что никогда не задумывался над этим. 236 студентов (58,6%, I группа) довольны результатами своей учебной деятельности; 166 студентов (41,2%, II группа) считают, что результаты в изучении ИЯ ниже их возможностей.

На следующий вопрос: «Что мешает Вам во время занятий ИЯ реализовать свои возможности?» только 17 студентов (4,2%) ответили, что им ничего не мешает в учебном процессе: из них к I группе относятся 15 студентов (6,4

% от количества респондентов в группе), ко II – 2 студента (соответственно 1,2%).

Основной причиной затруднений студенты считают:

- недостаточную школьную подготовку – 128 студентов (31,7%), в т.ч. I группа – 72 студента (30,5%), II группа – 55 студентов (33,1%) и 1 студент, не задумывавшийся над соответствием результатов учебной деятельности своим возможностям;

- отсутствие самоорганизации – 97 человек (24,1%), в т. ч. I группа – 57 студентов (24,2%), II группа – 40 студентов (24,1%);

- трудности в овладении учебным материалом, связанные с индивидуальным восприятием – 95 студентов (23,6%), в т. ч. в I группе – 56 студентов (23,7%), во II – 39 студентов (23,5%).

36 студентов (15,2%), представителей I группы и 30 студентов (18,1) из II группы, (всего 66 студентов, 16,4% к общему количеству респондентов) не нашли среди предложенных стандартных ответов соответствующих их затруднениям и высказали свое мнение. Основной причиной своих затруднений респонденты обеих групп считают:

- отсутствие времени, связанное с большим объемом учебного материала (количеством изучаемых предметов) – 29 студентов (7,2%) (15 студентов, или 6,4% – I группа, 13 студентов, или 7,8 % – II группа), на отсутствие времени жалуется и студент, не задумывающийся над тем, доволен ли он результатами своей учебной деятельности;

- наличие психологического барьера отмечают 4 студента (1%);

- отсутствие интереса к изучению ИЯ, связанное с недостаточным количеством интересных тем, несоответствие материала современным требованиям – 6 студентов (1,5%);

- недостаток учебного материала и малое количество часов на изучение ИЯ – 7 студентов (1,8%);

- слишком большое количество студентов в группе, конфликты с одноклассниками и преподавателями – 7 студентов (1,8%);
- усталость после работы – 1 студент (0,2%);
- неуверенность в будущем – 1 студент (0,2%);
- слабую мотивацию – 2 студента (0,5%);
- отсутствие опыта общения на ИЯ, непредвиденные обстоятельства – 2 студента (0,5%);
- самокритично ссылаются на собственную несобранность, рассеянность, растерянность, неумение сконцентрировать внимание – 6 студентов или 1,5% (все представители II группы);
- отказались отвечать на вопрос 0,2 % (1 студент).

Ответы студентов отразили основные причины трудностей в овладении ИЯ: недостаточный уровень школьной подготовки, низкая учебная самоорганизация, индивидуально-психологические особенности студентов, затрудняющие восприятие ИЯ, перегруженность большим объемом материала необходимого к усвоению ИЯ, особенно для студентов, вынужденных совмещать учебу с работой.

Полученная информация побудила к поиску резервных возможностей, учитывая особенности данной возрастной категории.

Для нашего исследования необходимо знать, какие именно индивидуально-психологические особенности студентов считаются наиболее важными для успешного изучения ИЯ. Проведенные в этой области научные исследования показали, что факторами, обуславливающими успешность выполнения различного вида задач, являются такие свойства личности, как мотивационная направленность, и такие психические процессы, как мышление, внимание, продуктивность запоминания, типы запоминания.

Цель исследования автора статьи предполагала тестирование учебного коллектива для определения уровня обучаемости, анализа проявления данных свойств у студентов с разным уровнем знаний по видам речевой деятельно-

сти, наблюдению за данными группами для выявления сходных вышеупомянутых параметров, их описание и нахождение путей решения проблем, которые могут возникнуть при обучении будущих учителей [1]. На основе тестирования были выделены три уровня: высокий, средний, низкий и описаны критерии их сформированности, представленные в таблице 1. Приведем пример по такому виду речевой деятельности, как аудирование.

Таблица 1. – Критерии определения уровней развития обучаемости иностранному языку по аудированию

<b>Вид речевой деятельности</b>	<b>Уровень</b>	<b>Индивидуально-психологические показатели</b>	<b>Характеристика уровня</b>
<b>Аудирование</b>	<b>Высокий</b>	<b>Избирательность внимания</b>	Четко понимает цель и задачи выполняемой работы; во время выполнения задания обобщает его существенные признаки, не обращая внимания на несущественное.
		<b>Концентрация внимания</b>	Характеризуется длительной сосредоточенностью внимания во время прослушивания аудиозаписей.
		<b>Мышление</b>	Способен сегментировать речь на содержательные блоки; может прогнозировать содержание текста, имеет сформированный механизм языковых средств.
		<b>Продуктивность запоминания</b>	Способен сегментировать речь на содержательные блоки; может прогнозировать содержание текста, имеет сформированный механизм языковых средств.
	<b>Средний</b>	<b>Избирательность внимания</b>	Достаточно легко и самопроизвольно переключает внимание с одного вида учебной деятельности на другой при восприятии на слух аудиозаписей.
		<b>Концентрация внимания</b>	Характеризуется сосредоточенностью внимания во время прослушивания аудиозаписей, вызывающих непосредственный интерес.
<b>Мышление</b>		Понимает содержание речи по профессиональной тематике, если речь является четкой; может расчленять в уме прослушанный учебный материал с последующим	

			выделения его отдельных частей, признаков.
		<b>Продуктивность запоминания</b>	Обладает умеренной скоростью запоминания прослушанного материала с последующим его воспроизведением при выполнении учебных заданий.
<b>Низкий</b>		<b>Избирательность внимания</b>	Имеет низкий темп переключения внимания при прослушивании нескольких фрагментов аудиозаписей.
		<b>Концентрация внимания</b>	После прослушивания фрагмента аудиозаписи может концентрировать внимание на одном задании при полном отклонении внимания от всего остального.
		<b>Мышление</b>	Имеет замедленный темп усвоения прослушанных аудиозаписей; схватывает наиболее существенные признаки, осознание которых происходит постепенно, вызывает трудности и требует опоры на многочисленные конкретные факты; может понимать основную информацию из коротких записей речи на знакомую тему, если их речь медленная и четкая.
		<b>Продуктивность запоминания</b>	Имеет низкую скорость запоминания; может воспроизводить прослушанный учебный материал при использовании опор на повторное восприятие; не умеет применять специальные способы более эффективного запоминания (например, смысловые группировки).

Результаты диагностирования студентов дали основания для создания временных уровней и обеспечение их дифференцированными заданиями, учитывающими не только уровень знаний, но и призванными вооружить студентов основными рациональными навыками учебного труда на уровне восприятия, понимания, сохранения в памяти и воспроизведения приобретенных знаний. На примере работы с аудиоматериалами, покажем процесс подачи дифференцированного материала студентам. Дифференцированные задания для аудирования учитывают следующие требования: темп речи, размер и ко-

личество пауз, объем сообщения, количество прослушиваний, тип аудиоматериала, опоры. На начальном этапе преподаватель дает задания для низкого уровня для всех студентов (разграничение осуществляется только по типу запоминания). После выполнения серии задач данного уровня происходит переход студентов на следующий уровень. Специфика учета взаимосвязи уровня обученности и индивидуально-психологических особенностей будущих специалистов происходит путем учета следующих факторов: для развития мыслительных процессов для каждого из трех уровней предлагается различный тип аудиоматериала с последующим разграничением темпа речи, за повышение уровня концентрации и избирательности внимания отвечает разный временной объем сообщения и количество пауз, для продуктивности запоминания предлагаются различные опоры (слуховые опоры: природные шумы, возникающие во время общения; зрительные опоры: изображение, фото, представления реальных вещей, о которых идет речь; демонстрация мимики, жестов, возникающих во время общения; чередование опор) рассчитанные на четыре типа запоминания (слухового, зрительного, моторно-слухового, комбинированного) (Таблица 2).

Таблица 2. – Процесс подачи дифференцированного материала во время аудирования

Уровень	Тип аудиоматериала	Темп речи	Объем сообщения	Размер и количество пауз	Тип запоминания	Опоры	Тип упражнений
<b>Высокий</b>	Полемического характера (презентации, дискуссии)	Естественный	От 5 до 20 минут	В естественном формате	Слуховой	Природные опоры или без опор	Рецептивно-продуктивные
					Зрительный		
					Моторно-слуховой		
					Комбинированный		
<b>Средний</b>	Тексты - полилоги	Естественный	От 5 - 10 минут	В естественном формате	Слуховой	Слуховые опоры: природные шумы, воз-	Рецептивно-продуктивные с мини-



						никающие во время общения	мальным управлением
					Зрительный	Зрительные опоры: изображение, фото, представления реальных вещей, о которых идет речь	
					Моторно-слуховой	Природные шумы, демонстрация мимики, жестов, возникающих во время общения	
					Комбинированный	Чередование опор	
<b>Низкий</b>	Материал учебной программы	Замедленный	От 5-7 минут	2-3 паузы	Слуховой	Текст с голосом преподавателя (наиболее трудные для понимания слова, речевые клише переводятся на родной язык)	Рецептивно-репродуктивные с частичным управлением
					Зрительный	Функциональные схемы, таблицы	
					Моторно-слуховой	Текст с голосом преподавателя (с демонст-	

						рацией ученика- ми (сту- дентами) мимики, жестов, возни- кающих во время общения	
					Комбини- рованный	Чередова- ние опор	

Вышеописанный подход к организации дифференцированного обучения будущих учителей ИЯ дает возможность:

- 1) заполнить пробелы в обучености ИЯ для предупреждения дальнейшего отставания;
- 2) активизировать и стимулировать учебную деятельность студентов;
- 3) создать положительный эмоциональный фон во время учебных занятий;
- 4) создать условия для творческой самореализации студента;
- 5) сформировать у студентов адекватную самооценку уровня развития их собственных возможностей.

Проблема дифференциации обучения в высших педагогических учебных заведениях заслуживает внимания и дальнейшего развития.

#### **Источники:**

1. Артемчук Г.И. Методические рекомендации по определению индивидуально-психологических особенностей изучающих иностранный язык / Г.И. Артемчук, С.Ю. Николаева. – К.: КГПИИЯ, 1992. – 52 с.

2. Володько В.М. Індивідуалізація і диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В.М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 9-17.

3. Дарійчук Л.П. Психолого-педагогічні аспекти організації диференційованого навчання студентів-нефілологів у процесі навчання іноземної мови /

Л.П. Дарійчук // Вісник Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Сер. «Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – Вип. 11. – С. 69-72.

4. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам / София Юрьевна Николаева. – К.: Выща школа, 1987. – 138 с.

5. Сапогов В.А. Диференційований підхід до студентів як засіб підвищення ефективності навчального процесу в педагогічному ВНЗ: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Історія і теорія навчання» / В.А. Сапогов. – Київ, 1994. – 22 с.

***Основные предпосылки для целенаправленной работы над текстом по специальности***

**Григоренко И.Н., д.филол.н., профессор**

*Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар*

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные приемы рациональной работы над текстом с целью получения необходимой информации. Представляются основные структурные, композиционно-смысловые и языковые характеристики текстов гуманитарных дисциплин.

**Annotation.** The article deals with rational reading of the text in special subject. It describes basic text features, cognitive peculiarities for obtaining necessary information.

**Ключевые слова:** структура и тип текста, композиционно-смысловые особенности, сверхфразовые единства, графические ориентиры, иллюстрации

**Key words:** structure and text type, cognitive peculiarities, superphrasal units, graphic peculiarities, illustrations.

Создание предпосылок для целенаправленной работы над текстом является важной задачей научно-обоснованной методики обучения всем гуманитарным дисциплинам, в том числе иностранным языкам (1,2,3,4,5,6,7,8). Для этого важно представлять, что существует определенная культура чтения, за-

дачей которой является осознание того, что студенты должны знать и уметь, чтобы рационально пользоваться чтением для получения нужной информации. Имеется в виду информация, заключенная в тексте, согласованная с учебным планом. Для этого обращается внимание на знания характеристик текстов, связанных с изучаемой учебной дисциплиной. Если суммировать все, что касается структуры текстов по общеобразовательным дисциплинам, к которым относится и курс иностранного языка в неязыковом вузе, то основными ориентирами текстов являются следующие:

- понятие о тексте, как едином смысловом целом;
- представление о типах текстов, их основных темах;
- членение текстов на абзацы различного объема и значения;
- среднее количество абзацев, средний и относительный объем абзацев в текстах разных типов;
- последовательность расположения абзацев в разных типах текстов;
- связь абзацев с иллюстрациями;
- зависимость характера иллюстраций, их расположение в тексте согласно его типу;
- понятие о тематических словах, их видах;
- размещение и насыщенность тематическими словами абзацев разных видов и их связь с иллюстрациями;
- зависимость насыщенности абзацев тематическими словами от типа текста и появления иллюстраций.

В ходе проведенных исследований было выявлено, что вышеуказанные характеристики являются базовыми для текстов гуманитарных учебных дисциплин. Более того, они создают предпосылки для изменения характера чтения на различных участках текстов, относящихся к этим предметам. Было также выявлено, что скорость чтения, которая так необходима в современном мире, – это прежде всего не быстрое движение глаз, а знание текстовых характеристик, которые и позволяют целенаправленно и рационально продви-

гаться по тексту. Такие ориентиры (см. выше) сообщаются преподавателем в виде лекции-беседы, в которой на конкретных примерах учебной дисциплины раскрываются понятия об основных характеристиках текстов, знание которых стимулирует последовательное и эффективное чтение. Кроме того, размещение основных знаний о структуре текста в электронной библиотеке позволило бы студентам постоянно обращаться к информации о текстовых ориентирах вне временных ограничений.

Представление обучаемым такой информации обусловлено важностью уяснения композиционно-смысловых, языковых и паралингвистических особенностей текстов по изучаемой дисциплине, в том числе и по иностранному языку. С этой целью предлагается как устное изложение особенностей текстов с записью содержания, что прежде всего характеризует лекцию (9). С другой стороны важно, чтобы такое изложение было общедоступным, с непосредственным участием самих слушателей, что относится к основным характеристикам беседы(10). Кроме того, сама форма лекции-беседы обеспечивает выполнение основных методических требований: доступность для понимания, наглядность, осознание студентами излагаемых преподавателем фактов, а также создание мотивации. Остановимся на каждом из этих требований.

Соблюдение требования доступности обусловлено прежде всего необходимостью использования специальных лингвистических понятий – текст, абзац, сверхфразовое единство – и других когнитивно-смысловых категорий текста. Они должны быть представлены в доступной форме для обучаемых и связаны с их прошлым опытом – чтением текстов по специальности на родном языке.

Зрительная наглядность в ходе лекции-беседы обеспечивается использованием, как самого текстового материала, так и композиционно-смысловых схем, графиков, диаграмм, рисунков, фотографий, видеофрагментов и т.д.

Сочетание доступности для понимания и наглядности при использовании как обобщенных схем текстов, диаграмм, а также самих текстов, пред-

ставляющих интерес для обучающихся, способствуют осознанию излагаемых фактов и созданию мотивации. Кроме того, выявление каждой категории, а именно: композиционно-смысловой, языковой и паралингвистической предполагает одновременную экспозицию всех форм каждой из категорий, сначала по их значению, а потом по обозначениям. Важно начать с понятия о тексте как едином смысловом целом. Далее следует описание его внешних характеристик таких как: основные темы, характер, расположение и наличие иллюстраций или графических особенностей, которые обычно связаны с назначением текста. Затем следует раскрытие внутренних характеристик: композиционно-смысловых, языковых и паралингвистических в их взаимодействии.

Цель такого построения – создание ориентационных составляющих, позволяющих на конкретных примерах текстов учебных дисциплин, создать основу рациональной тактики чтения, определить сосредоточение основной и второстепенной информации.

Остановимся на сообщении данных об основных характеристиках текстов. Так, понятие о тексте как едином смысловом целом позволяет представить читающим выделенные композиционно-смысловые, языковые и паралингвистические характеристики в единстве и соотнесенности, показать, что для понимания текста необходимо осмысление самых разнообразных связей этих характеристик. Обратит внимание студентов на то, что мысли, излагаемые в тексте группируются, объединяются по темам, а значит, прежде всего, важно нахождение и выделение основных тем. Для этого преподавателем подбираются актуальные тексты, связанные тематически. На основе полученных знаний студентами определяется тип текста. Так тексты информационного характера, которые составляют основной массив всех гуманитарных общеобразовательных дисциплин, – это тексты описания, тексты повествования, исследовательские тексты и тексты смешанного характера.

Далее студенты знакомятся с межфразовой связью, которая проявляется в существовании сверхфразовых единств, и, которые в текстах информационного характера могут совпадать с границами абзацев, а могут и не совпадать. Целесообразно начать пояснения с тех типов текстов, чьи сверхфразовые единства не выходят за пределы абзацев. Студентам предлагается рассмотреть текст и обратить внимание на его заголовок, как правило называющий тему. Далее перейти к рассмотрению вычленения абзацев при помощи абзацного отступа, обратив непосредственное внимание на их объем. При этом студенты замечают, что абзацы неравномерно делят текстовое пространство. Их протяженность зависит от функции, которую они выполняют. Причем в каждом тексте их может быть неодинаковое количество. В зависимости от своего объема, расположения и содержащейся в них информации, они имеют разное назначение. Например, вводные абзацы, развития, переходные абзацы и заключающие.

Далее закрепление и получение новых знаний осуществляется при помощи заданий, которые способствуют осуществлению обратной связи между студентом и преподавателем, а также нацеливают на конкретное использование указанных выше знаний. В таком случае интересно обратиться к современным технологиям, а именно сети Интернет, создающей возможность оптимального доступа к текстам, используемым для анализа. Приведем примеры заданий.

- Теперь вы знаете виды и характеристики абзацев. Найдите их на экране. Выделите их, объясните их назначение.

- Вы можете определить виды абзацев, их количество, последовательность в тексте. Насколько их расположение и объем соответствует целям и задачам, заявленным автором.

- Определите возможность появления иллюстраций, проверьте свое предположение, объясните вашу гипотезу.

После этого устанавливается связь абзацев с графическими ориентирами, представленными в тексте. Это прежде всего письменные знаки, изображения в виде рисунков, чертежей, графиков, диаграмм, схем, таблиц, фотографий, иллюстраций и т.д. Обратим внимание, что графические составляющие любого текста в виде красочного и шрифтового оформления текста, несмотря на ограниченный набор в письменном языке, несут существенную смысловую нагрузку, а их связь с композицией текста значительна и неоспорима. Именно графические средства стилистически необходимы для сообщения адресату того, что в устной речи передается ударением, тоном голоса, а иногда паузами, жестами, мимикой и т.д., то есть фонационными и кинетическими средствами паралингвистики.

Немаловажную роль играет *красочное оформление текста*, соответствующее его теме и содержанию. Оно настраивает читателя на экспрессивность сообщения, производит положительное впечатление, создавая дополнительный (по отношению к науке) способ познания мира. Внешний вид текста в таком случае реализует единение красоты и гармонии, эмоционально соответствуют теме и содержанию, вызывает у читателя яркие впечатления, а, следовательно, служит запоминанию.

Перейдем к изображениям, заключенным в тексте, – рисункам, чертежам, графикам, диаграммам, схемам, таблицам, фотографиям и т.д.

По содержанию и характеру они подразделяются на две подгруппы: изобразительную наглядность (иллюстрации, рисунки, фотографии, картинки) и условно-графическую наглядность (графики, диаграммы, схемы, таблицы, карты, чертежи). В текстах информационного характера в абзацах непосредственно связанных с ними имеется ссылка. Студенты под руководством преподавателя определяют характер иллюстраций, расположение и их количество в тексте, связь с видами абзацев, а также пользуются знаниями для определения темы текста.



Преподаватель обращает внимание на целенаправленный подбор именно тех слов в тексте, которые максимально влияют на доминирующий канал восприятия читающего. Как показали наши предыдущие исследования – это темемы (11). Они помогают быстро восстанавливать содержание и вместе с графическими средствами текста создают мыслеобраз, концентрируя основные лингвистические возможности текста. В результате происходит интеграция вербальной и невербальной информации, передающейся по речедвигательному, визуальному, мыслительному каналам, являющейся средством визуальной коммуникации

Студенты приходят к выводу, что эффект считывания информации во многом зависит от графической организации (пространственного размещения языковой составляющей, шрифта, цвета, расположения абзацев, различных изображений), что служит чувственному и наглядному отражению текста.

Комплексная подача содержания учебной информации о тексте, необходимой для целенаправленного чтения, дает возможность сообщить студентам определенный минимум знаний. Такой подход к подаче учебной информации развивает способности обучаемых к осмысленному анализу текстовой структуры, нацеливает на создание положительного мыслеобраза читаемого, готовит к дальнейшему восприятию мира разными способами, одновременно углубляя и расширяя познание.

#### **Источники:**

1. Безрукавая М.В. Профессионально-коммуникативная компетенция при обучении иностранному языку студентов факультета сервиса и туризма // Курорты. Сервис. Туризм. 2013. №2-4 (1921). С. 171-175

2. Баскова Ю.С. Способы повышения мотивации у студентов факультета сервиса и туризма к изучению иностранных языков // Курорты. Сервис. Туризм. 2013. №2-4 (1921). С.158-165

3. Дацко Т.Ф. Культурная идентификация языковой личности в вариантах дискурса // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. №1-2 (57-58). С.34-40.
4. Петрова Т.А. Лингвокультурологический взгляд на медиатекст // Наука в 21 веке: сб. материалов науч. конф. Краснодар, 2013.с.23-26.
5. Гапонова Г.И. Педагогические условия формирования межкультурной толерантности у студентов профессиональной подготовки «Сервис и туризм»// // Курорты. Сервис. Туризм. 2013. №2-4 (1921). С.158-165
6. Котельникова А.Н. Структура и содержание лингвоэмоциональной картины мира // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. №4 (80). С.92-96.
7. Гапонова Г.И. Оптимизация педагогических условий формирования профессионализма в подготовке бакалавров. Краснодар,2013.
8. Петров В.И. Интеграция социальной функции в процесс профессионального образования // Научные исследования в образовании. 2007. №3. С.147-148.
9. Пащевская Н.В., Ахрименко В.Е., Ахрименко З.М. Лекция как один из методов развития креативного мышления студентов // Экономика. Право. Печать. 2013. №4. С.91-98.
10. Паламарчук О.Т. Постигая науку добра. Кубанский социально-экономический институт. Краснодар, 2011.
11. Григоренко И.Н. Коммуникативные приемы использования вербальных и паравербальных знаков текстового пространства // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013.№1-2 (57-58). С.23-28.

***Коммуникационно-образовательная оптимизация  
инновационной педагогической системы***

**Дацко Т.Ф., д.филол.н., профессор**

*Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар*

**Аннотация.** Актуализируются креативные аспекты коммуникативного успеха социума. В акценте профессионального образования формализуется формирующая культуросообразная парадигма коммуникативно-речевой подготовки специалиста и межкультурного менеджмента, в частности, лингвориторического его компонента.

**Annotation.** The creative aspects of socium communicative success are actualized. In emphasis of vocational education the formative culturemade paradigm of communicative-speech specialist training and intercultural management is formalized, in particular, its lingvoritirical component.

**Ключевые слова:** рефлексия, динамика коммуникативных потребностей, оптации концептосферы, публично знаковая личность, релевантность, коммуникативная профиограмма.

**Key words:** reflection, the dynamics of communicative needs, concept sphere options, publicly iconic personality, relevance, the communicative professiogram.

Проблема свободного владения речью, культурой речевой коммуникации на родном и иностранном языках для делового социума в настоящее время – это уже далеко не только концептосфера лингвистической науки, а скорее проблема, все настоятельнее завоевывающая внимание исследователей профессионального модуля.

Сегодня нельзя не учитывать тот факт, что языковая культура делового профессионального общения как составляющая часть современного менеджмента в общей системе мировых рыночных отношений становится своеобразным капиталом, наличие которого гарантирует молодому специалисту непре-

менный успех на рынке труда. Актуальные опции в условиях современной экономики глобализации делают настоятельно акцентным знание иностранных языков и бизнес-культуры для политиков, экономистов и бизнесменов, обеспечивают эффективное сотрудничество и позволяют выигрывая отстаивать интересы своего бизнеса и своей страны, успешно выдерживать конкуренцию.

На современном этапе развития нашего общества ситуация диктует необходимость тем, у кого профессиональные компетенции уже находятся на достаточно высоком уровне, сосредоточения внимания на развитии своего EQ, т.е. способностей и навыков успешного взаимодействия с персоналом компаний и организаций, что, в свою очередь, означает – перенести акцент на совершенствование личностных и управленческих качеств, т.е. на наращивание лидерских компетенций.

Одним из таких главных качеств, безусловно, как мы полагаем, является умение коммуницировать с различными аудиториями, быть публично значимыми личностями, выступать в роли эффективных переговорщиков, обладающих интерактивными навыками публичной коммуникации, модераторами конфликтов, системными аналитиками в решении проблем и принятии решения.

Деловая риторика, культура речи, культура профессионального общения, межкультурный и корпоративный менеджмент – вот те новые парадигмальные единицы, успешно завоевывающие сегодня профессиональное образовательное пространство гуманитарной сферы вузов социально-экономического профиля.

Изменился в целом и лингводидактический подход к изучению языка. Если ранее упор делался на углубленное изучение языковой системы и составляющих ее структур – фонетической, лексической, синтаксической, стилистической, то в настоящее время четко прослеживается тенденция прикладной направленности в общей методологии языковых исследований, вы-

званной общественной потребностью и социальными заказами. В свете социально значимых изменений у нас, равно как и в мире, мы смело можем заявить о приобретении языком таких функций, как интегративная и управленческая. Именно под этим углом зрения и следует рассматривать содержание и структуру межкультурного взаимодействия, представляющего собой многопорядковое сочетание составляющих компонентов: языкового (лексика, грамматика, речевые образцы); исторического (различия в оценке прошлого взаимодействующих сторон); этического (различия в нормах поведения и менталитета); эстетического (различия в стиле жизни, одежде); практического (правила, необходимые для ориентации в другой стране); стереотипного (сложившиеся стереотипы в отношении собственной культуры и культуры другой страны); рефлексивного (личностные перемены в результате межкультурного обучения). Названные качественные, на наш взгляд, параметры межкультурного обучения позволяют определить набор предметов при составлении программ обучения. Приоритетным направлением, безусловно, является межкультурная коммуникация и риторика делового общения.

Вполне понятно, что новые условия требуют включения в учебный процесс и новых прикладных программ и учебных пособий, напрямую обеспечивающих качественную подготовку менеджера-глобалиста, обладающего рыночным типом мышления. Такие инновационные программы и пособия способствовали бы формированию деловой профессиональной компетенции, являющейся составным компонентом межкультурного менеджмента, нового направления в вузовской подготовке специалиста.

Значительное место в структуре учебных материалов должно, на наш взгляд, отводиться основным правилам и приемам деловой риторики, формированию умений ведения диалога в наиболее значимых ситуациях делового общения, например, таких, как «деловое совещание», «деловые переговоры», «деловая дискуссия», интернет-конференция, совещания по методу разделенного обсуждения, «презентация» и «публичное выступление».

Практика показывает, что формирование лингвистической составляющей коммуникативной компетенции является наиболее сложной и актуальной проблемой тренингового обучения, поскольку именно вербальное сообщение – акцентный контекст коммуникации. Мастерство коммуниканта проявляется не только в культуре его речи, но и в умении наиболее точно подобрать релевантные для данного момента общения стилистические средства.

В аспекте лингводидактики основной интерес для нас представляет содержание коммуникативно-речевой подготовки нефилологов, в частности, лингвориторического ее компонента, комплекс педагогических задач и функций этой подготовки: отбор и преобразование лингвистической информации во внутреннее содержание языковых дисциплин в том объеме, который необходим для адаптации к реальной ситуации и заданным ею условиям (адаптационная функция); выбор способов деятельности в соответствии с характером учебного материала и коммуникативно-речевыми потребностями субъектов образования (развивающе-деятельностная функция); формирование у будущих специалистов профессионально и социально значимых типов мышления, общения, сознания (проективная и рефлексивная функции).

В целях актуализации коммуникативно-речевой подготовки нефилологов их языковое обучение, как мы видим, должно интегрироваться в формируемую социокультурной средой вуза систему научных знаний в аспектах профессионально ориентированного содержания и практической направленности учебного материала. Отметим, что принцип профессионализации содержания языкового обучения зиждется на прочных методологических основах лингво- и психодидактики высшей школы, согласно которым ориентация образовательного процесса на будущие коммуникативные потребности специалиста заметно повышает мотивацию изучения предмета.

Указанные аспекты стратегически предусматривают формирование языковой и коммуникативной компетенций будущего специалиста: нормативный аспект нацелен на усвоение орфоэпических, лексических, морфоло-

гических, грамматических, стилистических норм как основы совершенствования грамотного письма и говорения; коммуникативный аспект обращает обучающихся к функциональным стилям речи и особенностям их использования в учебной, научной, деловой и публичной сферах деятельности с учетом социальной функции и жанрового оформления коммуникации; этический аспект освещает особенности речевого этикета устной и письменной речи. Следует заметить, что особый акцент в требованиях сделан на формирование умений и навыков подготовки и организации устного публичного выступления (выбор темы, определение коммуникативной цели и задач. Установление и поддержание контакта с аудиторией, начало, развертывание и завершение речи), что определено значительным расширением сфер профессионального общения будущих специалистов и необходимостью приобретения ими навыков публичного выступления как компонентов лингвориторической компетенции. Несомненен тот факт, на наш взгляд, что овладение лингвориторическими навыками как компонентом коммуникативной профиограммы отвечает потребностям студентов вузов в их настоящей (учебно-социальной) и будущей (административно-производственной, научно-исследовательской) сферах общения.

**Источники:**

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М., 2011
2. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М., 2011
3. Одинцов В.В. Речевые формы популяризации. – М., 2012
4. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2012
5. Скорикова Т.П. Культура публичной речи: Методические материалы по спецкурсу. – М., 2012
6. Богатырева С.В. Влияние демократических процессов на политическую риторику // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2012. №3-4. С.10-15.

*Семейное воспитание как методический аспект подготовки  
современного специалиста*

**Иваница А.В., соискатель**

*Полтавский национальный педагогический университет  
имени В.Г. Короленка, Украина, г. Полтава*

**Аннотация.** Статья рассматривает методику реализации семейного воспитания как составляющую подготовки современного специалиста.

**Annotation.** The technique of implementation of family education as a component of a modern specialist training.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, личность, социальная компетенция.

**Key words:** family education, personality, social competence.

Цель подготовки современного специалиста – подготовить конкурентоспособную личность. Это обобщенный показатель, характеризующий уровень профессиональной, социальной и личностной компетенции современного специалиста. Молодой специалист должен обладать высоким уровнем общего образования, общей и профессиональной культурой, стремиться расширять свой кругозор, углублять свои знания.

Семья отражает высшее учебное заведение, и средства массовой информации, общественные организации, трудовые коллективы, друзей, влияние литературы и искусства. Это позволило вывести довольно определенную зависимость успешности формирования конкурентноспособной личности. Оговаривается она, прежде всего, семьей. Чем лучше семья и чем лучше влияет она на воспитание, тем выше результаты физического, нравственного, трудового, профессионального воспитания личности современного специалиста. За редким исключением, роль семьи в формировании личности определяется зависимостью, какая семья, такой вырос в ней человек.



Семья, семейно-бытовые условия и внутрисемейные отношения играют большую роль в подготовке современного специалиста. Трудно переоценить роль семьи в воспитании молодого поколения.

Главной духовной силой, которая скрепляет семью, является чувство родства, кровное содружество. Эта мысль отражена во взглядах многих народов. Человеческая семья, в отличие от «семьи» у животных, имеет духовной аспект существования. И если семья этого не осознает, она обречена на разложение и распад.

В семье есть немало факторов, которые тормозят процесс эффективного воздействия на молодого специалиста. Неорганизованный быт, неправильный режим труда и отдыха, отсутствие авторитета родителей, либо отрицательные ориентиры в жизни являются причиной многих противоречий и конфликтов в семейном воспитании современного специалиста.

Можно отметить несколько симптомов «болезни» сегодняшней семьи: невротизм студенческой молодежи, одиночество, неумение общаться, разобщенность. Внутренние коллизии оказывают на современного специалиста очень тяжелое воздействие, тем самым, затрудняя быть ему желаемым и компетентным работником на ярмарке вакансий.

Следовательно, важнейшим аспектом подготовки современного специалиста является улучшение морально-психологического климата в семье, установление нормальной атмосферы взаимопонимания, уважительного отношения к труду. В семье, где не принято говорить о труде, распределении семейных обязанностей, груз забот лежит на плечах работающей матери, создается среда для одного из самых разъедающих душу человека эгоистических чувств – потребительское отношение ко всему. Чтобы избежать этого, надо создать четкую установку уважения к чужому труду, выработать жесткие и четкие правила и требования в семье, распределить домашний труд так, чтобы в нем участвовали все члены.

Спокойный, воспитанный, трудолюбивый специалист берет свое начало и черпает свое вдохновение именно в семье, тем самым, принося пользу обществу.

Появление детей в семье родители ждут, как чудо. Родители их видят умными, талантливыми, успешными, вкладывая душу и всех себя в воспитание. Результат получается разный. Недостаток знаний и опыта приводит к необратимым последствиям. Чужой опыт должен учитывать условия конкретной семьи и особенностям всем ее членам. Поэтому лучше иметь представление о типичных ошибках воспитания современного специалиста:

1) Выбор во всем делают родители за своего молодого члена семьи. Жесткое придушение проявления естественных наклонностей и желаний, тотальный контроль жизни. Или подмена родителями высоких целей, идеалов современного специалиста легкодоступными целями. Все это снижает требовательность к себе молодого специалиста.

2) Материальная перенасыщенность в семье, которая приводит к духовному опустошению или к моральной инвалидности современного специалиста.

3) Отрицание семьей общественных ценностей, семья существует, отделяя членов семьи от общества. В такой семье формируется современный специалист с эгоистичными наклонностями, который будет мотивирован только своими интересами, за каждую мелочь ждущего очередного поощрения.

4) Полная свобода в семье, которой молодой специалист неумело распоряжается. Излишество свободы, может вызвать у современного специалиста чувствовать себя лишним, не нужным как в семье, так и в будущей трудовой деятельности.

Для избежания ошибок семейного воспитания современного специалиста в семье должны преобладать традиции добрых отношений. Для этого родители должны быть добрыми, снисходительными к поведению современно-

го специалиста. Любая семья определяется взаимоотношениями. В семье каждый человек является частью единого целого, обладает уникальной личностью, но в то же время отражает в себе всю семью.

Личности родителей играют существенную роль в жизни каждого человека. Любовь каждого ребенка к своим родителям безусловная и безгранична. Причем если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержки и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь – источник и гарантия благополучия человека, поддержания телесного и душевного здоровья в любом возрасте.

Когда речь идет о взаимопонимании, эмоциональном контакте между современными специалистами и родителями, имеется в виду некий диалог, взаимодействие взрослого друг с другом. Главное в установлении диалога – это совместное устремление к общим целям, совместное видение ситуаций, общность в направлении совместных действий. Первостепенное значение имеет сам факт совместной направленности к разрешению проблем. Молодой специалист всегда должен понимать, какими целями руководствуется родитель в общении с ним. Ребенок, даже во взрослости, должен становиться не объектом воспитательных воздействий, а союзником в общей семейной жизни, в известном смысле ее создателем. Когда молодежь участвует в общей жизни семьи, разделяя все ее цели и планы, наступает настоящий диалог. Еще важно соблюсти равенство позиций, то есть признание активной роли молодежи в процессе ее воспитания. Человек – всегда активный субъект самовоспитания. Равенство позиций в диалоге состоит в необходимости для родителей постоянно учиться видеть мир в самых разных его формах глазами своих детей.

Наиболее существенная характеристика диалогического воспитывающего общения заключается в установлении равенства позиций молодого и взрослого.

Достичь этого в повседневном семейном общении с молодежью очень трудно. Обычно стихийно возникающая позиция взрослого – это позиция «над» современным специалистом. Человек не должен быть объектом воспитания, он всегда активный субъект самовоспитания. Родители могут стать властителями души своего ребенка лишь в той мере, в какой им удается пробудить у современного специалиста потребность в собственных достижениях, собственном совершенствовании.

Родителям, если необходимо, в воспитательных целях, давать оценку, то оценивать нужно не личность молодого специалиста, а его действия и поступки, важно осуществлять, меняя их авторство.

В педагогической деятельности абсолютной нормы не существует. В родительском труде, как во всяком другом, возможны и ошибки, и сомнения, и временные неудачи, поражения. Воспитание в семье – это та же жизнь. Отношения в семье, так же как и с каждым человеком, глубоко индивидуальны и неповторимы.

Глубокий постоянный контакт с современным специалистом – это универсальное требование к воспитанию, которое в одинаковой степени может быть рекомендовано всем родителям, контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями помогают молодым специалистам развивать себя, усовершенствовать свои способности до высокого уровня профессионализма. Основа для сохранения контакта – искренняя заинтересованность во всем, что происходит в жизни современного специалиста.

Помимо диалога для внушения чувства родительской любви необходимо выполнять еще одно чрезвычайно важное правило. Признание права современного специалиста на присущую ему индивидуальность, непохожесть

на других, в том числе непохожесть на родителей. Принимать современных специалистов – значит утверждать неповторимое существование именно этого человека, со всеми свойственными ему качествами. Родители должны понимать, что каждая негативная оценка личности и присущих ему качеств характера, какой бы справедливой, по сути, она не была, какой бы ситуацией ни вызывалось, наносит серьезный вред контакту, нарушает уверенность в своей профпригодности. Необходимо выработать для себя правило не смотреть негативно, а подвергать критике только неверно осуществленное действие или ошибочный, необдуманный поступок.

Большое значение в подготовки современного специалиста имеет педагогическая культура родителей в воспитании.

Сила или слабость педагогических позиций родителей зависит от их общего интеллектуального уровня, одним из главных показателей которого является образование. Уровень интеллектуального развития определяет не только степень интереса к вопросам воспитания, ответственности родителей, но и меру чуткости поддержки, способности правильно понять и осмыслить, что же происходит в жизненном процессе молодого специалиста.

Вместе с тем интеллектуальная культура не является синонимом педагогической культуры. Не всегда высокий уровень образования родителей сам по себе гарантирует их продуманную педагогическую стратегию и тактику. Воспитательная практика полна примеров полной педагогической беспомощности людей, обладающих вузовскими и даже кандидатскими дипломами.

Показателем уровня педагогической культуры родителей может быть степень осознания и реализации целей воспитания, совпадающих с теми социальными запросами, которые предъявляются сегодня обществом к личности. Основными целевыми установками родителей в этом плане должны быть:

- формирование определенных нравственных качеств современного специалиста;

- подготовка к будущей трудовой и профессиональной деятельности;
- подготовка к выполнению будущих семейных ролей.

Эти основные цели семейного воспитания диктуются не только объективной потребностью подготовки современного специалиста к жизни, но и отвечают воспитательным возможностям семьи.

Явно недостаточное внимание в современной семье уделяется культуре поведения всех членов семьи. В лучшем случае все стараются добиться соблюдения элементарных навыков вежливости и выполнять определенные санитарно-гигиенические навыки. Культура поведения, включает в себя культуру общения, культуру внешности, культуру удовлетворения жизненно необходимых потребностей и т.д. Для формирования культуры поведения, которую необходимо начинать с первых лет жизни ребенка, семья располагает немалыми возможностями. Однако эти возможности не реализуются в полной мере потому, что сегодняшние родители пока еще сами не располагают тем богатством культуры поведения, которое они должны были бы передать детям. Их никто этому не учил.

Во многих семьях сегодня недостаточно четко осознаны также цели, касающиеся подготовки молодежи к семейной жизни. В целом эта сторона воспитания в семье остается весьма проблематичной.

Наряду с сужением целей на практике в семьях наблюдается своего рода престижный подход к задачам воспитания, находящий выражение в том, что и современных специалистов настойчиво развивают в музыке, иностранных языках, элементам высшей математики и т.д. Занимаясь всем этим, специалисты, получают полезные знания, но очень часто дорогой ценой. Перегрузка, лишает их активности, сказывается на физическом и психическом здоровье и даже на творческом, умственном потенциале, т.е. иногда ведет к результату прямо противоположному тому, который ставят перед собой родители и общество.

Жизнь современного специалиста зависит в основном от родителей, семейной среды, в которой проживает, и немного от случая, жизненных обстоятельств. Поэтому родители должны не только дарить жизнь своим детям, ухаживать и лелеять, обеспечивать, а стремиться собственным примером, семейным укладом и семейными правилами, добрым и справедливым сердцем воспитывать и направлять молодого специалиста.

Нашему обществу нужно судить не по знаниям, а судить по трудолюбию, моральным качествам молодого специалиста. Современного специалиста учить, прежде всего, человечности, тогда молодой специалист полюбит труд, научится быть усердным и будет лучше учиться, ведь усердие обостряет ум.

Таким образом, получение высшего образования, подготовка современного специалиста затруднительно без семейного воспитания, которое включает в себя трудовое воспитание, воспитание культуры поведения.

Успех подготовки современного специалиста зависит от семейного воспитания, его общественно ценный результат во многом зависят от наличия у родителей той педагогической чувствительности к динамике социального развития и обусловливаемым ею требованиям к современному специалисту, которая не может быть достигнута интуитивно, а должна быть привнесена извне, осмыслена как научно обоснованная педагогическая задача.

***К вопросу об инновационных технологиях  
(практика возвращения к универсальному журналисту)***

**Касьянова О.А., к.филол.н.**

*Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар*

**Аннотация.** Статья рассматривает методику практического применения инновационных технологий в процессе подготовки универсального журналиста.

**Annotation.** The article examines the practical application of the methodology of innovative technologies in the process of preparing a universal journalist.

**Ключевые слова:** методика обучения, инновационные технологии, универсальный журналист.

**Key words:** teaching methodology, innovative technology, versatile journalist.

Всё начиналось с журналиста-универсала – всё приходит к тому, чтобы журналисты снова становились «на все руки мастерами». История возвращается к истокам – и образование должно почувствовать эту тенденцию времени.

По словам Людмилы Петровны Шестёркиной, автора монографии «Журналистское образование в условиях конвергенции СМИ»: «В странах Западной Европы потребность в формировании универсального специалиста, готового в равной степени к работе как в газетно-журнальных, так и в аудио-визуальных СМИ (мультимедиа), возникла значительно раньше, чем у нас в стране... Преподаватели и университетское руководство в противовес

такому прагматическому подходу настаивают на том, чтобы у будущего работника СМИ был широкий кругозор и способность приспосабливаться к требованиям завтрашнего дня».

Возвращение к универсальному журналисту требует обучения быстро ориентироваться, вникать, понимать, учиться. Для этого необходимо использовать нестандартные методики на лекциях и семинарах.

Говорить в целом об инновационных методиках представляется слишком общим, так как у этих методик есть своя специфика для каждой формы обучения. Поэтому есть смысл говорить об инновационных технологиях при проведении семинарских занятий на факультете журналистики, причём эти методики должны погружать студента в ситуацию, где от него требуется по-



вышение скорости принятия решений, быстрого ориентирования и иные подобные навыки.

### **«Метод Дельфи»**

«Метод Дельфи» – это не что иное, как разновидность мозгового штурма, метод быстрого поиска решений.

Целью этой технологии является получение согласованной информации высокой степени достоверности в процессе анонимного обмена мнениями между участниками группы экспертов для принятия решения.

«Метод Дельфи» позволяет учесть независимое мнение всех участников группы экспертов по обсуждаемому вопросу путем последовательного объединения идей, выводов и предложений и прийти к согласию. Метод основан на многократных анонимных групповых интервью.

На занятии преподаватель делит группу студентов на две подгруппы: так называемые «рабочую группу» для сбора и обобщения мнений экспертов, и экспертную группу, которая состоит «специалистов», владеющих вопросами по обсуждаемой теме. Далее следует подготовить анкету, указав в ней поставленную проблему, уточняющие вопросы. Формулировки должны быть четкими и однозначно трактуемыми, предполагать однозначные ответы. Затем провести опрос экспертов в соответствии с методикой, предполагающей при необходимости повторение процедуры. Полученные ответы служат основой для формулирования вопросов для следующего этапа. И, наконец, обобщить экспертные заключения и выдать рекомендации по поставленной проблеме.

Следует отметить, что достоинства этого метода состоят в том, что метод Дельфи способствует выработке независимости мышления членов группы; обеспечивает спокойное и объективное изучение проблем, которые требуют оценки. А недостатками метода являются чрезмерная субъективность оценок; подготовка к проведению занятий такого типа требует достаточно много времени и организационных усилий.

## **Кейс – технология**

Case studies (или метод конкретных ситуаций) представляет специальную методику обучения, заключающуюся в использовании конкретных случаев (ситуаций, историй) для совместного анализа, обсуждения или выработки решений студентами по определенному разделу учебного курса. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации.

Работа с «кейс-стади» (или на профессиональном языке с «кейсами») предполагает разбор или разрешение конкретных ситуаций по определенному сценарию, который включает и самостоятельную работу студента, и «мозговой штурм» в рамках малой группы, и публичное выступление с представлением и защитой предполагаемого решения.

Методика «кейс-стади» впервые была разработана в Гарвардской школе бизнеса, поэтому нередко среди специалистов ее называют гарвардским методом.

Цели метода:

- создание и развитие личностной вариативной и динамичной модели мышления, ориентированной на выработку практических решений преодоления конкретных затруднений;
- разработка маршрута доучивания (коррекции и компенсации) открываемых пробелов знаний;
- активизация знаний, закрепление приемов владения ими до уровня умений;
- привитие и укрепление социальных компетенции, развитие коммуникативных умений;

- создание и систематизация в некотором общем алгоритме отдельных умений, позволяющих применять на практике весь комплекс накопленных теоретических знаний.

Метод «кейс-стади» способствует развитию у студентов изобретательности, умения решать проблемы с учетом конкретных условий при наличии фактической информации. Анализируя и диагностируя проблему, студент развивает в себе такие качества, как умение четко формулировать и высказывать свою позицию, коммуникативные умения, умения дискутировать, воспринимать и оценивать информацию. Метод способствует развитию чувства уверенности, выявлению и развитию лидерских качеств.

Использование данной технологии дает следующие результаты:

- обеспечивает более высокую мотивацию студентов в процессе обучения, особенно при изучении нормативных документов, причем мотивация осуществляется через проблему, осознанную и воспринятую на личностном уровне;

- делает обучение деятельным, так как студенты ставятся в условия, когда им нужно самостоятельно принимать решение в конкретной ситуации;

- развивает мышление, способность анализировать и диагностировать проблему, делать выводы;

- обучает практике, формирует взгляд на хозяйственную жизнь как на постоянно изменяющуюся систему с чрезвычайно большим числом переменных, что, в свою очередь, позволяет студентам быстрее адаптироваться на производстве;

- развивает коммуникативные навыки, способность к сотрудничеству, чувство лидерства, деловую этику;

- повышает интерес к изучаемым предметам и будущей профессии.

### **Метод развивающейся кооперации**

Для этой технологии характерна постановка задач, которые трудно выполнить в индивидуальном порядке, и для которых нужна кооперация, объе-

динение студентов с распределением внутренних ролей в группе (6-8 человек), причем целеполагание, планирование, выполнение практических заданий и рефлексивно-оценочные действия проводятся самим студентом, т.е. он становится субъектом собственной учебной деятельности.

В группе должен быть «лидер», «генератор идей», «функционер», «оппонент», «исследователь». Смена лидера происходит через каждые два-три практических занятия, что стимулирует развитие организаторских способностей у студентов. Творческие группы могут быть постоянными и временными. Они подвижны, т.е. студентам разрешается переходить из одной группы в другую, общаться с членами других групп. После того, как каждая группа предложит свой вариант решения, начинается дискуссия, в ходе которой группы через своих представителей должны доказать истинность своего варианта решения. При этом обучающиеся должны проявить эрудицию, логические, риторические навыки и т.п. Если имеющихся знаний у студентов недостаточно, преподаватель прерывает дискуссию и дает нужную информацию в лекционной форме.

Основными приемами данной технологии обучения являются: индивидуальное, затем парное, групповое, коллективное выдвижение целей; коллективное планирование учебной работы; коллективная реализация плана; конструирование моделей учебного материала; конструирование плана собственной деятельности; самостоятельный подбор информации, учебного материала; игровые формы организации процесса обучения.

Для реализации этих приемов преподаватель повторяет три технологических шага.

Первый шаг: опираясь на имеющиеся у студентов знания, преподаватель ставит учебную проблему и вводит в нее группу обучающихся. Обязательный элемент практического занятия – именно введение в проблему, когда каждый участник осознает необходимость ее решения. Этим достигается на-

чальная познавательная активность студентов и первичная актуализация их внутренних целей.

Второй шаг направлен на поддержание требуемого уровня активности обучаемых. Им предоставляется возможность для самостоятельной деятельности. Объединенные в творческие группы (по 6-8 человек), студенты вторично, но на этот раз уже самостоятельно, в процессе общения актуализируют (уточняют, проясняют) свою внутреннюю цель, осмысливают поставленную задачу, определяют предмет поиска, вырабатывают способ совместной деятельности, отрабатывают и отстаивают свои позиции, приходят к решению проблемы.

Творческие группы формируются так, чтобы в ней был «лидер», «генератор идей», «функционер», «оппонент», «исследователь». Смена лидера происходит через каждые два-три практических занятия, что стимулирует развитие организаторских способностей у студентов. Творческие группы могут быть постоянными и временными. Они подвижны, т.е. студентам разрешается переходить из одной группы в другую, общаться с членами других групп.

Третий шаг предполагает общее обсуждение, в процессе которого преподаватель нацеливает студентов на доказательство истинности решений. Каждая группа активно отстаивает свой путь решения проблемы, свою позицию. В результате возникает дискуссия, в ходе которой от студентов требуется обоснование, логичная аргументация, подведение к решению задачи. Обнаружив, что процесс познания приостанавливается из-за недостатка у обучаемых знаний, преподаватель передает необходимую информацию в форме лекции, конференции, беседы.

Технология развивающейся кооперации нацелена на то, что студенты получают опыт совместных действий при организации и планировании познавательной деятельности, формулировании и решении учебных проблем, моделировании способов приобретения и переработки информации.

Метод «лабиринта действий». Обучаемые снабжаются детальным печатным описанием инцидента или ситуации, которые могут возникнуть в их будущей деятельности. В конце описания каждой ситуации дается список действий, одно или несколько из которых являются приемлемыми для разрешения данного конфликта. Такой перечень не только позволяет обучаемому «прокрутить» возможные варианты решения проблемы, но и мысленно проследить все возможные последствия решения, непредвиденные побочные осложнения и т.д. Обучаемым представляется возможность решить задачу несколькими способами, чтобы научить их отличать тупиковые варианты решений от решений, ведущих к цели. Такой метод применяется в тех случаях, когда нужно научить быстро и правильно ориентироваться в многовариантных ситуациях или в ситуациях, со многими возможными исходами: при выходе из конфликтной ситуации, при выборе оптимального педагогического решения и т.п. Различия в возможных действиях постепенно делаются все более тонкими, что значительно затрудняет задание, а тем самым активизирует мышление обучаемых. Наибольшей популярностью метод «лабиринта действий» пользуется при обучении будущих руководителей умению чувствовать настроение своих подчиненных перед тем, как предпринять тот или иной шаг.

### **Методы с применением затрудняющих условий**

1. Метод временных ограничений. Метод основывается на учете существенного влияния временного фактора на умственную деятельность обучаемого (впрочем, не только на умственную). Как правило, при неограниченном времени решения какой-либо задачи студенты могут находить несколько вариантов ответов, продумывать в деталях свои действия и т.д. При лимитированном времени студент или ограничивается использованием того материала, который он лучше всего знает (скажем, применение шаблонного варианта), или решение в какой-то степени деформируется.

Разные группы студентов могут по-разному реагировать на временные ограничения: одни в период временного ограничения активизируются и дос-

стигают результатов выше, чем в «спокойной» обстановке; другие – при лимитированном времени снижают свои результаты и не всегда достигают конечного решения; третьи – приходят в замешательство, поддаются панике и отказываются от решения задачи.

2. Метод внезапных запрещений, заключающийся в том, что на каком-то этапе обучающемуся, запрещается использовать в своих действиях какие-то механизмы (детали и т.д.), устоявшиеся штампы, хорошо известные типы и конструкции. Применение этого метода на занятиях будет способствовать выработке умения менять свою деятельность в зависимости от конкретных обстоятельств.

3. Метод новых вариантов. Суть его заключается в требовании выполнить задание по-другому, найти новые пути его выполнения, когда уже имеется несколько вариантов решения. Это всегда вызывает дополнительную активизацию деятельности, нацеливает на творческий поиск. Стоит отметить, что этот методический прием можно применять на любом этапе обучения – не обязательно только после того, как студент выполнил задание полностью.

4. Метод абсурда – заключается в том, что студентам предлагается решать заведомо невыполнимую профессиональную (конструкторскую) задачу (вроде построения вечного двигателя).

Разумеется, для внедрения этих методик, прежде всего, рекомендуется создать по соответствующим предметам портфолио из подбора кейсов, заданий, случаев, условий и так далее, потому что хорошая практическая база обеспечит грамотное включение данных технологий в образовательный процесс.

#### **Источники:**

1. Засурский Я.Н. Журналистское образование // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. 2006. № 4.

2. Шестеркина Л.П. Подготовка журналиста универсального типа в условиях конвергенции СМИ // Академия медиаиндустрии «Наука». Вестник электронных и печатных СМИ. Вестник № 13.

3. Владимирова Т.Н. Технология «Мастерские» как форма организации медиаобразовательной деятельности факультета журналистики МГГУ им. М.А. Шолохова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [mic.org.ru/6-nomer-2013/202-tekhnologiya-masterskie-kak-forma-organizatsii-mediaobrazovatelnoj-deyatelnosti-fakulteta-zhurnalistiki-mggu-im-m-a-sholokhova](http://mic.org.ru/6-nomer-2013/202-tekhnologiya-masterskie-kak-forma-organizatsii-mediaobrazovatelnoj-deyatelnosti-fakulteta-zhurnalistiki-mggu-im-m-a-sholokhova).

4. Паламарчук О.Т. Власть журналистики: вымысел или реальность // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2012. №3-4. С. 53-56.

5. Щербакова Н.И. «Лишний человек» как парадигма отечественного самосознания XIX века // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2012. №3-4. С.84-90.

6. Иванова В.В. Оперативная полиграфия в контексте издательского дела // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2012. №3-4. С. 91-93.

***Метод кейс-стади как вариант развития познавательных компетенций***

**Королева Л.Р., аспирант**

*Белорусский государственный педагогический университет,  
г. Минск, Белоруссия*

**Аннотация.** В статье проанализирована методика применения метода кейс-стади как варианта развития познавательных компетенций.

**Annotation.** The article analyzes the technique of applying the method of case study as a variant of cognitive competencies.

**Ключевые слова:** метод обучения, метод кейс-стади, познавательные компетенции.

**Key words:** teaching method, the method of case studies, cognitive competence.



Метод кейс-стади базируется на анализе конкретного ситуационного задания, построенного на реальной проблеме, которая должна быть рассмотрена студентом с точки зрения организации или определенного должностного лица. Кейс-стади чаще всего используется при обучении студентов управленческих специальностей и, как правило, при подготовке заданий преподаватель пользуется материалом о деятельности конкретного предприятия, используя доступные формы отчетности и данные периодической печати.

Так как метод кейс-стади основывается на анализе одиночного примера и оперирует не до конца надежной информацией и тем более обходится без использования какой-либо серьезной теории, нет ничего удивительного в том, что относительно него существуют высказывания типа: «подобные исследования совершенно не поддаются проверке и почти лишены научной ценности» [1, с.20].

Флибберг Б.В., изучавший опыт применения кейс-стади метода в Гарвардском университете, подчеркивает, что если людей учить только не зависящим от контекста знаниям и правилам, то есть формализованному в учебниках и электронном виде знанию, то они останутся новичками как в жизни, так и в бизнесе [2, с.111].

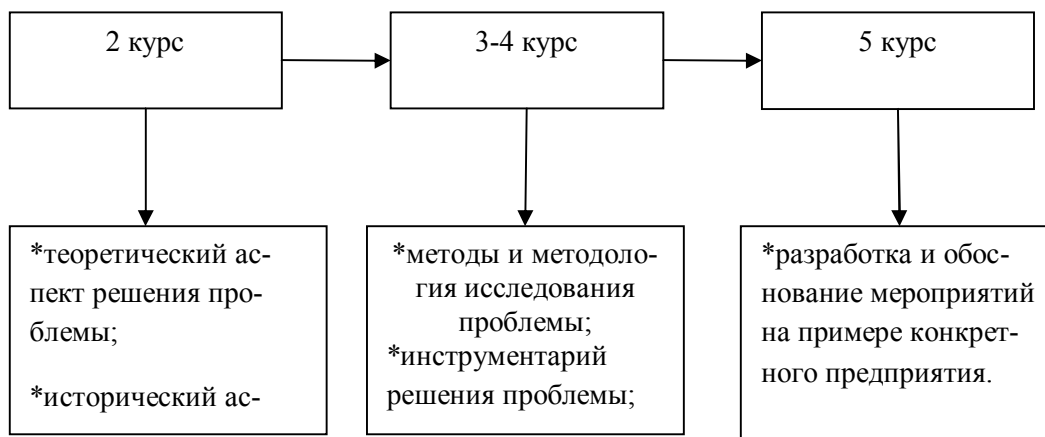
Опыт российских вузов показывает, что метод кейс-стади находит все больше сторонников и начинает достаточно широко применяться при проведении семинарских и практических занятий, в социологических исследованиях. Л.И. Пилипенко, О.А. Чернова, Л.Ф. Бердник считают, что наиболее полезным методом кейс-стади может оказаться при организации курсового и дипломного проектирования студентов экономических специальностей. Актуальность поиска новых подходов к данному виду учебной деятельности обуславливается тем, что традиционные методы уже не соответствуют требованиям времени. Так обычно, для написания курсовой работы студенту выдается задание, содержащее исходные данные, характеризующие абстрактное предприятие, пусть даже с заложенными проблемами функционирования. Но

даже их доскональный анализ не развивает инновационно-предпринимательских компетенций студента. Тем самым не обеспечивается должная подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов, способных работать в стремительно меняющихся условиях рыночной экономики и проявлять свои инновационно-предпринимательские компетенции [3, с.21].

Метод кейс-стади, наоборот, обеспечивая приближенность к реальным проблемам, стоящими перед регионом, предприятием, фирмой позволяет учитывать конкретные (а не абстрактные, часто идеализированные) условия деятельности, что весьма важно при проведении практических занятий, и, особенно, при написании курсовых и дипломных работ.

Существуют разные варианты разработки метода кейса-стади. Чаще всего преподаватель сам моделирует определенную исходную ситуацию, пусть даже построенную на основе проблем, с которыми сталкивается конкретное предприятие и на основе реальной информации о нем.

Также исследование может быть основано на материале, собранном самим студентом во время производственной практики на выбранном им предприятии. Более высокую эффективность метод кейс-стади дает при последовательном и целенаправленном его использовании на протяжении всего периода обучения: от первой курсовой до дипломной работы. Через все годы обучения у студента красной нитью должно проходить рассмотрение одной выбранной проблемы на примере конкретного объекта исследования (предприятия, организации, фирмы). Причем рассмотрение с самых разных сторон: теоретической, методологической, исторической, технологической и т.д. В заключении этого исследования студентом (на стадии дипломного проекта) должны быть предложены практические рекомендации по улучшению деятельности данного конкретного предприятия.



*Рисунок 1. Система организации непрерывного курсового и дипломного проектирования с использованием метода кейс-стади*

Конечно, реализация этих задач требует создания целостной системы курсового и дипломного проектирования. К примеру, тема первой курсовой работы может быть посвящена рассмотрению общих теоретических вопросов, а последующие курсовые работы детализируют изучаемую проблему, рассматривая различные её стороны. Возможен и другой путь – первые курсовые работы рассматривают отдельные стороны анализируемой проблемы, а дипломная работа обобщает ранее исследованный материал.

Таким образом, студент имеет возможность, получая общие знания в рамках выбранной образовательной программы, детально изучить заинтересовавшую его проблему на примере конкретного предприятия [3, с.22].

Так, при обращении к методу кейс-стади студент:

- имеет возможность сосредоточиться на конкретной проблеме и глубоко её изучить;
- получает опыт практического решения конкретной проблемы в максимально приближенных к реальным условиям с позиции лица, принимающего управленческие решения;
- имеет возможность проявить себя грамотным специалистом и получить приглашение на работу;

- самостоятельно подбирает к пятому курсу практически весь исходный материал к дипломной работе.

Использование высшим учебным заведением в образовательной деятельности метода кейс-стади позволяет:

- реализовать образовательную функцию, готовя высококвалифицированных специалистов, способных решать задачи прикладного характера;

- обеспечить интеграцию науки и бизнеса, получить информационную базу для проведения дальнейших исследований;

- привлечь творческий потенциал студентов для решения научных и прикладных проблем;

- создать условия для приобщения студентов к предпринимательской деятельности еще в период обучения [4, с.11].

Система организации непрерывного курсового и дипломного проектирования с использованием кейс-стади в общем виде представлена на рисунке 1.

Для её конкретизации рассмотрим пример построения цепочки курсовых работ, выходящих на дипломное исследование. Тематика и содержание курсовых работ соответствуют содержанию дисциплин, предусмотренных учебным планом данной специальности, и при этом нацелены на глубокое изучение конкретной проблемы. Конечно, такая постановка задачи предполагает усиление контроля со стороны выпускающей кафедры за обеспечением взаимосвязи и взаимоувязки тематики курсовых работ, которые могут быть закреплены за преподавателями разных кафедр.

Одновременно повышается ответственность и за формулировку темы первой курсовой работы, которая не должна ограничивать возможности последующего варьирования направления исследования.

Метод кейс-стади может быть реализован и в рамках инновационно-проектного обучения, когда результатом работы будет создание собственного бизнес-проекта, представляющего интерес для потенциального инвестора.

Применение метода кейси-стади при организации курсового и дипломного проектирования по составленной нами методике позволяет в наибольшей степени обеспечить развитие инновационно-предпринимательских компетенций и помочь ему самоопределиваться в выборе жизненной роли предпринимателя или наемного специалиста.

**Источники:**

1. Высшее образование сегодня № 5 / 2008 год.стр.20-22 Л.И. Пилипенко, О.А. Чернова, Л.Ф. Бердник Метод кейс-стади в развитии инновационно-предпринимательской компетентности студента.

2. Фливерберг Б.Ф. О недоразумениях, связанных с кейс-стади // Социологические исследования, 2005 год № 4

3. Высшее образование сегодня № 5 / 2008 год.стр.20-22 Л.И. Пилипенко, О.А. Чернова, Л.Ф. Бердник Метод кейс-стади в развитии инновационно-предпринимательской компетентности студента.

4. Королева Л.Р. Сборник деловых игр и кейсов по экономическим дисциплинам: Учебно-методическое пособие / Л.Р. Королева. – Челябинск: Центр научного сотрудничества, 2011. – 342 с.

*Дуальная система в профобразовании*

**Кротова Л.М.,** заместитель директора по теоретическому обучению  
*Камский политехнический колледж имени Л.Б. Васильева,  
г. Набережные Челны*

**Аннотация.** В статье дана характеристика основных методических аспектов реализации дуальной системы в профобразовании.

**Annotation.** The paper presents the characteristics of the main methodological aspects of the implementation of the dual system in vocational.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, дуальная система.

**Key words:** vocational education, the dual system.

В последнее время в массовом сознании нашего общества упала ценность рабочих специальностей. Представления 90-х о том, что самые необходимые в современном обществе профессии – это юрист и экономист привели нас к нехватке рабочих рук. Соотношение в стране начального, среднего, высшего образования в стране, примерно, 1:1:2. в то время как рабочих нужно в 2 раза больше [3]. Катастрофически упала на производстве и доля рабочих высокой квалификации до 5%, в то время как в развитых странах она в 10 раз больше. По словам нашего президента В.В. Путина «стране нужно 25 млн. рабочих. Из них 10 млн. рабочей аристократии» [5]. Анализ подготовки профессиональных кадров показывает, что идет запаздывание обучения специалистов относительно появления технических новшеств. Следовательно, образовательные учреждения должны вести подготовку таких специалистов, профессиональные требования которых, будут востребованы через 3-5 лет. Обучающие учреждения должны учитывать как требования рынка. Так и его нестабильность. Очевидным становится и то, что работодатели, как основные заказчики профессионального образования, должны участвовать в постановке целей обучения (в отсутствии профессиональных стандартов, как минимум, проводя экспертизу образовательных программ), процессе обучения, а также оценке его результатов (если отсутствует процедура независимой сертификации, то хотя бы в составе государственных экзаменационных и аттестационных комиссий). Но все это на данный момент утопия. И если осуществляется, то в редких вузах и ссузах. Поэтому на первый план выходит не информированность студента, а умение решать проблемы, возникающие в практической деятельности. Обрести компетентность можно лишь при самостоятельном нахождении проблем, поиске знаний, необходимых для решения или самостоятельного добывания таких знаний путем исследования. Следовательно, способом реализации имеющихся компетенций и формирования требуемых, становится специально организованная деятельность студента, имеющая свой состав, структуру и содержание, которые обеспечивают формирование мотивации.

вационного поля, ведут к развитию потребности в самостоятельной деятельности. То есть создание такой среды, которая бы позволяла формировать конкурентоспособных специалистов. Упор должен делаться не столько на фундаментальную подготовку, а скорее на практическую ориентированность. Приоритетом здесь должно стать не обучение конкретным профессиям, а формирование совокупности прикладных умений и гибких ключевых навыков, применимых в целом ряде смежных профессий.

Так, А.В. Ковалева выдвигает методологическое условие конкурентоспособности и определяет основные критерии оценки качественной подготовки выпускника:

- количество времени, необходимое выпускнику для адаптации на рабочем месте со своей специальностью;

- количество «родственных» (смежных) специальностей, по которым выпускник может работать без значительных затрат времени и сил на их освоение.

Из предложенных критериев следует, что профессиональность и вариативность образования (родственные специальности) оказывают влияние на профессиональную конкурентоспособность молодого специалиста [2].

В настоящее время во многих вузах и ссузах России используются три основные модели подготовки специалистов, основанные на следующих методах и подходах: оценочный метод управления качеством деятельности вуза; концепция, основанная на принципах Всеобщего управления качеством (TQM); подход, основанный на требованиях международных стандартов качества ISO 9000: 2000. Модель управления, основанная на оценочном методе (SWOT-анализ), предполагает систематическое проведение самооценки для выявления сильных и слабых сторон деятельности образовательного учреждения, а также положительных и отрицательных факторов его развития. На этой основе вырабатываются и предлагаются меры для разрешения проблемных ситуаций и улучшения деятельности учреждения. Модель управления,

основанная на принципах TQM (Всеобщее управление качеством), также использует метод оценок, однако основана на более глубоком анализе деятельности образовательного учреждения, как производителя продукции и услуг. Концепция TQM предполагает наличие у вуза или ссуза четко и ясно сформулированной миссии, стратегических целей, которые выработаны в результате всесторонних исследований потребностей внешней среды в основных продуктах деятельности учреждения. Всеобщее управление качеством предполагает процессный подход к деятельности, использует ряд специфических, достаточно сложных, но весьма эффективных методов и инструментов управления качеством.

Модель управления, основанная на требованиях международных стандартов качества ISO 9000: 2000, предполагает установление заинтересованных сторон, выявление их требований к качеству продукции, создание системы непрерывного совершенствования деятельности. Данная модель базируется на основополагающих принципах менеджмента качества, в том числе процессном подходе. В отличие от модели TQM в данной модели основным инструментарием менеджмента становится документированная система управления, ориентированная на качество. Таким образом, современные методы и стандарты управления качеством применяют те образовательные учреждения, которые развивают свою предпринимательскую инновационную деятельность и стремятся завоевать на рынках образовательных услуг и наукоемкой продукции прочные позиции, ориентируются на «потребителей», к которым относятся государство, общество, студенты и работодатели.

Основные 8 принципов модели TQM интерпретированные для общеобразовательных учреждений, по мнению Воронцова А.Б. можно определить так:

1. Ориентация на потребителя. Образовательное учреждение, являясь зависимой от потребителей, как и любая иная организация, должна выполнять его запросы и стремиться соответствовать их ожиданиям относительно



предлагаемых услуг. Запросы и потребности потребителей услуг необходимо изучать и анализировать в режиме мониторинга, а полученная информация о них – распространяться ответственным субъектам внутри организации.

2. Ведущая роль руководства и последовательность целей. Ведущую роль руководства в организации работ следует рассматривать не как директивное транслирование задач, а как умение эффективно организовать деятельность образовательного учреждения, проинформировать о стратегии и политике организации каждого сотрудника и вовлечь его в активную работу.

3. Вовлечение сотрудников. Весь педагогический коллектив, каждый на своем месте, участвует в повышении качества. Для эффективной работы по повышению качества, каждый сотрудник должен иметь соответствующую квалификацию для выполнения обязанностей и разделять цели образовательного учреждения. При этом все процессы должны быть четко структурированы, а информация о них должна быть доступна сотрудникам и потребителям.

4. Процессное управление. Результаты осуществления процессов рассматриваются как значимые, если они представляет ценность не только для образовательного учреждения, но и для потребителей образовательных услуг. Управление процессами осуществляется на основе критериев эффективности.

5. Постоянное совершенствование и инновации. Основной ресурс повышения качества работы образовательного учреждения – информация (оценки, отзывы, замечания и предложения), полученная от потребителей. Постоянное обучение сотрудников так же является фактором, обеспечивающим улучшение качества предоставляемых услуг; при этом в образовательном учреждении необходимо стимулировать инновации.

6. Отношения с организациями-партнерами. Для повышения качества работы образовательного учреждения необходимо устанавливать взаимовыгодные отношения с партнерами, отбирая их в соответствии с имеющимися целями. При выстраивании партнерских отношений необходимо учитывать и

цели организаций-партнеров для повышения эффективности совместной работы.

7. Ответственность перед обществом. Образовательное учреждение неукоснительно должно следовать все требования действующего законодательства и стандартам нового поколения [1].

И все же, смею утверждать, что система профессионального образования вне связи с конкретными предприятиями бессильна в формировании практических навыков, важную роль здесь играет совместная деятельность образовательного учреждения и предприятий-партнеров. Поэтому не случайно, в настоящее время в рамках партнерства во многих ссузах страны вводятся элементы дуальной системы.

Под дуальной системой образования понимают систему, когда образование молодых людей по признанной профессии происходит в двух учебных заведениях, т.е. два учреждения участвуют в образовании. С одной стороны это профессиональное образовательное заведение, а с другой стороны – обучающее предприятие. Идет планомерная подготовка студента к практике (студент учится не испытывать страх перед реальной деятельностью), во время обучения развиваются ключевые компетентности. Интеграция теории и практики позволяет сэкономить время, так как не требуется дополнительный блок практического обучения после завершения теоретического.

Оба учреждения являются по отношению друг к другу независимыми партнерами. Практическая (производственная) часть составляет примерно две трети времени обучения, а колледжная (профессионально-теоретическая) часть, примерно одну треть времени обучения. Эта система практикуется в Германии, в Австрии и в Швейцарии.

Для отечественного профессионального образования на сегодняшний день проблема установления его тесной взаимосвязи с производственной сферой является одной из наиболее острых и актуальных, что подчеркивается как в работах ученых (А.М. Новиков, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и др.), так

и в нормативных документах, определяющих образовательную политику государства в этой сфере. Именно поэтому распространение принципов дуальной организации на другие сектора и уровни профессионального образования представляется целесообразным, своевременным и перспективным. Опыт использования дуальной системы обучения показал следующие преимущества этой системы по сравнению с традиционной:

- дуальная система подготовки специалистов устраняет основной недостаток традиционных форм и методов обучения – разрыв между теорией и практикой;

- в механизме дуальной системы подготовки заложено воздействие на личность специалиста, создание новой психологии будущего работника;

- дуальная система обучения работников создает высокую мотивацию получения знаний и приобретения навыков в работе, т.к. качество их знаний напрямую связано с выполнением служебных обязанностей на рабочих местах;

- заинтересованностью руководителей соответствующих учреждений в практическом обучении своего работника;

- учебное заведение, работающее в тесном контакте с заказчиком, учитывает требования, предъявляемые к будущим специалистам в ходе обучения; [6]

Дуальная система предоставляет прекрасные возможности для управления собственной карьерой. Для предприятия дуальное образование – это возможность подготовить для себя кадры точно «под заказ», обеспечив их максимальное соответствие всем своим требованиям, экономя на расходах на поиске и подборе работников, их переучивании и адаптации. К тому же есть возможность отобрать самых лучших учеников, ведь за три года все их сильные и слабые стороны становятся очевидными. В свою очередь такой подход мотивирует учащихся учиться не для галочки.

В нашем, Камском политехническом колледже имени Л.Б. Васильева действует программа целевой подготовке кадров (заключено более 70 договоров с различными предприятиями города). Так в 2011 году стажировку в Голландии и Германии прошли несколько мастеров машиностроительного цикла. В этом году на стажировку готовятся лучшие студенты. Это позволит студентам осознать престиж рабочей профессии. Стать высококвалифицированным специалистом, востребованным не только на нашем рынке труда, но и за рубежом. Колледж отлично понимает, какие специалисты востребованы на современном рынке труда: это специалист нового типа – «технический всезнайка», владеющий разнообразными компетенциями технолога и конструктора, программиста и руководителя. С учетом требований машиностроительного производства администрация завода КАМАЗ участвует в разработке новых и корректировке существующих программ обучения, в вариативной части. Обеспечивает прохождение студентами колледжа производственной практике на производстве, контролирует качество профессиональной подготовки, уровень компетентности выпускников, оказывает помощь колледжу в развитие материально-технической базы колледжа. Все это позволило нам не только более глубоко разобраться в вопросах качества, но и наметить дальнейшие шаги в своих достижениях.

В нашей работе очевидным стало то, что преимущество дуальная система получила уже при первом выпуске студентов, обучавшихся по данной системе: более высокие результаты по итогам государственной аттестации, итогам защиты дипломных работ и расширение диапазонов трудоустройства.

Опрос руководителей практики от предприятий показал, что они оценивают дуальную систему подготовки выше традиционной. При приеме на работу предпочтение отдают выпускнику, обучавшемуся по дуальной системе.

В условиях становления рыночной экономики и подготовки кадров новой формации дуальная система стала гибким, эффективным механизмом подготовки специалистов в новых условиях хозяйствования.

Таким образом, можно подвести итог: качество образования будущих специалистов в профессиональном образовании может быть достигнуто, если будут реализованы следующие условия:

а) внедрена типовая модель менеджмента качества для образовательных учреждений;

б) внедрена дуальная система обучения, осуществляемая на долгосрочной взаимовыгодной основе.

**Источники:**

1. Воронцов А.Б. Изменение представлений о качестве в образовании и формировании стандарта нового поколения. Калининградский инст. развития образования, 2012 <http://www.allbest.ru/>

2. Ковалева А.В. «Развитие конкурентоспособности будущего специалиста – гарант качества профессионального образования» // URL: [www.edu2.meks-info.ru/tezis/520.doc](http://www.edu2.meks-info.ru/tezis/520.doc)

3. Морозова Т.А. Мониторинг качества образования: точка зрения потребителей // Академический вестник №2 – 2010 г. – С 17.

4. Плесенкова Н.Ю. Критерии оценки качества процесса профессионального образования / Профессиональное образование. Столица. – 2010. № 3. С.21.

5. Путин В.В. О стратегии развития России до 2020 года // Российская газета. 2008. 8 февраля. С.2.

6. Родиков А.С. Некоторые аспекты профилизации образовательных услуг дуальной системы Европейского образования. / Вестник Военного университета. 2010. № 3 (23). С. 41-46.

*Подготовка научно-педагогических кадров в университетах  
Российской Империи*  
**Кулиш С.Н., к.и.н., доцент**  
*Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина,  
г. Харьков, Украина*

**Аннотация.** В статье описана историческая последовательность формирования методики подготовки научно-педагогических кадров в университетах Российской Империи.

**Annotation.** This article describes the historical sequence of formation technique of preparation of the teaching staff in the universities of the Russian Empire.

**Ключевые слова:** Российская Империя, научно-педагогические кадры, методика подготовки.

**Key words:** Russian Empire, scientific-pedagogical personnel, training methods.

Возникновение и развитие отечественных университетов течение XIX в. очень сложный, противоречивый период, крайне нестабильный относительно принципов и методов управления процесс. Ориентируясь на образцы университетов Западной Европы, власть изначально считала для себя необходимым в той или иной степени контролировать учебный процесс, механизм комплектования университетов профессорско-преподавательскими кадрами, а в некоторые периоды – применять даже дискриминационный подход к потенциальным абитуриентам. Такая доктрина «охраны образования», что объяснялось особенностями системы власти в Российской империи, тормозила роль образования как социального трансформатора. Фактически за ее фасадом долго существовало фундаментальное противоречие: между провозглашенной целью и теоретико-организационными принципами деятельности университетов и деинтеллектуализация образовательного пространства через постоянные ограничения и чрезмерную регламентацию.

Ретроспективный логико-проблемный анализ эволюции Харьковского университета в течение исследуемого периода показывает, что даже в условиях провинциального вуза профессорско-преподавательский персонал до начала XX в. по своим научно-педагогическим характеристикам мало в чем уступал коллегам из столичных университетов. Но это состояние оказалось возможным лишь в течение непрерывного пути научно-методических поисков наиболее оптимальных вариантов формирования профессорско-преподавательской корпорации, улучшение системы комплектования университета студентами, попыток обеспечить бинарный характер учебно-воспитательного процесса.

Учитывая конкретные социально-политические, идеологические, экономические, правовые и педагогические условия, в которых происходил процесс развития университета, можно выделить в нем следующие этапы: первый этап (1803-1835 гг.) – период окончательного решения об открытии Харьковского университета и его деятельность, мало чем существенно отличалась от функционирующих средних учебных заведений. В то же время коллектив университета выполнял достаточно много функций: не только учебную, научно-методическую, но и общественно-просветительскую, судебнопольническую, образовательно-административную и другие. Немало сложностей ждало университет при комплектовании профессорско-преподавательских кадров и студентов. По примеру Московского университета, профессору приглашали из-за границы – в основном из Германии, частично – Франции и Австрии.

Открытие и дальнейшее функционирование Харьковского университета состоялось, как известно, благодаря конкретному участию многих лиц, среди которых выделяется фигура В.Н. Каразина, хотя структура и система учебно-научной работы в университете строилась не по принципам. В его проекте 1802 года создание университета не предполагались корпоративные права для профессорско-преподавательского состава, широкая автономия, государст-

венное финансирование. Система государственного контроля над всеми университетами берет свое начало с ноября 1802 г., когда все судьбоносные решения по ним начали решать лично Александр I и его советник проф. Г.Ф. Паррот, а не Комиссия по созданию училищ.

Некоторое время проблемным оставался вопрос комплектации университета студентами. Ориентация сначала на учащихся духовных семинарий была вполне обоснованной, ведь там изучали логику, метафизику, психологию, нравственную философию, еще с 1813 г. – историю философии. Впрочем, духовная философия почти не влияла на светскую, ибо последняя с 1805 г. чувствовала сильное влияние немецкой философии.

Через большую популярность военной карьеры в начале XIX в. среди дворянства В.Н. Каразин планировал иметь в университете четырех профессоров и двух адъюнктов военных наук, а также обязательно выкладывать их в гимназиях.

В более чем 100-летней истории формирования профессорско-преподавательского состава Харьковского университета четко просматривается тенденция развития. Ведь первая четверть его существования в социально-культурной среде, где духовную семинарию часто именовали «академией», кое-кому не давала надежды на его длительное существование именно в Харькове. Не так материальные трудности (даже в 1858 профессора Йенского университета читали лекции студентам у себя дома или в арендованных частных домах), как пассивность дворянства, для которого собственно открыли университет, стала основной причиной трудностей в учебном процессе. Как известно, на начальном этапе главной задачей университета была просветительская, а не научная деятельность. Из-за низкого уровня студентов (даже тех, которые проходили через «подготовительное» отделение) преподавателям некоторое время приходилось копировать школьный метод преподавания, то есть в течение 10-15 мин. профессор проводил опрос, потом повторял



сокращенное содержание предыдущего изложения и только после этого начинал лекцию.

Университетская корпорация Харькова, если взять только его преподавательскую часть, первое 10-летие представлялась почти чужеродной структурой из-за большого количества иностранных профессоров. Даже без учета адъюнктов и лекторов в Харьковском университете на начальном этапе его существования работали 28 преподавателей с профессорским титулом. Их могло быть и больше, но значительная часть приглашенных по разным причинам отказалась прибыть в Харьков.

Устав 1804 требовал от претендентов на научно-педагогические должности определенных научных работ, в первой трети XIX в. не могли не быть компилятивных. Подготовка эрудированных, методично образованных преподавательских кадров никогда не была вне поля зрения ученого совета университета, попечителя, Министерства народного образования. Пока в распоряжении властей не было достаточного количества национальных кадров, приходилось полагаться на иностранные. Кроме того, некоторое время не существовало четкой регламентации получения ученых званий, что неизбежно порождало субъективизм. Не было также правил получения научных степеней, хотя профессор К.-Д. Роммель и предлагал такой проект.

Значительные усилия в течение первых 30 лет требовала от профессуры инспекция подведомственных учебных заведений.

Важное значение имел законодательно-нормативный документ от 20 января 1819 «Положение о присуждении ученых степеней», который определил их номенклатуру и порядок проведения испытаний, защиты научных работ. В начале 20-х гг. в Харьковском университете практиковались командировки преподавателей в зарубежные университеты, однако они не получили массового характера до второй половины 50-х. Значительная текучесть кадров, дефицит докторов наук обусловили во второй половине 20-х годов более

активное участие Министерства и попечителей в пополнении состава преподавателей.

Свою роль в функционировании программы «профессорские стипендиаты» в течение 9,5 лет сыграл Дерптский университет. Но не все кандидаты на профессора Харьковского университета, там учились, потом возвращались к нему. По разным причинам они пополняли, как правило, столичные университеты, в первую очередь – Московский. Конечно, 22 профессора, подготовил Дерптский университет, ситуации с кадрами научно-педагогических работников решить не могли.

Существенные изменения относительно состава преподавательского корпуса не только в Харьковском, но и других университетах, произошли после прихода на пост министра народного просвещения графа С.С. Уварова. Он пытался соединить политику продвижения на должности профессоров молодых преподавателей с оставлением на службе лиц, проработавших по 25 и более лет. Возросла оплата труда преподавателей, отменено их юридическую ответственность за работу средних и низших учебных заведений. Докторантам отменили устные и письменные экзамены, оставив лишь публичную защиту диссертации. В университетском Уставе 1835 введена процедура занятия профессорских должностей по конкурсу, хотя далеко не все университеты ее поддерживали с чисто эгоистических причин. Значительные изменения произошли в численности разрядов наук для магистрантов и докторантов. В то же время не было нормировано количество устных вопросов докторантам и магистрантам, поэтому некоторые из них получали их чрезмерно много.

Конкурсная система внедрялась постепенно, часто с трудом из-за расхождения позиций по кандидатам на вакантные должности между факультетами и Ученым советом. Отбора кандидатов для командировки за рубеж по программе «профессорские стипендиаты» тоже препятствовали субъективные мотивы, соперничество факультетов. Поэтому в таких случаях приходилось вмешиваться попечителю или министру. Все же количество командировок за

границу неуклонно росла – к началу идеологической реакции конца 40-х годов.

Исчезла тенденция энциклопедичности преподавания, углублялась специализация учебных дисциплин, на начале 40-х годов появилась должность доцента, которая в Дерптском университете существовала еще с 1820 г. К середине 60-х гг. университет приблизился к классической западноевропейской модели, хотя так и не приобрел системы «свобода преподавания и обучения».

Примечательно, что накануне принятия Устава университетов 1863 власти официально определила, кто имел право считаться ученым. Кроме того, на законодательной почве была поставлена программа подготовки за рубежом профессорских кадров, хотя, как показало время, государство не сумело выделить на нее достаточно средств.

В обсуждении проекта очередного Устава активное участие принимали профессора Харьковского университета, высказали ряд дельных пожеланий. Дискуссия показала противоречия между преподавателями по уровню автономии университета, срока пребывания профессоров в должности, значимости конкурсов.

Согласно уставу 1863 г., увеличилось количество кафедр и преподавателей, выросла их оплата, нормирован отпуск. Министерство народного образования пыталось превратить должность приват-доцента в основной источник пополнения профессорских должностей. Реализовать это намерение не удалось из-за ряда факторов: их неравноправное положение, низкую оплату труда, ожидания должности экстраординарного профессора.

Длительное существование вакантных кафедр имело место не только из-за дефицита преподавателей, но и нежелание штатной профессуры их заполнять. Ведь за преподавание дополнительных предметов они получали доплату к жалованию.

Иногда Ученый совет отвергала кандидатуры на вакантные кафедры через личные мотивы, поэтому университет из-за позиции ее большинст-

ва не пополнился лицами, в других учебных заведениях стали широко известными педагогами и учеными. Наиболее напряженная ситуация относительно нехватки преподавателей часто складывалась на историко-филологическом факультете, поэтому было решено шире использовать программу «профессорских стипендиатов». В состоянии дел на физико-математическом факультете, где в начале 70-х гг. остался на кафедре математики один преподаватель, пришлось вмешаться министру. Он направил в Харьков трех профессоров: из Казани, Москвы и Петербурга. Этим правом назначений власть пользовалась, как правило, в экстренных случаях, поэтому в таком случае трудно говорить о нарушении автономии университета.

Подготовка профессуры за рубежом происходила в основном в Германии и Франции. Кроме того, практиковались краткосрочные командировки в Европу преподавателей разных рангов. Эти меры невозможно переоценить, ведь там уровень научно-педагогического процесса, обеспеченность финансами и материальными ресурсами была значительно лучше, чем в России. Это побудило русскую профессуру в категорических требованиях оснащенности отечественных университетов, придавало импульс к более широкому использованию, новейших научно-педагогических идей. В то же время профессорские стипендиаты критически относились к опыту зарубежных коллег, ориентируясь на национальные критерии деятельности высшей школы.

Через тенденцию Министерства всячески экономить средства значительная часть командированных находилась за границей за свой счет. С 20 человек, определил по 1871-1884 историко-филологический факультет кандидатами на профессора, за границу удалось выехать только двум: М.Ф. Сумцову и Г.Ф. Шульцу. Именно невысокие доходы профессорских стипендиатов стали причиной отказа части из них от этого статуса. Специальных средств университета не хватало даже на одноразовые выплаты. Принятый в августе 1884 очередной Устав университетов означал увеличение штатов: в Харьковском университете вместо 40 ординарных профессоров нужно было иметь 50.

Но приват-доцентов вывели за штат, требования к преподавателям на первом плане относились не научно-педагогические, а идейно-политические, верность престолу. Невозможно создать хотя бы минимальное количество параллельных учебных курсов, не сработала положительно система гонораров преподавателям. Донимал дефицит аудиторий, клиник, лабораторий, несколько уменьшился в начале XX в.

В 1901 г. профессора университета приняли участие в обсуждении поставленных министром народного просвещения П.С. Ванновский вопросам относительно путей обеспечения высших учебных заведений преподавателями высшей квалификации, оптимальности оплаты труда и пенсий. Летом 1909 властью были выделены дополнительные средства на подготовку профессуры, кандидатам на эту должность повысили стипендию. Прежнему пребыванию за границей профессорских стипендиатов существенно помогало им во преподавательского потенциала.

Перманентная ротация кадров, незначительное количество учебно-вспомогательного персонала, противоречия между профессурой и младшими преподавателями несколько осложняли учебный процесс. Но генезис компетентности научно-педагогических кадров, фундаментальность образования большинства профессуры, трансформационные изменения, осовременивание учебных программ убедительно свидетельствовали о значительных позитивных сдвигах в жизни университета. Даже в годы Первой мировой войны росло число профессорских стипендиатов, уменьшилась численность вакантных кафедр. Проекты нового Устава потенциально могли решить большинство проблем, которые еще остались в университетской деятельности. Однако политические катаклизмы сделали такие намерения невыполнимыми.

*Психологическая компетентность педагога в условиях  
современного образования*

**Лазаренко Л.А., к.психол.н.**

*Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются отечественные и зарубежные мнения на проблему психологической компетентности педагога. Выделяются основные элементы психологической компетентности, способы эффективного взаимодействия педагога с обучающимся в условиях современного образования.

**Annotation.** This article discusses domestic and foreign opinion on the problem of psychological competence of the teacher. Highlights the main elements of psychological competence, methods of effective interaction of a teacher with students in conditions of modern education.

**Ключевые слова:** профессионализм, психологическая компетентность, педагог.

**Key words:** professionalism, psychological competence, teacher.

В непрерывно изменяющемся современном обществе большое значение приобрел высокий профессионализм, профессиональная компетентность специалистов разных сфер и уровней производственной и общественной жизни. Это напрямую касается и работников образовательной сферы, к которым всегда предъявлялись повышенные требования. В современных условиях, когда осуществляется переход к новой образовательной парадигме, преподаватель становится той фигурой, на которую возлагаются большие надежды при решении поставленных задач (гуманизация, демократизация, гуманитаризация образовательного процесса). Но решение этих задач доступно лишь тому преподавателю, который постоянно совершенствует свой профессионализм, заботится о своем личностном росте. Педагог сегодня – это не просто транслятор знаний и информации, но и еще в какой-то мере – практический психо-

лог. От его психологической компетентности во многом зависят эффективность и успешность его педагогической деятельности, а также успешность деятельности обучаемых.

Психологическая компетентность взрослого во взаимоотношении с ребёнком-учеником проявляется в различных деяниях, например таких, как [1]:

- трансляция оптимальных способов решения кризисных ситуаций; демонстрация самопринятия и самоуважения, конструктивности и конкурентоспособности, ибо только психологически здоровый взрослый может воспитать счастливого ребёнка;

- эмпатийность и толерантность в общении с миром детей, позволяющие обеспечить ребёнку развивающую событийность вместе со взрослыми;

- психологическая поддержка ребёнка в формировании психологически конструктивной индивидуальной реальности, включающая жизненные планы, образ Я, адекватную оценку себя и других, принятие окружающей действительности и себя в ней;

- актуализация мотивации личностного роста, прогнозирования позитивного образа достижений, светлого будущего.

Выявление условий и механизмов управления формированием психологической компетентности способствует оптимизации целостного педагогического процесса.

Ряд специалистов (М.Г. Егоров, Т.Е. Егорова, В.И. Кашницкий, Ю.В. Койнова, Т.А. Маркина, С.В. Мелешина, Д.Ю. Осягин, Н.В. Яковлева) исследуют процессы формирования психолого-педагогической компетентности. В трудах М.В. Булыгина, Н.П. Гришина, И.Ф. Демидова, Н.Н. Ершова, М.И. Лукьяновой, Е.В. Поповой, В.И. Юдиной, О.М. Шиян определяются условия и средства развития компетентности педагога. В социологии образования (Л.И. Берестова, Е.В. Коблянская, Н.В. Матяш, С.В. Петрушин, Л.Н. Шабатура) выявлены подходы в изучении социальных аспектов профессиональной компетентности специалистов (Л.И. Дудина, С.С. Татарченкова, А.Л. Бусыги-

на). Тем не менее, вопрос становления психолого-педагогической компетентности педагога относится к недостаточно разработанным в психологической и педагогической науке. Не совсем четко определено само понятие «психолого-педагогическая компетентность», ее содержание, сущность и структура, не разработана система критериев эффективности процесса становления психолого-педагогической компетентности педагога [4].

В качестве основных элементов психолого-педагогической компетентности, Н.В. Кузьмина выделяет следующие:

1. Специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся.
3. Психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых.
5. Рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность.

При этом в содержании каждого из видов психолого-педагогической компетентности Н.В. Кузьмина отдает приоритет необходимым в педагогической деятельности знаниям и умениям.

Е.В. Попова [2], исследуя психолого-педагогическую компетентность как интегральную характеристику, подчеркивает большую значимость психологических качеств личности педагога, которые дополняются умениями («техниками»), и, соответственно, при формировании психолого-педагогической компетентности педагога главная роль принадлежит совершенствованию его личности.

Что же касается точки зрения зарубежных экспертов на составляющие педагогической компетентности, то, например, в США, приветствуя желание общественности видеть в школах высоко компетентных специалистов, учите-



лей принимают на работу по результатам тестов, в содержании которых выделяют пять основных аспектов:

1. основные умения; 2. общий кругозор (знания в области искусства, литературы, истории); 3. знание преподаваемого предмета; 4. знания в области педагогики, психологии и философии; 5. мастерство учителя (этот аспект, однако, часто подвергается критике, и его признают неадекватным, так как трудно учесть все элементы мастерства) [3].

Первое, с чего должен начать строить свою работу с педагогами практический психолог – повышение их психологической компетентности. Об этом в своих исследованиях говорили: А.К. Болотова, Э.Р. Гречкина, И.В. Дубровина, М.М. Кашапов, Н.В. Ключева, И.В. Макарова и др. При этом необходимо отметить, что эффективность деятельности психолога во многом зависит от того, какое место он занимает в педагогическом коллективе, какой у него уровень профессионализма» каковы его личностные характеристики.

Таким образом, компетентность педагога является одним из значительных условий повышения качества, как среднего, так и высшего образования. Целью образования можно рассматривать воспроизводство и развитие культуры во всем многообразии ее общечеловеческого и национального богатства. Не может быть образования, не уходящего корнями в национальную и этническую культуру. Система образования представляется нам эффективной лишь тогда, когда в обществе будет высок статус человека знающего, культурного, интеллигентного. А преподаватель будет обладать не только знаниями в области своего предмета, но знаниями о человеке, его индивидуальных особенностях, т. е. психологическими знаниями. Возможно, это будет тогда, когда вся совокупность общественных отношений будут материально и духовно стимулировать потребность в образовании и постоянном самообразовании. Особенно это важно в педагогической деятельности. Но необходимо постоянно ориентировать на это весь педагогический коллектив и искать новые пути повышения психологической компетентности.

### **Источники:**

1. Гапонова Г.И. К профессионализму через личностный потенциал студента. Учебное пособие для студентов с грифом УМО. Краснодар, 2010 - 139с.

2. Лазаренко Л.А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы: дис. канд.психол.наук. Ставрополь, 2008. 187с.

3. Меркулова Т.А. Исследование критериев качества обучения и воспитания с целью использования их в Кубанском социально-экономическом институте/ Курорты. Сервис. Туризм, №2-3, КСЭИ Краснодар, 2009. С. 86-90.

4. Романенко Е.А. Развитие личности в системе общественных отношений / Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. № 3 (59) (июнь). – Краснодар, КСЭИ, 2013. С. 189-192.

5. Ольшанская С.А., Баскакова Е.Н. Изучение механизмов психологической защиты у юных спортсменов, занимающихся командными видами спорта // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. №3. С. 136-139.

6. Меркулова Т.А. Развитие придорожного сервиса в Краснодарском крае // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. №3. С.253-259.

### ***Оценка эффективности компетенций персонала на предприятиях ресторанного бизнеса***

**Меркулова Т.А., к.т.н., доцент кафедры сервиса и туризма  
Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар**

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные компетенции персонала ресторанного бизнеса, проведена оценка эффективности работы ресторана с учетом оценки компетенций.

**Annotation.** In this article the basic competence of the staff of the restaurant business, assessed the effectiveness of the restaurant based on an assessment of competencies.

**Ключевые слова:** ресторан, бизнес, компетенции, эффективность.

**Key words:** restaurant, business, competence, efficiency.

Многие компании выбирают сотрудников, основываясь на компетенциях поверхностных знаний и в зависимости от базовых компетенций, включающих мотивы и свойства, и обучать набранным навыкам и знаниям, нужным для конкретной работы.

В сложных работах, при прогнозировании наилучшего исполнения, компетенции относительно важнее, чем связанные с заданием навыки, умственные способности или дипломы.

Повышение эффективности функционирования предприятий ресторанного бизнеса может рассматриваться как совершенствование результатов труда на организационном, групповом и индивидуальном уровнях посредством понимания процессов и управления эффективностью в рамках согласованных запланированных целей, стандартов и требований к компетенциям. Оно включает разработку процессов общего понимания цели и подхода к управлению и развитию людей, повышающего вероятность достижения этой цели.

Основными характеристиками эффективности предприятий ресторанного бизнеса являются:

- имеет непосредственное отношение к совершенствованию результатов работы в целях достижения организационной, групповой, индивидуальной результативности;

- ставит задачу развития работников. Улучшение результатов работы невозможно при отсутствии эффективных процессов непрерывного развития. Это относится как к ключевым макрокомпетенциям в организации, так и к способностям команд и отдельных сотрудников;

- нацелен на удовлетворение потребностей и ожиданий всех заинтересованных сторон организации – акционеров, руководителей, сотрудников, по-

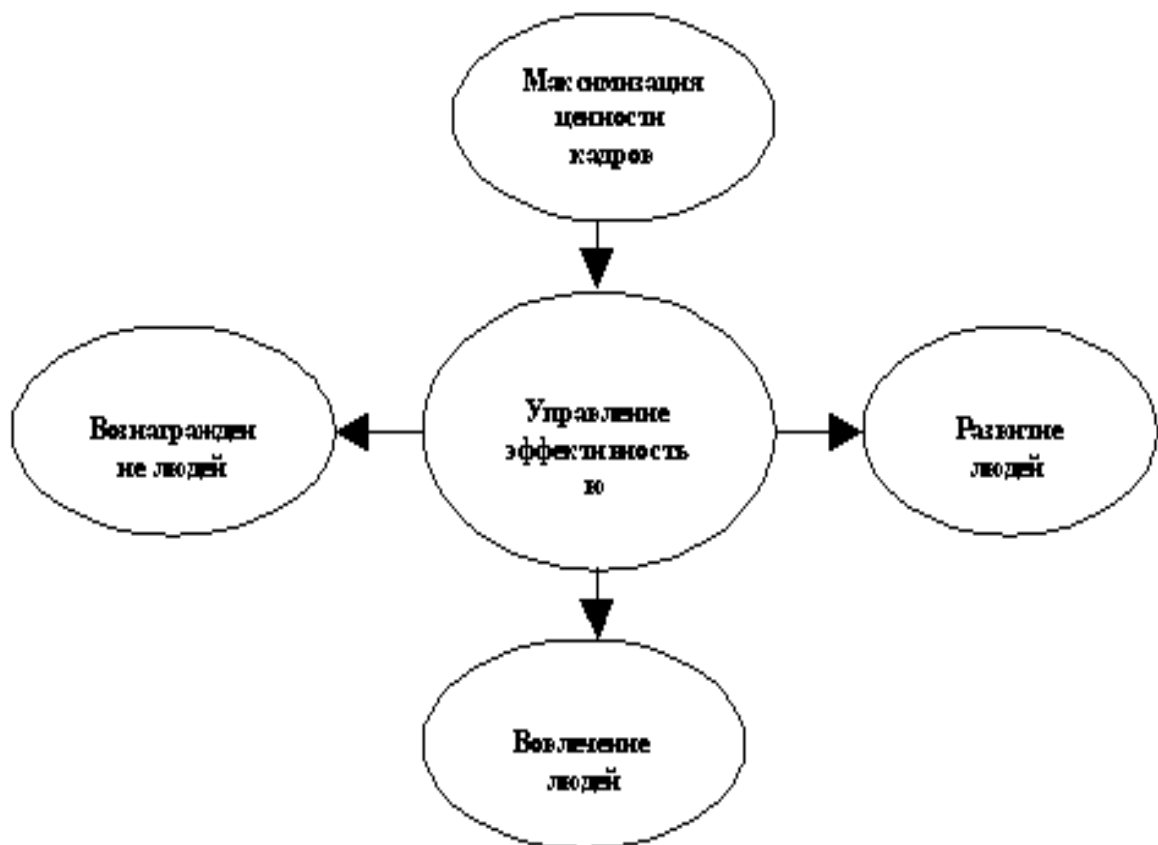
требителей, поставщиков и общества в целом. Процесс повышения эффективности должен уважать интересы отдельных работников и команд наряду с интересами организации, признавая при этом, что они могут не совпадать. В современной литературе по управлению персоналом эти требования проявляются в социальной эффективности;

- связан с процессами коммуникации и вовлеченности работников предприятий ресторанного бизнеса. Она направлена на создание климата, поддерживающего постоянный диалог между менеджерами и членами их команд, что позволяет выявить ожидания и осуществлять обмен информацией по вопросам организационной миссии, ценностей и целей. Повышение эффективности вносит свой вклад в развитие организации с высоким уровнем вовлеченности сотрудников посредством привлечения отдельных работников и команд к участию в определении своих целей и способов их достижения.

Повышение эффективности на предприятиях ресторанного бизнеса – это естественный процесс, который охватывает аспекты управления в рамках условий функционирования организации (ее внутренней и внешней среды). Процессы повышения эффективности на предприятиях ресторанного бизнеса должны составлять часть целостного подхода к управлению для достижения высокой эффективности. При таком подходе всесторонне рассматриваются все составляющие эффективности, определяется вклад каждой из них в достижение общего результата на организационном, командном и индивидуальном уровнях, а также вырабатываются конкретные действия по улучшению этого результата. Повышение эффективности на предприятиях ресторанного бизнеса в широком смысле базируется на принципе, что все действия людей на рабочем месте на любом уровне оказывают влияние на достижение общей цели организации. Поэтому повышение эффективности тесно связано с тем, что люди делают (их работа), как они это делают (их поведение) и чего они достигают (их результаты). Сюда относятся все формальные и неформальные шаги, предпринимаемые организацией для повышения корпоративной, ко-

мандной и индивидуальной результативности, постоянного развития компетенций персонала.

Достижение организационной эффективности в большей степени зависит от комбинированного результата совокупности связанных с эффективностью аспектов управления, чем от изолированного функционирования отдельных частей. При разработке и внедрении системы управления эффективностью необходимо учитывать взаимосвязь всех процессов. Повышение направлено на максимизацию ценности кадров, вознаграждение, вовлечение и развитие людей, как представлено на рисунке 1.



*Рисунок 1. Управление эффективностью на предприятиях ресторанного бизнеса*

Повышение эффективности на предприятиях ресторанного бизнеса должно происходить в виде непрерывно действующего и гибкого процесса, в рамках которого менеджеры и их подчиненные взаимодействуют по принципу партнерства. Этот процесс должен определять оптимальные способы со-

вместной работы для достижения требуемых результатов, а также сосредоточен на планировании будущей эффективности и совершенствовании, а не на ретроспективной оценке эффективности. Он создает основу для интенсивного и регулярного взаимодействия между менеджерами и индивидуальными работниками или командами по вопросу определения потребностей развития и эффективности.

Оценка эффективности на предприятиях ресторанного бизнеса предоставляет необходимый материал для создания планов личного или командного развития, и для многих людей повышение эффективности – это прежде всего процесс развития.

1. Интенсивность или завершенность действия. Первая или основная шкала («А») большинства компетенций описывает задействованную интенсивность намерения (или личного качества человека) и завершенность действий, предпринятых для реализации этого намерения. Например, некоторые истории об ориентации на достижение были сильнее из-за того, что были связаны с предпринимательским риском, а не просто с желанием хорошо выполнить свою работу.

2. Масштаб воздействия. Ширина воздействия описывает число и положение людей, на которых оказывается воздействие или размер исполняемого проекта. Скажем, использование компетенции может оказать воздействие на подчиненного, на равного себе, на начальника, на исполнительного директора компании или даже на государственных или международных лидеров. Воздействие также может описать размер проблемы, к которой обратились, начиная с чего-то, влияющего на часть исполнения человеком его работы, и заканчивая проектом, влияющим на то, как компания ведет весь бизнес. Для большей части компетенций размер воздействия (или «широта») относится ко второй шкале.

3. Размер работы или уровень организации сильно влияет на это изменение и зачастую полезнее для сравнения работ, чем для сравнения отдель-

ных людей в рамках той же работы. Некоторые работы позволяют осуществлять воздействие куда большего масштаба. Тем не менее, лучшие исполнители могут отличаться на один-два пункта по шкале размера воздействия. Лучшие исполнители на некоторых работах решают несколько больше проблем, чем входит в их официальные обязанности, тогда как средние исполнители фокусируются на заданиях, несколько меньших, чем их формальные обязанности.

4. Сложность. Сложность поведения (например, если во внимание принимает слишком много вещей, людей, данных концепций или причин) – основная для немногих компетенций, преимущественно для «мыслительных».

5. Количество усилий. Количество дополнительных усилий или времени, затраченных на дело, – второе измерение для некоторых компетенций.

5. Уникальные измерения. У некоторых компетенций есть уникальные измерения, пример Уверенность в себе имеет вторую шкалу – Работа с неудачей, которая описывает, как человек приходит в себя после неудачи и избегает депрессивных мыслей. Инициатива имеет временное измерение: как далеко в будущее смотрит и действует человек. На более высоких уровнях лучшие исполнители видят дальше в будущем планируют и действуют, основываясь на том, что видят. Например, действия в настоящем с целью предотвратить проблемы или создать возможности, на реализации которых могут уйти годы.

Большинство определений компетенции имеют два или три параметра.

1. Интенсивность и завершенность мотивированного на достижение действия.

2. Воздействие достижения (размер проблемы или воздействия на компанию).

3. Степень инновативности.

Примеры компетенций могут показать любую комбинацию силы по одному параметру и слабое или умеренное воздействие по другим.

Шкалы компетенций для персонала ресторанного бизнеса были усовершенствованы в течение нескольких лет и модифицированы и могут быть представлены в следующем виде:

1. Помощь и обслуживание других включает намерение удовлетворить потребности другого человека, приспособиться к его интересам, заботам и потребностям (Межличностное понимание), а также работу над удовлетворением этих потребностей (Ориентация на обслуживание клиента).

2. Межличностное понимание (МП) подразумевает желание понять других людей. Это способность внимательно слушать и понимать невысказанные или частично высказанные мысли, чувства и заботы других.

Межличностное понимание также можно назвать:

Сопереживанием (эмпатией)

Умением слушать

Восприимчивостью по отношению к другим

Информированностью о чувствах других

Диагностическим пониманием

В шкале Межличностного понимания два измерения. Сложность или глубина понимания других колеблется от понимания значений высказанного до конца или очевидных эмоций до понимания сложных, скрытых причин текущего поведения. Умение слушать и реагирование на других (количество усилий, затрачиваемых на слушание и реагирование на других) колеблется от базового слушания для объяснения поведения людей в прошлом до прерывания своей работы или изменения ее направленности для того, чтобы помочь людям с их личными или межличностными трудностями.

Межличностное понимание зачастую выражается через:

- восприятие настроений и чувств других людей;

- использование понимания, основанного на слушании и наблюдении, чтобы прогнозировать и готовиться к реакциям окружающих;



- понимание отношений, интересов, потребностей и перспектив других людей;

- понимание причин скрытых долгосрочных отношений окружающих, моделей их поведения или проблем:

- скорбная складка у рта и грустные глаза означали, что этот парень был в депрессии. (МП)

- связь с другими компетенциями;

Межличностное понимание поддерживается поиском информации, включая наблюдение, прямые вопросы, непрямой поиск информации (через третьи стороны и непрямые доказательства) и различные тактики для проверки предположений.

Межличностное понимание также поддерживает Развитие других, Понимание компании, Командную работу и Сотрудничество и Построение Взаимоотношений.

Межличностное понимание (действия в помощь другим) подразумевает средний уровень Инициативы и приближается к Воздействию и Оказанию влияния; разница состоит в том, что в Воздействии и Оказании влияния говорящий имеет свой собственный план действий в определенной ситуации, тогда как здесь намерение – просто быть полезным или отзывчивым, а не продвигать какие-то другие цели.

Ориентация на обслуживание клиента (ООК) предполагает желание помочь или услужить другим, удовлетворить их потребности. Это означает сосредоточение усилий на выяснении и удовлетворении потребностей клиента или покупателя. Глубина понимания в ООК примерно такая же, как в Межличностном понимании, и иногда действия могут проходить параллельно Воздействию и Оказанию влияния, однако здесь делается упор на первое - понимание потребностей других людей (а не на общее понимание их мыслей, чувств или поведения), – а затем им оказывается какая-то помощь или услуга

(а не воздействие на них в целях поддержания собственного плана исполнителя).

«Клиентом» может быть действительно покупатель или же конечный пользователь в рамках той же компании. В некоторых случаях может быть более чем одна группа клиентов. Например, учителя могут демонстрировать Ориентацию на обслуживание клиента по отношению к студентам или родителям, религиозные лидеры – по отношению к своим прихожанам или внешней пастве (больным, бедным, сиротам и т.д.). В подобных случаях иногда полезно пользоваться двумя шкалами ООК, по шкале для каждой группы клиентов.

Ориентация на обслуживание клиента также называется:

- ориентацией на помощь и обслуживание;
- фокусом на потребностях клиента;
- партнерскими отношениями с клиентом;
- фокусом на конечном пользователе;
- вниманием к удовлетворению клиента.

Шкала Ориентации на обслуживание клиента имеет два измерения. Первое измерение – интенсивность мотивации и завершенность действия, действие в качестве доверенного советника клиента или защита клиента в виде завершенного действия. Второе измерение – количество усилий или инициативы, потраченных от имени клиента, начиная от действий, требующих лишь нескольких дополнительных минут, чтобы убедить других людей добровольно пожертвовать свои усилия на благо клиента, и заканчивая значительными

Более типичные обозначения Ориентации на обслуживание клиента включают:

Поиск информации о реальных скрытых потребностях клиентов, помимо выраженных изначально, и их соотнесение с доступными (или подогнанными под клиента) продуктами или услугами.

Личную ответственность за исправление проблем с обслуживанием клиента. Проблемы исправляются быстро и без оправданий.

Действия в качестве доверенного советника с независимым мнением относительно потребностей клиента, его проблем / возможностей и способностей для внедрения.

Связь с другими компетенциями

Ориентация на обслуживание клиента поддерживается Поиском информации и Межличностным пониманием.

Ориентация на достижение зачастую выражается в виде отношения к улучшенному функционированию компании клиента (ООК уровня А.5 и выше).

Высшие уровни Обслуживания клиента предполагают:

- поиск информации;
- концептуальное или Аналитическое мышление (как минимум низкого или среднего уровня);
- межличностное понимание или Понимание компании (средний и высший уровни).

Техническая экспертиза или Деловой склад ума, или и то и другое, в зависимости от природы и содержания продукта или услуги

Средний или высший уровень Построения отношений. На некоторых сильно клиентоориентированных позициях (таких как менеджер по взаимоотношениям с клиентом) Построение отношений и Обслуживание клиента взаимно обязывающие: применение одной компетенции предполагает и усиливает другую.

Управление эффективностью – это процесс измерения результатов в виде достигнутого уровня эффективности по сравнению с ожиданиями, отраженными в целях. В данном смысле этот процесс фокусируется на целях, стандартах и критериях или показателях эффективности. Он рассматривает и входные ресурсы – знания, умения, навыки и компетентность, требуемые для

достижения ожидаемых результатов. В процессе определения входных требований и оценки степени соответствия ожидаемого уровня эффективности реально достигнутому за счет эффективного использования умений, навыков и компетентности и выявляются потребности развития.

Повышение эффективности на предприятиях ресторанного бизнеса является постоянной обязанностью менеджеров и лидеров команд и не ограничивается ежегодно проводимой ее оценкой. Несмотря на то, что индивидуальные работники сами несут ответственность за результаты своей работы, они, тем не менее, нуждаются в руководстве и поддержке для достижения желаемых результатов.

В рамках повышения эффективности на предприятиях ресторанного бизнеса рассматриваются способы управления организацией, позволяющие ей достигать намеченных целей, которая заостряет внимание на четырех взаимосвязанных вопросах.

1. Как нас воспринимают потребители?
2. Что нас выгодно отличает от конкурентов?
3. Способны ли мы к постоянному улучшению своей позиции?

Процессы управления эффективностью на предприятиях ресторанного бизнеса в последнее время приобретают все большую популярность как способ осуществления более интегрированного и последовательного подхода, чем ранее практикуемые эпизодические и часто неадекватные методы типа рейтинга деловых качеств или профессиональной аттестации. Повышение эффективности базируется на принципе управления по согласию, а не по подчинению. Этот подход придает особое значение развитию работников и принципам самообучения, а также интеграции личных и организационных целей. Стратегический аспект повышения эффективности на предприятиях ресторанного бизнеса заключается в рассмотрении более широких вопросов эффективного функционирования, стоящих перед организацией, и выработке общего направления развития согласно поставленным целям в долгосрочной

перспективе. Интегрированность этого подхода проявляется в четырех аспектах:

- вертикальная интеграция – связывание или согласование деловых, командных и индивидуальных целей;

- функциональная интеграция – связывание функциональных стратегий в различных частях организации;

- интеграция ЧР – «связывание» различных аспектов управления человеческими ресурсами, особенно организационного развития, развития человеческих ресурсов и систем вознаграждения для достижения целостного подхода к управлению и развитию людей;

- интеграция индивидуальных потребностей с нуждами организации, насколько это возможно.

Многие руководители предприятий ресторанного бизнеса все чаще и настойчивее повторяют тезис о том, что ключ к овладению искусством организационных перемен, а, следовательно, к обеспечению поступательного развития организации лежит в эффективном использовании человеческих ресурсов, раскрепощении творческой энергии сотрудников предприятий ресторанного бизнеса. Однако в реальной жизни по-прежнему существует значительный разрыв между потенциалом сотрудников и степенью его использования большинством организаций. Можно назвать несколько причин такого несоответствия между программными заявлениями руководителей и организационной практикой на предприятиях ресторанного бизнеса:

- управление персоналом по-прежнему рассматривается как чисто функциональная область управления организацией, слабо связанная с основной деятельностью;

- сотрудники отделов управления персоналом не знакомы со стратегией развития организации и не способны создать систему управления людьми, обеспечивающую реализацию этой стратегии;

- существующие методы управления персоналом отстают от стоящих перед организацией задач, мешают развитию сотрудников и ограничивают их вклад в достижение организационных целей.

Эффективность функционирования любой системы управления организацией определяется ее вкладом в достижение организационных целей. Степень реализации этих целей показывает, насколько эффективно действует организация, т.е. насколько эффективно используются ее ресурсы. Это тем более справедливо в отношении управления человеческими ресурсами, пронизывающего все аспекты деятельности организации и влияющего на эффективность других систем управления.

Утверждение этого положения в качестве незыблемого постулата является наиболее важным условием создания эффективной системы управления человеческими ресурсами. К сожалению, для многих организаций ресторанного бизнеса характерна противоположная тенденция – оценивать эффективность управления персоналом с помощью специально созданных для этого показателей, удовлетворенности сотрудников, текучести кадров, часах, затраченных на профессиональное обучение. Взятые в отрыве от общих целей развития, эти потенциально важные показатели способствуют изоляции службы человеческих ресурсов, превращению ее в организацию, вещь в себе. Развитию этой тенденции способствует (одновременно являясь ее следствием) и широко распространенное представление о том, что специалисты по управлению человеческими ресурсами на предприятиях ресторанного бизнеса находятся далеко от основной деятельности и практически не оказывают на нее никакого влияния.

Эффективность на предприятиях ресторанного бизнеса достигается благодаря работе людей, поэтому процессы повышения эффективности должны быть сосредоточены на том, как улучшить результаты индивидуальной и групповой работы посредством планирования личной эффективности и развития.

### **Источники:**

1. Анцупов А.Я., Ковалев В.В. Социально-психологическая оценка персонала. – М.: Юнити-Дана, 2008.
2. Бирли У., Козуб Т. Оценка 360 градусов. Стратегии, тактики и техники для воспитания лидеров. – М.: Эксмо, 2009.
3. Вучкович-Стадник А. Оценка персонала. Четкий алгоритм действий и качественные практические решения. – М.: Эксмо, 2008.
4. Мотовилин О.Г., Мотовилина И.А. Оценка персонала в современных организациях. Ассесмент-технологии. Профессиография. – М.: Высшая школа психологии, Институт консультирования и системных решений, 2009.
5. Уорд П. Метод 360 градусов. – М.: Hippo Publishing LTD, 2006.
6. Самойленко А.А. Особенности подготовки студентов туристского профиля по изучению регионального компонента как критерия ценности (или своеобразия ценностного потенциала) // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. №1-2. С. 134-138.
7. Лазаренко Л.А. Духовно-нравственная культура студентов в воспитательном пространстве института // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. №1-2. С. 118-123.

### ***Опыт работы по формированию общепрофессиональных навыков и компетенций у студентов КСЭИ***

**Павлюшкевич Т.В., к.э.н., Хуако Х.Ш., к.э.н.**

*Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар*

**Аннотация.** Дано понятие компетенции, определены зависимости по формированию целостности системы универсальных знаний и потребности студента, ВУЗа, государства и работодателя при подготовке специалиста.

**Annotation.** Given the notion of competence, defined depending on the formation of the system integrity of universal knowledge and needs of the student, the university, the state and the employer's training.

**Ключевые слова:** компетенции, достаточный минимум, знания, умения, навыки, квалификация, профессия, индивидуализация, самоконтроль.

**Key words:** competence, sufficient minimum knowledge, skills, qualification, profession, individualization, self-control.

В нашей стране система высшего профессионального образования переживает переломный момент, связанный с вступлением России в Болонский процесс и переходом на двухуровневую систему обучения (бакалавриаты магистратура). Происходит переход от формирования традиционных знаний, умений и навыков к формированию компетенций.

Целью работы является раскрытие термина «компетенция», изучение образовательных стандартов по экономическим специальностям, определение характеристик критериев сформированности экономических компетенций студентов, рассмотрение практика формирования профессиональных компетенций у обучающихся КСЭИ.

Термину «компетенция», то в настоящее время, многими авторами дается различная трактовка данного понятия. В своем исследовании мы основываемся на определении, которое предложила автор Атлягузова Е.И. В ее трактовке «компетенция» – это «готовность использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы и опыт деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» (1).

Другими словами, «компетентность» – это более системное, глобальное понятие и может быть предоставлено как интегративное качество, присущее личности, определяющее ее сведущность в какой-либо сфере деятельности, а так же в виде совокупности отдельных компетенций. (2)

Понятие компетентности не следует смешивать с понятием квалификация, т.е. конкретным перечнем знаний и умений, которые предписываются спецификой профессиональной деятельности. Компетентность выступает как набор профессиональных и личностных качеств. Таким образом, на-



правления построения теоретической модели подготовки экономиста-менеджера определяют личностное становление обучающихся и профессиональное.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что во время обучения в вузе у студентов должна формироваться целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной профессиональной деятельности, то есть профессиональные компетенции.

На основе анализа образовательных стандартов по экономическим специальностям, можно выделить следующие наиболее общие профессиональные компетенции студентов-экономистов, менеджеров:

- умение обосновывать и принимать решения в ситуациях, для которых характерны высокая динамичность и неопределенность;

- умение использовать нормативно-управленческую, правовую документацию и справочный материал в своей профессиональной деятельности;

- информированность в вопросах развития отрасли, в которой работает предприятие: состояние исследований, техники, технологии, конкуренции, динамики спроса на продукцию;

- знакомство с опытом работы специалистов аналогичного профиля в других организациях и отраслях;

- способность управлять ресурсами, прогнозировать и планировать работу предприятия, владение способами повышения эффективности управления;

- умение использовать современную информационную технологию, средства коммуникации и связи;

- умение применять специализированное программное обеспечение для решения финансово-экономических и правовых задач. (3)

Опыт работы по формированию общепрофессиональных навыков и компетенций ставит перед преподавателем ряд вопросов. В процессе обучения студентов преподаватель стоит перед вопросом как максимально доход-

чиво, высокопрофессионально, интересно, объективно подать студенту материал и спросить исполнение задания в рамках учебного плана.

Многие идеи компетентного подхода появились в результате изучения ситуации на рынке труда и в результате определения тех требований, которые складываются на этом рынке по отношению к работнику. В этом смысле, прежде всего, стоит вопрос о подходах к отражению в содержании подготовки специалистов содержания их будущего труда, и, главным образом, с учетом его динамичного изменения. Работодатель в большей мере заинтересован в наличии у работника знаний, умений, навыков для высокопрофессионального выполнения конкретного (необязательно узкого) вида работ, а это предполагает достаточно узкую профессиональную ориентацию самого профессионального образования.

Для сущностного понимания роли любой исследуемой учебной дисциплины в формировании ключевых компетенций будем опираться на оптимизацию объема учебной информации, о выделении наиболее существенной ее части, которая и должна лежать в основе знаний, получаемых человеком в процессе обучения. Введем понятие «достаточный минимум».

Подчеркнем, что когда говорится об отборе оптимального объема знаний, необходимых для усвоения обучаемыми, с позиций понятия «достаточного минимума» знаний, то имеется в виду не ограничение образовательных потребностей (и возможностей) личности, а именно разумный подход к определению объема и содержания профессионального образования, отвечающего как интересам развития самой личности в плане ее дальнейшего профессионального саморазвития и социально активной самореализации, так и интересам, потребностям работодателя, и конечном итоге – общественной практики.

Важнейшими педагогическими условиями профессиональной подготовки экономиста и менеджера выступают: дифференциация и индивидуализация подготовки будущего специалиста; диалогичность; импровизацион-

ность; целенаправленность профессиональной подготовки; обеспечение взаимодействия субъектов и объектов управления системой высшего профессионального образования;

Построение теоретической модели подготовки экономиста, менеджера в условиях высшего профессионального образования, которая направлена на личностное и профессиональное становление обучающихся. Ключевыми элементами этой модели являются психологические, педагогические и методические детерминанты, выступающие в качестве условий становления будущего профессионала.

Адекватными педагогическими условиями профессиональной подготовки экономиста, менеджера являются:

- дифференциация и индивидуализация образовательного процесса;
- диалогичность;
- импровизационность;
- целенаправленность профессиональной подготовки;
- обеспечение взаимодействия субъектов и объектов управления системой высшего профессионального образования.

Существуют различные рекомендации по способам формирования и оценки компетенций, вопросам компетентного образования посвящено множество трудов (Байденко В.И., Зимняя И.А., Хуторской А.В., Шадриков В.Д. и др.).

Технологии осуществления процесса профессиональной подготовки были реализованы через диалогический, личностно-деятельностный и индивидуально-творческий подходы.

Таблица 1. – Характеристика критериев сформированности экономических компетенций студентов

Уровень компетенций	Мотивационно-ценностный компонент	Когнитивно-деятельностный компонент	Эмоционально-волевой компонент
Низкий уровень сформированности	Слабая мотивация к изучению экономи-	Недостаточный уровень умения	Низкая самооценка студентами знаний

Уровень компетенций	Мотивационно-ценностный компонент	Когнитивно-деятельный компонент	Эмоционально-волевой компонент
экономических компетенций	ки. Недостаточное осознание значимости экономической подготовки для будущей проф. деятельности. Отсутствие интереса к творческой деятельности на занятиях по экономическим дисциплинам.	использовать экономическую и нормативную литературу. Низкий уровень умения выполнять экономические расчеты. Умения использовать ИКТ* в изучении экономики.	экономики. Отсутствие уверенности в самостоятельном использовании ИКТ в изучении экономики. Нежелание пользоваться интернет ресурсами для экономической подготовки
Средний уровень сформированности экономических компетенций	Устойчивая мотивация и достаточный интерес к изучению экономики. Осознание значимости экономической подготовки для профессиональной деятельности. Интерес к творческим видам деятельности на занятиях. Желание работать с экономическими и образовательными интернет ресурсами.	Достаточный уровень умения использовать экономическую и нормативную литературу. Умение выполнять не сложные экономические расчеты, связанные с профессиональной деятельностью с применением ИКТ.	Довольно высокая самооценка студентами степени экономической подготовленности. Желание управлять своим собственным процессом обучения и использования ИКТ в экономической подготовке. Понимание необходимости использования ИКТ в проф. деятельности.
Высокий уровень сформированности экономических компетенций	Сильная мотивация к изучению экономики. Оценка необходимости высокого уровня экономической подготовки для жизни и деятельности в современном обществе. Уверенность в необходимости владения ИКТ. Особый интерес к творческим видам деятельности на занятиях при изучении экономики.	Высокое умение работать с экономической и нормативной литературой, обобщать факты, оценивать важность экономической информации, прогнозировать развитие тенденций. Умение четко и логично выполнять, проверять экономические расчеты с применением ИКТ.	Высокая самооценка знания экономики. Высокая степень осознания своих текущих и будущих потребностей в образовании, желание и умение управлять своим процессом обучения. Умение эффективно использовать средства ИКТ в учебной и будущей

\*ИКТ – информационно компьютерные технологии

Формальные свидетельства о наличии профессиональных знаний и навыков работы (свидетельства, аттестаты, дипломы, и т.д.) перестают являться главными показателями профессиональной состоятельности специалиста.

Исходя из этого, главным признаком, квалифицирующим профессионала, становится его готовность к реальной трудовой деятельности, к демонстрации на практике тех знаний и умений, владение которыми обозначается понятием профессионализм. Именно с этой целью преподаватели все чаще внедряют в образовательный процесс различные педагогические технологии.

Актуализация самостоятельности обучающихся, что связано с требованиями ФГОС с одной стороны, а так же необходимостью получения дополнительной информации, связанной с будущей профессией, с целью формирования необходимых компетенций будущего специалиста, как профессиональных, так и общих. Здесь надо отметить разнообразие форм и методов самостоятельной аудиторной, а так же внеаудиторной работы. Подготовка преподавателями рекомендаций для организации внеаудиторной самостоятельной работы предусматривает и такие ее формы, как исследовательская работа, метод проектов, работа с дополнительной научной литературой, подготовка рефератов, сообщений, докладов, коллоквиумов и другое.

Улучшение качества материально-технической базы, оборудование учебных кабинетов компьютерами, мультимедийными средствами, необходимо для проведения практических занятий и лабораторных работ.

Практика формирования профессиональных компетенций у обучающихся представлена на рисунке 1.



*Рис. 1 Практика формирования профессиональных компетенций у обучающихся КСЭИ*

В профессиональной подготовке будущего менеджера руководящая роль педагога заключается в следующем: предоставить учебный материал в виде структурированной системы; разработать систему усложняющихся заданий для студентов; дать образец свершения деятельного акта по алгоритму самостоятельного задания; подготовить студентов к самоуправлению своей познавательной самостоятельностью, которое складывается из овладения следующими умениями: перерабатывать информацию; планировать свою деятельность; самоорганизовываться; осуществлять самоконтроль и т.д.

Таким образом, авторы пришли к следующим выводам:

1. Процесс формирования ключевых компетенций, как составная часть всего образовательного процесса, является образовательной услугой, конкурентоспособность которой зависит от ее качества. При этом уровень сформированных ключевых компетенций оценивается с позиций: студента; учебного заведения; общества; государства; рынка труда.

2. Для повышения эффективности профессиональной подготовки студента в условиях высшего образования разработать и внедрить:

- теоретическую модель профессиональной подготовки экономиста, менеджера;

- диагностическую программу изучения степени сформированности готовности студентов к профессиональной деятельности;

- программу формирования и развития ценностного отношения обучающихся к профессии.

3. Полученные данные позволяют нам сделать вывод: в процессе профессионального развития личности большое значение имеют мотивация к овладению профессией, профессиональные притязания студентов, именно они являются залогом и индикатором успешности профессионализации будущих специалистов.

4. Выявлены возможности компетентного подхода в подготовке студентов вуза, исходя из: анализа и оценки теории и практики.

5. Определены педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов вуза: реализация компетентного подхода в содержании профессиональных образовательных программ; использование игровых технологий обучения студентов; организация проектной, научной деятельности студентов.

#### **Источники:**

1. Атлягузова Е.И. Формирование базовых компетенций студентов технического профиля: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е.И. Атлягузова. – Тольятти, 2011. – 23 с.

2. Ростовцева В.М., Вельш А.В. Формирование основ профессиональной компетенции студентов в период учебной практики в современном ВУЗе // Вестник ТГПУ . 2011. №10. URL:

3. Рудакова А.Н., Шитакова Т.А. Формирование профессиональных компетенций студентов экономических специальностей посредством деловых игр, 2012, ФГОУ СПО «КТК». Статья опубликована <http://rudocs.exdat.com/docs/index-493462.html>.

4. Слаутина Н.М. Формирование профессиональной компетентности студентов вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Кемерово, 2005. - 167 с.: ил. РГБ ОД.

5. Петров Д.В. Современный банк как центр розничных технологий // материалы I Международной научно-практической конференции «Наука в 21 веке». Краснодар, 2013. С.80-85.

6. Петров Д.В. Анализ структуры комплекса маркетинга в банковском предпринимательстве России // Материалы II Международной научно-практической конференции «В мире научных исследований». Краснодар, 2013. С. 115-123.

***К вопросу о методике перевода языковых реалий***

**Пангелова М.Б., к.филол.н.**

*ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий ГПУ имени Григория Сковороды»,  
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина.*

**Аннотация.** В статье раскрываются методические приемы и обобщаются методологические подходы перевода иностранных текстов на русский язык. Определяются наиболее оптимальные пути решения этой проблемы, даются практические рекомендации по их эффективному использованию.

**Annotation.** The article describes the methodological approaches and methodological approaches are summarized translation of foreign texts into Russian.



Determine the best way to solve this problem, practical recommendations for their effective use.

**Ключевые слова:** методика, перевод, язык, реалья, словарная единица, духовная культура.

**Keywords:** methodology, translation, language, reality, lexical unit, spiritual culture methodology, translation, language, reality, lexical unit, spiritual culture.

В свое время выдающийся художник слова Гете отмечал что, при переводе следует затрагивать неперебиваемое, только тогда можно понять другой народ, другой язык. Понятие «неперебиваемое», которому Гете придавал такой большой значимости связано с тем, что между словами двух языков может происходить полное отсутствие соответствий. Слова, словосочетания, которые не имеют ни полных, ни частичных соответствий в словаре другого языка образуют безэквивалентную лексику этого языка. Всю безэквивалентную лексику можно условно разделить на две группы:

1) Собственные имена (личные имена, географические названия, названия учреждений, организаций, газет и т.д.).

2) Слова-реалии – словарные единицы, которые означают предметы, понятия и ситуации, не существующие в практике иноязычного социального коллектива. В эту группу входят слова, обозначающие разного рода предметы быта, материальной и духовной культуры, присущей только данному народу. Особого внимания заслуживают слова-реалии. Они возникают в языке каждого народа поневоле, и поскольку отражают национальную специфику, часто наносят больших затруднений переводчикам.

Термин «реалия» впервые употребил А. Федоров в работе «О художественном переводе» (1941), но для того, чтобы обозначить не лексему, а национально-специфический объект. Характеризуя труд переводчика, автор отмечает: «Но в то же время – это деятельность, требующая определенных знаний, не только практически-языковых, но и литературоведческих и историко-

лингвистических, не говоря уже о необходимости широкого культурного кругозора, что позволяет осознать исторические и географические реалии и т.д., одним словом, уметь ориентироваться в любом тексте». В последующих работах исследователь, сделал немало для изучения реалий, для обоснования их классификации и способов воспроизведения их функций в переводе, остался верен пониманию термина «реалия». В последнем издании книги «Основы общей теории перевода: Лингвистические проблемы» (1983) А. Федоров несколько уточняет дефиницию «реалии»: речь идет не просто о «словах, обозначающих реалии», а о «словах, обозначающих национально-специфические реалии общественной жизни и материального быта» [9]. По мнению ученого, можно установить различные группы и подгруппы реалий по признаку принадлежности их к той или иной сфере материального быта, духовной жизни человека, общественной деятельности, к миру природы и т.д. Но для А. Федорова реалия – всегда явление внелингвальное, лишь предмет материального мира, а не слово, которое обозначает. Слишком широко понимал обсуждаемый термин С. Толстой – переводчик, который изучал проблемы перевода с английского языка на русский. Для него «реалии» – «конкретные условия жизни и быта страны, с языка которой осуществляется перевод» [8].

В 1952 году Л. Соболев дал такое определение «реалии»: «Термином «реалии» обозначают бытовые и специфически национальные слова и обороты, не имеющие эквивалентов в быту, а, следовательно, и в языках других народов» [7]. С сегодняшнего взгляда, выше представленная дефиниция не совсем четкая и требует внесения определенных коррективов. Во-первых, слова, которые принадлежат к сфере непосредственной лексической номинации, не могут иметь «эквивалентов в быту», где им соответствуют определенные соотносимые денотаты – предметы и явления. Во-вторых, реалия - это вариативная категория, связанная с процессом преимущественно бинарного сопоставления языков на лексическом и фразеологическом уровнях. Л. Соболев без надлежащих оснований увеличивает объем реалий, включая в эту категорию

пословицы. Отдельные компоненты пословиц, без сомнения, могут быть реалиями, но пословица как целостная единица через обобщенно-отвлеченный характер не имеет соответствия, соотносимого денотата во внеязыковой предметной действительности, следовательно, её нельзя отнести к реалиям.

В украинском переводоведении термин «реалия» впервые употребил О. Кундзич в работе «Переводческая мысль и переводческое недомыслие» (1954), подчеркивая при этом непереводаемость реалий: «Я склонен считать народные песни аналогичными реалиями данного народа, что, как правило, не переводятся» [4]. Значительным шагом в разработке реалий в украинском переводоведении являются труды В. Коптилова [3]. В определении реалий ученый акцентирует в первую очередь фактор межъязыкового сопоставления. Так, в работе «Актуальные вопросы украинского художественного перевода» В. Коптилов называет реалиями «слова, обозначающие предметы и явления, неизвестные языку перевода» [3]. Из этого утверждения следует и тот факт, что слова могут быть реалиями в одном языке, но не могут быть таковыми в другом. Например, в Великобритании, как и у нас, проездные билеты, а в США – их нет. Следовательно, по отношению к американскому варианту английского языка наш «проездной билет» – реалия, а относительно британского варианта – нет.

С точки зрения семантики реалии, благодаря наличию в их семантическом континууме межъязыковой информации о закреплении за «своим» языковым коллективом, совпадают частично с диалектизмами. Как и диалектизмы, они придают речи определенного колорита, формируют речевую характеристику литературных персонажей. Но принципиальное различие между ними и диалектизмами заключается в том, что географическая информация реалий связана с обозначаемым предметом, это информация о специфических предметах и явлениях определенного географического ареала. Местная маркировка диалектизмов – это информация о специфических языковых средствах обозначающих общеизвестные предметы. Определенную близость с се-

мантической и стилистической стороны имеют реалии с терминами – языковыми знаками, которые представляют научные понятия специальной профессиональной области знаний. Их корреляция заключается в том, что иногда термин совпадает с реальностью, то есть существуют термины-реалии. Например, «цвет руты» – название растения и, следовательно, термин.

По происхождению термины и реалии различаются между собой. Реалии возникают преимущественно в народной гуще, а термины создают ученые и специалисты-практики, часто на основе элементов из латинского и греческого языков или путем сознательного переосмысления обычных «неспециализированных» слов. Совокупность терминов из определенной отрасли создает единое целое – термин систему. Описание значения термина тождественно самому его значению, в реалии же можно выделить при описании отдельных аспектов.

Термины и реалии по-разному становятся широко известными: термины как названия определенных предметов начинают часто употребляться с распространением этих предметов, в науке это связано с процессом обмена научной информацией. Реалии проникают в другие языки благодаря художественному переводу и средствам массовой коммуникации. Главное различие между ними – сфера их употребления, функционально-стилистический критерий: термины широко употребляются в языке науки, они – основа всех термин систем. Реалии преобладают в художественных текстах, устной речи.

Чаще всего исследователи прибегают к предметной, внешней, внеязыковой классификации реалий, и наиболее последовательно, наиболее основательно провели ее С. Влахов и С. Флорин.

С историко-семантической точки зрения выделяются:

1) собственно реалии (при существующих референтах): укр. коломыйка, играющих на трембите, лапти, Яворовка, коливо, китайка, перестройка, гласность; англ. a baby-sitter, Boxing Day, the Central lobby, Poppy Day, Halloween, Harley Street doctor, a gifted child («в США особенно способный ребенок, для

которого, с разрешения родителей, прорабатывается специальная школьная программа») и др.;

2) исторические реалии – семантические архаизмы, которые вследствие исчезновения референтов входят в исторически дистантную лексику, потеряв жизнеспособность. Им свойственна сема «прошлое», связана со старением референта, выходом обозначаемого им слова из области активной общественной жизни языкового коллектива. Они «содержат фоновые знания культурного наследия». Кроме национального, для них характерен хронологический колорит: укр. леший, смерд, свяченый, медведица («группа женщин, переодевшись, ходила по селу во время сенокоса»), зеленые ребята («разбойники»), пидбрехач («второй сват в древних украинских свадебных обрядах»), Тарница («деревянное седло гуцулов»); англ. the Black and Tans («черно-рыжие» – английские карательные отряды в Ирландии в 1920-1923), a priest's hole (ист. «нора», пристанище священника; тайная комната, обычно в церкви или в замке, где скрывались католические священники в Англии во время преследования католиков) и др. В структурном плане выделяются:

1) реалии-одночлены: укр. вечерницы, криничар, денцивка, кобзаревать, валило; англ. a sheriff, a threepence, a maurole («майское дерево» – «столб, украшенный цветами, разноцветными флажками, кругом которого танцуют в первое воскресенье мая в Великобритании») и др.

2) реалии-поличлены номинативного характера: укр. курная хата, разовый хлеб, троистая музыка, братская могила, звонковой колодец («название специальной радиопередачи о народной песне»); англ. a banana split, St. Valentine's Day, a Sussex pudding, a ticket day, a toffee apple, a soup-opera, garden seats, a means test man и др.

3) реалии-фразеологизмы: укр. лбы забрить, у печи возиться, заботиться о ларце, стать под венец, на панщине быть; англ. to reach the woolsack, to enter at the Stationer's hall и др.

Воспроизведение семантико-стилистических функций реалий в переводе – кардинальный вопрос переводоведения. Многие исследователи рассматривали этот вопрос и часто приходили при этом не совсем к одинаковым выводам. Также при переводах реалий следует учитывать, что в разных языках определяются различные способы перевода реалий.

На основе сопоставления англоязычных переводов украинской прозы с их оригиналами можно определить такие способы трансляционного переименования реалий: транскрипцию, гиперонимичное переименование, дескриптивную перифразу, комбинированную реноминацию, калькирование, межязыковую транспозицию на коннотативном уровне, метод уподобления, контекстуальное толкования реалий. Термином «транскрипция» обозначают нахождение как можно более точного соответствия через запись звучания слов языка-источника графемами языка-приемника. Транскрипция связана с точной (насколько это возможно) передачей звучания иностранного слова (примат произношения), – не единственный способ передачи. Возможен и примат графики – транслитерационная передача. Транскрипция и транслитерация – наиболее лаконичные способы. Благодаря им создается определенный экспрессивный потенциал: в контексте слов родного языка транскрибированное слово выделяется как чужое, придает предмету, который оно обозначает, коннотаций не будничности, оригинальности.

В то же время без транскрипции не обойтись, поскольку ни один язык не в состоянии выразить каждую конкретную идею самостоятельным словом или корневым элементом, потому конкретность опыта безгранична, а ресурсы даже самого богатого языка – очень ограничены. Термин «гипонимия» внедрил в языкознание Дж. Лайенз для обозначения видо-родовых отношений [5]. В. Виноградов и А. Федоров применили этот термин в переводоведении, назвав «гипонимичным» такой перевод, при котором видовое понятие языка-источника передается родовым языком-приемником [1; 9]. Итак, гипероним не воспроизводит всего объема семантики гипонима, а лишь приближает к

ней. Исходя из семантики соответствующих греческих слов (гипероним – родовое понятие относительно гипонима – видового понятия), уместно назвать этот вид перевода гиперонимичным. Гиперонимичное переименование – достаточно распространенный вид перевода реалий, связанный с основными понятиями лексических трансформаций, категоризации денотата, признанием изоморфизма части и целого, генерализацией. Все это относится к языковым универсалиям. Возможность такого вида трансляционного переименования, такой деконкретизации связана с наличием межъязыковых гипонимов, которые, в свою очередь, обусловлены гипонимией как языковой универсалией. Под межъязыковой гипонимией понимают отношение слов одного языка, к словам другого языка, что означают родовые понятия. При гиперонимичном переименовании, по сути, происходит дереализация реалий, потому что часто конкретное понятие передается лексемой чрезвычайно широкой, расплывчатой референции. При таком виде перевода стилистическая роль реалий незначительна. Гиперонимичный перевод передает семантику так называемой денотативной реалии с потерей семы «локальность» и отдельных семантико-дифференциальных признаков. Вот как описывает М. Коцюбинский главную героиню Маланку в повести «Fata Morgana»: «Маленькая, сухая, черная, в чистой рубашке, в старенькой свитке». В переводе А. Бернгарда читаем: «There was Malanka, small and thin, in a clean blouse and an old coat». Гиперонимичное переименование свитка – а coat не адекватно: а coat – нейтральное обозначение, а свитка, кроме общего денотативного значения «верхняя одежда», означает «одежда из домотканого грубого сукна». Согласно конотативной семантике, то слово «свитка» имеет еще имплицитное значение «одежда бедного человека»; вмещает оно и локальную сему, обозначающую этническую принадлежность, – «одежда украинской крестьянки». Все конотативные семы, локальная сема и часть денотативной семы при гиперонимическом переименовании не воспроизводятся.

Одновременно гиперонимичное переименование имеет определенные положительные черты. Если другие способы воспроизведения реалий часто чрезмерно актуализируют текст, потому что вносят в него что-то новое, приковывают к себе внимание, то гиперонимичное переименование принадлежит к нейтральным методам. Поскольку переводимые тексты как поле различной языковой и лингвокультурной интерференции часто чрезвычайно актуализированы независимо от субъективных намерений переводчика и, тем более, автора, метод гиперонимичного переименования может оказаться полезным.

Когда требуется высокая степень эксплицитности в процессе перевода, часто применяют дескриптивную перифразу, чему способствуют контекстно-ситуативные факторы. Кратко охарактеризовать перифразу можно как описательный оборот, с помощью которого явление, предмет, лицо, реалия называются не прямо, а описательно, через характерные их черты. Вот некоторые образцы удачных перифраз: священный – a consecrated dagger; лапти – ox-hide footwear; долина – a mountain meadow; на углу – in the only corner by an icon; каравай – a wedding bread; сельдь – a long forelock. Поскольку дескриптивные перифразы почти никогда полностью не воспроизводят семантики оригинала для иностранного читателя, переводчик, применяя дескриптивный метод, не должен терять чувства меры, чтобы в погоне за правдой детали не разминуться с художественной правдой целого.

Калькирование – особый вид заимствования, когда структурно-семантические модели языка-источника воспроизводятся поэлементно материальными средствами языка-приемника. Калькирование своеобразно отражает суть перевода как процесса биполярного: ведь цель перевода – превратить с помощью целевого языка оригинальный текст. Такова же и суть копирования. Этот метод, предполагает воссоздание внутренней формы слова, а вместе с ней – структуры образного переноса значений, активизирует словообразовательные средства, дает толчок к образованию семантически емких неологизмов. Различают полное и частичное копирование. При полном каль-



кировании слова или словосочетания буквально переводятся. Точная калька в лексическом и семантическом отношениях полностью совпадает с аналогом в языке-источнике. При частичном калькировании высказывания частично переводят, а частично строят из иноязычного материала или даже по иноязычному образцу.

Суть метода уподобления заключается в воссоздании семантико-стилистических функций реалии языка-источника иноязычным аналогом - реалией языка-приемника. И. Левий называет этот вид перевода «субституцией» или «подстановкой», утверждая, что его следует использовать тогда, когда концентрация общего довольно сильная. Иногда находим его и в оригинальной англоязычной литературе по иностранной, в частности, украинской, тематике, как в повести «Самое страшное преступление» английской писательницы Д. Джерард: «Besides the national beetroot soup, there were pirohy (a sort of small dumplings) which absolutely swam in butter, and the most artistic sour cream dumplings». При методе уподобления возникает опасность искусственного перенесения читателя в родную среду, поэтому данный метод не всегда желаемый с точки зрения стилистической и национально-культурной.

Существует еще один вид нахождения семантико-стилистических соответствий реалий – контекстуальное толкование реалий. Такой вид воспроизведения семантико-стилистических функций реалий неразрывно связан с целостностью художественного текста и состоит в разъяснении сути реалии в ближайшем контексте.

Приведенный список способов трансляционного переименования реалий не является абсолютным. Перевод – это дело творческое, индивидуальное. Каждый автор может с помощью своего таланта, своего мастерства слова производить другие пути донесения до читателя смысла того, что большинство исследователей назвало непереводаемым – реалии.

#### **Источники:**

1. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. – М., 1963.

2. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. – М., 1986.
3. Коптілов В. Першотвір і переклад. – К., 1972.
4. Кундзіч О. Перекладацька мисль і перекладацький недомисел // Вітчизна. – 1955. – № 1. – С. 138–164.
5. Лайенз Дж. Введение в лингвистику. Перевод с английского языка под редакцией и с предисловием В. Звегинцева. – М. «ПРОГРЕСС». – 1978.
6. Левий И. Искусство перевода. – М., «Прогресс». – 1974. – 394 с.
7. Соболев Л. О переводе образа образом. // Вопросы художественного перевода. М., 1955. – С. 290.
8. Толстой С. Основы перевода с английского на русский. – М., ИМО – 1957. – 79 с.
9. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – М., 2002.
10. Флорин С. Непереваемое в переводе. – М., Р. Валент. – 2009. – 360с.

### ***Методы стимулирования интереса к обучению***

**Петров В.И., к.и.н.**

*Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар*

**Аннотация.** Рассмотрены методы стимулирования интереса к учению: методы эмоционально-нравственного стимулирования, методы познавательного спора, анализа жизненных ситуаций, деловых игр, учебных дискуссий, создания ситуаций успеха. Все эти методы придают словесным, наглядным, практическим и другим методам дополнительное стимулирующее влияние.

**Annotation.** We consider methods to stimulate interest in teaching: Methods emotional and moral incentives, cognitive methods of dispute, the analysis of situations in life, business games, educational discussions, creating situations of success. All of these methods give a verbal, visual, practical and other methods of additional stimulatory effect.

**Ключевые слова:** методы эмоционально-нравственного стимулирования, познавательного спора, анализа жизненных ситуаций, деловых игр, учебных дискуссий, создания ситуаций успеха.

**Key words:** methods emotional and moral incentives, cognitive dispute analysis of life situations, business games, educational discussions, creating situations of success.

Специальные исследования (Г.И. Щукина, В.С. Ильин), посвященные проблеме формирования познавательного интереса, показывают, что интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуется, по крайней мере, тремя обязательными моментами: 1) положительными эмоциями по отношению к деятельности; 2) наличием познавательной стороны этих эмоций; 3) наличием непосредственно мотива, идущего от самой деятельности. Отсюда следует, что в процессе обучения важно обеспечивать возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления. Эмоциональное состояние всегда связано с переживаниями, душевными волнениями, сочувствием, радостью, гневом, удивлением. К процессам внимания, запоминания, осмысливания в таком состоянии подключаются глубокие внутренние переживания личности, которые делают эти процессы интенсивными и оттого более эффективными в смысле достигаемых целей. Роль эмоционального фактора в познании велика, так как без эмоций нет и человеческого искания истины.

Современные преподаватели применяют этот фактор в повседневном обучении, используют методы эмоционально-нравственного стимулирования. Например, изучая тему, посвященную Великой Отечественной войне, мы так подбираем содержание материала, что вызываем у студентов чувство гордости за свой народ, чувство радости за победу, ненависть к фашизму.

Ценный опыт использования методов эмоционально-нравственного стимулирования накапливается не сразу. Особое внимание в преподавании

истории, философии и других гуманитарных дисциплин необходимо уделять анализу литературных деталей в качестве средства повышения интереса к нравственным проблемам литературных произведений. В результате литература приобретает для обучающихся глубокий нравственный, а не только познавательный смысл.

Одним из методов эмоционального стимулирования учения можно назвать метод стимулирования занимательностью – введение в учебный процесс занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов.

Подбор занимательных фактов вызывает неизменный отклик у студентов. Часто они сами подбирают такие примеры в ходе самостоятельной работы, подготовки эссе. Сегодня весьма целесообразно использовать для повышения интереса к дисциплине анализ отрывков из художественной литературы, посвященных жизни и деятельности выдающихся ученых и общественных деятелей. Успешно применяются и такие приемы повышения занимательности обучения, как рассказы о применении в современных условиях тех или иных гипотез, научных предположений. В роли методов, стимулирующих интерес к учению, выступает и метод, занимательных аналогий. Например, положительный отклик вызывает у студентов аналогия между изучаемыми науками по конкретному вопросу. Ярким примером может быть изучение естественнонаучных проблем в философии.

Эмоциональные переживания вызываются созданием эффекта удивления. Необычность проводимого факта, парадоксальность у опыта, демонстрируемого на уроке, грандиозность цифр, свидетельствующих о небывалом научно-техническом прогрессе, достигнутом в нашей стране, например, и особенно в последние десятилетия, – все это при умелом сопоставлении данных, при убедительности этих примеров неизменно вызывает эмоциональный отклик у студентов.

Примером метода стимулирования является метод сопоставления научных и житейских (с бытовой точки зрения) толкований отдельных природных

явлений в рамках изучения философии. Например, ученикам предлагают сравнить житейское и научное объяснение явления невесомости, житейское и научное объяснение законов свободного падения, законов плавания.

Для создания эмоциональных ситуаций в ходе занятий большое значение имеет художественность, яркость, эмоциональность речи преподавателя. Без всего этого речь, конечно, остается информативно полезной, но она не реализует в должной мере функцию стимулирования учебно-познавательной деятельности обучающихся. В этом еще раз проявляется отличие методов организации познавательной деятельности от методов ее стимулирования.

Во всех приведенных выше примерах показано как художественность, образность, яркость, занимательность, удивление, нравственные переживания вызывают эмоциональную приподнятость, которая в свою очередь возбуждает положительное отношение к учебной деятельности и служит первым шагом на пути к формированию познавательного интереса. Вместе с тем среди основных моментов, характеризующих интерес, было подчеркнuto не просто активизация эмоциональности, но наличие у эмоций собственно познавательной стороны, которая проявляется в радости познания.

Как подчеркивают специалисты, создаваемые на уроках ситуации занимательности должны вызывать радость узнавания не побочных ярких подробностей, деталей, а основных идей изучаемой проблемы. Эмоции должны вводить ученика в проблему, а не уводить из нее в этом отличие подлинных познавательных эмоций от эмоций развлекательного, побочного характера. Именно перенасыщение некоторых занятий побочными эмоциями служит основанием для возражений некоторых методистов против преувеличения роли занимательного фактора в обучении. Сказанное не исключает, конечно, возможности привести и занимательные подробности из жизни ученых, если позволяет время, но они будут служить уже средством разрядки, снятия напряжения, преодоления повышенной утомляемости, а не непосредственного возбуждения познавательного интереса как мотива учения.

Основным источником интереса к самой учебной деятельности является, прежде всего ее содержание. Ведь сам метод, как известно, выступает в роли способа движения содержания. Для того чтобы содержание оказало особенно сильное стимулирующее влияние, оно должно отвечать целому ряду требований, сформулированных в принципах обучения (научность, связь его с жизнью, систематичность и последовательность, комплексное образовательное и развивающее влияние и так далее).

Однако имеются и некоторые специальные методы, направленные на повышение стимулирующего влияния содержания обучения. К ним в первую очередь можно отнести методы создания ситуаций новизны, актуальности, приближения содержания к самым важным открытиям в науке, технике, к достижениям современной культуры, искусства, литературы, к явлениям общественно-политической внутренней и международной жизни.

С этой целью преподаватели подбирают специальные примеры, факты, иллюстрации, которые в данный момент вызывают особый интерес в стране, публикуются в печати, сообщаются по телевидению и радио. В этом случае студенты значительно ярче и глубже осознают важность, значимость изучаемых вопросов и оттого относятся к ним с большим интересом.

Ценным методом стимулирования интереса к учению можно назвать метод познавательных деловых игр, который опирается на создание в учебном процессе «игровых ситуаций». Игра давно уже используется в обучении как средство повышения интереса к учению.

Деловая игра способствует развертыванию профессиональных качеств, расширяют познавательный кругозор обучающихся.

К методам стимулирования и мотивации учения мы относим также метод создания ситуации познавательного спора метод организации учебных дискуссий. Спор вызывает и повышает интерес к теме. Некоторые преподаватели умело используют этот метод организации учения. Они, во-первых, умело используют исторические факты борьбы различных научных точек зрения

по той или иной проблеме, например, рассказывают о борьбе сторонников теории «большого взрыва» или сторонников разных теорий происхождения человека.

Научные споры протекают не только в истории науки, но и на современном этапе ее развития. Вот почему при подготовке бакалавров дискуссия выходит на первый план, так как позволяет рассмотреть различные научные подходы к той или иной проблеме.

Ситуации спора учебные дискуссии создают и в момент изучения обычных учебных вопросов на любом практическом занятии. Для этого, например, специально предлагается студентам высказать свое мнение о причинах того или иного явления, обосновать ту или иную точку зрения. Здесь традиционным стал уже вопрос «А кто думает иначе?». А если такой пример вызовет спор, то ученики невольно распределяются на сторонников и противников того или иного объяснения и с интересом ждут аргументированного заключения педагога. Так учебный спор выступает в роли метода стимулирования интереса к учению.

Одним из действенных методов стимулирования интереса к учению является создание в учебном процессе ситуаций успеха у студентов, испытывающих определенные затруднения в учебе. Без переживания радости успеха невозможно по-настоящему рассчитывать на дальнейшие успехи в преодолении учебных затруднений. Вот почему опытные педагоги так подбирают для студентов задания, чтобы те из них, которые нуждаются в стимулировании, получили бы на соответствующем этапе, доступное для них задание, а затем уже переходили бы к выполнению более сложных. Например, с этой целью используются специальные двоякие задания, одно из которых вполне доступно для студента и создает базу для последующих усилий по решению более сложной задачи.

Ситуации успеха создаются и путем дифференцированной помощи обучающимся при выполнении учебного задания одной и той же сложности.

Слабоуспевающим дают консультации, планы предстоящего и ответа, которые позволят им на данном уровне подготовленности справиться с соответствующим заданием, а затем уже выполнять упражнение, аналогичное первому, самостоятельно.

Ситуация успеха организуется и путем поощрения промежуточных действий студента, то есть путем специального подбадривания его на новые усилия. Важную роль в создании ситуаций успеха играет обеспечение благоприятной морально-психологической атмосферы в ходе выполнения тех или иных учебных заданий. Благоприятный микроклимат во время учебы снижает чувство неуверенности.

Итак, мы весьма кратко охарактеризовали большую группу методов стимулирования интереса к учению: методы эмоционально-нравственного стимулирования, методы познавательного спора, анализа жизненных ситуаций, деловых игр, учебных дискуссий, создания ситуаций успеха. Все эти методы придают словесным, наглядным, практическим и другим методам дополнительное стимулирующее влияние. Знание всего богатства методов стимулирования интереса к учебной деятельности обучающихся позволит преподавателям в каждом конкретном случае избрать те из них, которые наилучшим образом отвечают решаемым учебно-воспитательным задачам, особенностям студентов, степени развитости у них познавательного интереса, с тем, чтобы приподнять его на новый, более высокий уровень.



*Социальное партнёрство как инновационная технология  
в образовании*

**Петров Д.В., начальник научного отдела,  
доцент кафедры экономики  
Петрова Т.А., к.филол.н.**

*Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар*

**Аннотация.** Статья описывает основные характеристики и методику возможного применения явления социального партнерства как одной из инновационных технологий в современном образовательном процессе.

**Annotation.** This article describes the main characteristics and the possible use of a technique phenomena of social partnership as one of innovation technologies in modern educational process.

**Ключевые слова:** социальное партнерство, система образования, общекультурные компетенции, технология образования, образовательный метод.

**Key words:** social partnership, the education system, the general cultural competence, technology education, educational method.

Проблема социального партнёрства в образовании обсуждается в последнее время на разных уровнях. Современное образование России характеризуется сменой приоритетов, ценностей и связывается с усилением роли профессиональной адаптации студента в период обучения. В сложившихся условиях предъявляются новые требования к процессу адаптации студента, направленные на формирование социально и профессионально мобильной личности специалиста с высоким уровнем готовности к предстоящей деятельности [5]. Для системы профессионального образования в целом крайне важно создание и развитие системы социального партнёрства, организация постоянного социального диалога между высшими и профессиональными заведениями, работодателями, общественными организациями и органами по труду и занятости на взаимовыгодной и равноправной основе. Одной из акту-

альных проблем системы профессионального образования является организация постоянного взаимодействия с социальными партнёрами в целях обеспечения эффективности функционирования этой системы [1]. Поэтому, социальное партнёрство в системе образования – это важный элемент в формировании современного подхода к профессиональному образованию, показатель реальной заинтересованности в его дальнейшем развитии.

Для характеристики социального партнёрства в образовании, уточним понятие социальной группы. Социальная группа – это относительно устойчивая совокупности людей, имеющих общие интересы, ценности и нормы поведения, складывающиеся в рамках исторически определенного общества.

Различают большие социальные группы: общественные классы, социальные слои, профессиональные группы, этнические общности (нация, народность, племя), возрастные группы (молодежь, пенсионеры); малые группы, специфический признак которых – непосредственные контакты её членов: семья, школьный класс, производственная бригада, соседские общности, дружеские компании.

Для дальнейшей характеристики социального партнёрства в образовании, рассмотрим понятие «академическая группа».

Академическая группа – это контингент студентов, обучающихся по одной специальности, одного года обучения и составляет минимальную учебную единицу. На основе академических групп могут образовываться составные учебные группы [2].

Составная учебная группа – объединение нескольких учебных групп (академических или составных) в одну, для проведения определенного типа занятия, например создание лекционного потока, семинарской группы и т.д. Академическая группа – социальное образование, в процессе функционирования которого осуществляется социально-профессиональное формирование молодых специалистов. С этой точки зрения поиск механизмов в управления интрагрупповыми процессами и условий реализации этих механизмов в прак-

тической воспитательно-образовательной деятельности представляет собой одну из наиболее значимых педагогических проблем.

Однако социальное партнёрство – это ёмкое и многозначное понятие. Партнёры – это не просто участники совместной деятельности, связанные каким-либо соглашением, а, прежде всего стороны, строящие отношения между собой в соответствии с развивающимися отношениями в обществе. Исследование показывает, что социальное партнёрство в образовании – это путь его демократизации и обновления. В современных условиях в образовании реализуются все виды социального взаимодействия, но очевидно, что именно партнёрство даёт наибольший эффект, так как предполагает более полное, заинтересованное и долгосрочное включение в решение социально-образовательных проблем. Партнёрство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, позволяет изменять, проектировать, устанавливать новые общественно значимые функции [4]. Социальный диалог в сфере образования в настоящее время является средством обновления качества образования, его содержания, повышения его личностной ориентированности, социальной и экономической эффективности. Студенты не готовятся к будущей жизни – они уже живут реальной, сегодняшней жизнью. И им нужна интересная, отвечающая их потребностям и особенностям деятельность: игровая, трудовая, благотворительная, творческая, досуговая.

По мнению Л.С. Выготского, наивысшего результата можно добиться не в индивидуальном, а в общественном характере деятельности. Анализ научной литературы показывает, что значительную роль приобретают качества специалиста, связанные с коммуникативными партнерскими отношениями в социуме. В связи с этим, сформированное в учебных заведениях социальное партнерство с развитыми формами взаимодействия его субъектов позволяет осуществить подготовку высококвалифицированных специалистов, имеющих уровень квалификации достаточный как для самостоятельной профессиональной деятельности в соответствии с потребностями рынка труда, так и для

продолжения обучения в рамках системы непрерывного многоуровневого профессионального образования на основе рационального использования кадрового потенциала, методической и материально-технической базы всех субъектов социального партнерства, а также средств и материальных ресурсов, выделяемых на профессиональное образование [6].

Итак, социальное партнерство по отношению к образованию следует понимать как:

партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности;

партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства;

партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества.

Последнее понимание партнёрства является наиболее значимым, позволяющим изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые функции системы образования. При этом в каждой ситуации социального взаимодействия различные понимания социального партнёрства могут быть представлены одновременно.

Взгляд на социальное партнёрство в сфере образования отражён в научных социологических исследованиях, например, в работах С.А. Валуева, И.В. Игнатъевой, Д.А. Кокшарова, М.А. Лушниковой, Э.Э. Нестеровой, Г.Ю. Семигиной.

Следует отметить что, эффективность любого взаимодействия напрямую связана с принципами отношений его субъектов. В результате анализа понятия «социальное партнёрство» были выделены его основные принципы: взаимовыгодность совместной деятельности, добровольность, открытость, технологичность и законность. Один из первых принципов, которым руководствуются участники социального партнерства, – взаимовыгодность от совместной деятельности. Каждый участник партнёрства должен чётко осозна-

вать, какую пользу он получит от подобных отношений, насколько окупится его вклад в совместное дело. И речь здесь идет не только о материальных выгодах, напротив, социальное партнёрство «заставляет» работать нематериальные мотивы участников, показывает, насколько разностороннюю пользу возможно получить при грамотном подходе к совместной деятельности. Принцип взаимовыгодности совместной деятельности является центральным в построении социального партнерства, поскольку партнерские отношения предполагают получение какой-либо пользы, приобретение чего-либо каждой из взаимодействующих сторон.

Следующий принцип, которым руководствуются участники социального партнерства, – это принцип добровольности. Принцип добровольности предусматривает, что участие в партнерском взаимодействии не должно быть навязанным, в противном случае будет отсутствовать мотивация для эффективного взаимодействия, что способствует понижению активности, личностного и профессионального развития студентов. Он помогает одним участникам понять и найти аргументы для привлечения к своей деятельности потенциальных партнёров, другой стороне он гарантирует свободу выбора при принятии решения об участии в такой деятельности. Принимая решение об участии или неучастии в конкретном партнёрстве, участники заранее продумывают долю своей ответственности, взвешивают собственные силы и возможности, обозначают гарантии и намечают перспективы сотрудничества.

Принцип открытости раскрывается с двух сторон. Во-первых, это открытость информации об условиях взаимодействия, его формах, методах, правилах и результатах. С другой стороны, принцип открытости гарантирует возможность каждому желающему стать партнёром и присоединиться к совместной деятельности. Таким образом, обеспечивается прозрачность деятельности и ее равнодоступность для представителей трех секторов.

Принцип эффективного социального партнёрства – это принцип множественности технологий. Содержание этого принципа заключается в следую-

щем: для системного и эффективного взаимодействия необходимо обладать множеством различных технологий совместной деятельности, поскольку каждая отдельная технология, как правило, обладает ограниченными возможностями, по причине специфичности задачи, которую она решает. В какой-то степени этот принцип обеспечивает определенную степень жизнестойкости и адаптивности социальному партнёрству. Кроме того, стремление к многовариантности технологий взаимодействия обеспечивает участникам потребность в самообразовании.

Следующий принцип мы называем принципом законности. Установление общеобязательных правил, закрепленных законодательно, дает участникам партнёрства ясное представление об их правах и обязанностях, позволяет заранее продумывать процедуры принятия решений в спорных вопросах. Кроме того, такой подход гарантирует ясное представление о взаимной ответственности и дает чувство защищенности в совместной деятельности.

Итак, мы перечислили основные принципы социального партнёрства, соблюдение которых гарантирует устойчивое и результативное взаимодействие его участникам.

Одна из главных целей образования состоит в том, чтобы посредством различных форм обучения и воспитания адаптировать студента к предстоящей профессиональной деятельности в условиях стремительных социальных перемен. Поэтому, успешной адаптации студента вуза к предстоящей профессиональной деятельности способствует осуществление основных функций высшего образования, среди которых В.И. Казаренков и Т.Б. Казаренкова выделяют: гуманистическую, аксиологическую, социокультурную, социально-адаптивную, социально-мобильную, инновационную, социально-интегративную, прогностическую [3]. Решению названной проблемы способствуют усилия, направленные на достижение всеобщей профессионализации общества, удовлетворение потребностей личности в дифференцированных образовательных услугах, что определяет приоритетность профессионального образо-

вания в политике государства, создание новых образовательных культур, типов учебных заведений, инновационных педагогических систем и технологий обучения.

Исходя из анализа научной литературы по рассматриваемой проблеме, можно сделать вывод о том, что студенты вуза в процессе подготовки к профессиональной деятельности сталкиваются с рядом типичных затруднений: дидактические (затруднения приспособления студента к вузовской системе обучения, организационным нормам и правилам), социально-психологические (затруднения интеграции со студенчеством, принятия ценностей, норм и стереотипов поведения); профессиональные (затруднения самоидентификации личности с требованиями профессии, социальной ролью), реализация которых предстоит после получения высшего образования. Причины, лежащие в основе этих затруднений, на наш взгляд следующие: развитие личности обучаемого не всегда рассматривается как главная цель профессионально-образовательного процесса; недостаточная ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого не приводит к изменению соотношения нормативных требований и результатов образования; авторские инновационные технологии не становятся нормой и, как следствие, обучение не представляет уникальную возможность организации совместной деятельности педагога и студентов.

В результате чего, мы можем с уверенностью утверждать, что социальное партнерство призвано формировать у студентов готовность успешно действовать в условиях влияния различных стрессов. Оно дает возможность формировать у студентов принятие избранной профессии и любви к ней, уверенности в ее общественной и социальной значимости и оптимизма в отношении ее перспектив; обеспечивает доверие студентов своей профессиональной подготовленности и уверенность в надежности профессорско-преподавательского состава, в их готовности помочь; формирует коммуникативные

умения и навыки, необходимые студентам в их профессиональной деятельности.

**Источники:**

1. Петрова Т.А. Когнитивный аспект изучения языка средств массовой информации // Материалы II Международной научно-практической конференции «В мире научных исследований». Краснодар, 2013. С.80-82.

2. Андреева И.Н. Методологические основы изучения социально психологического климата в академической группе: Автореф. дис. к.ф.н. - Минск, 1985г.-18с.

3. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 64-69.

4. Михеев В.А. Основы социального партнерства: теория и политика. Учеб.для вузов. М.: Экзамен, 2001.

5. Нестерова Э. Социальное партнерство и коллективное трудовое право // Российская юстиция. 2004. № 1. С. 26.

6. Сыромицкая И.А. Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. [Текст] – Орск: Издательство ОГТИ, 2008. – 199 с.

7. Жинкин С.А. О роли личностных факторов в обеспечении эффективности права и норм законодательства // Закон и право. 2008. №12. С.39-40.

8. Жинкин С.А. Роль психологических структур личности в обеспечении эффективности норм законодательства // Закон и право. 2008. №4. С.35-36.

9. Жинкин С.А. О плюрализме в исследовании понятия «эффективность норм права» // Закон и право. 2007. №11. С.21-23.

10. Жинкин С.А. О методологических принципах исследования эффективности норм законодательства // Российский следователь. 2008. №19. С.33-35.



***Самостоятельная работа студентов как доминанта  
современного образования: методический аспект***

**Петрова Т.А., к.филол.н.**

**Петров Д.В., начальник научного отдела,  
доцент кафедры экономики**

*Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар*

**Аннотация.** Материал посвящен анализу места самостоятельной работы студентов как доминанты в Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения. Приведены возможные методики интеграции самостоятельной работы в образовательный процесс.

**Annotation.** Material analyzes the students' independent work places as dominant in the federal state educational standards of the third generation. The possible methods of integration of independent work in the educational process.

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения, самостоятельная работа.

**Key words:** Federal state educational standard of the third generation, independent work.

Модернизация среднего профессионального образования связана с развитием личности обучающихся, их познавательных и созидательных способностей, обеспечением конкурентоспособности на рынке труда. На протяжении многих десятилетий ученые и практики ведут активный поиск наиболее эффективных способов разрешения противоречия между достаточно предписанным содержанием обучения, заданными формами организации образовательного процесса и необходимостью развития индивидуальности обучающихся, реализации их творческого потенциала и самостоятельности в процессе обучения (В.И. Андреев, Л.И. Духова, П.И. Пидкасистый, Ю.В. Сенько, А.Н. Худин и др.). Работа в этом направлении в настоящее время активизировалась в связи со сменой образовательной парадигмы: от безличностной – к личностно-ориентированной, от унифицированной к вариативной, от адап-

тивной к развивающей, от знаниевой к деятельностной. Современный социум предъявляет особые требования к подготовке специалиста. Обществу нужен не просто грамотный работник, а специалист способный к самообразованию и саморазвитию, ориентированный на творческий подход к делу, обладающий высокой культурой мышления. Сегодня стало очевидным, что невозможно в процессе обучения получить раз и навсегда необходимый для успешной профессиональной деятельности объём знаний, каким бы большим он ни был. Задача образования состоит в том, чтобы научить человека учиться всю жизнь. Идёт переход от принципа «Образование на всю жизнь» к принципу «Образование через всю жизнь». Решение этой задачи не возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести обучающегося из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящая в настоящее время реформа образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане следует признать, что **самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой.** Речь идет не только об увеличении часов на самостоятельную работу (от 30% до 50% согласно требованиям стандартов 3 поколения). Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в ВУЗе, который должен строиться так, чтобы **развивать умение учиться**, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном обществе.

В то же время самостоятельная работа, ее планирование, организационные формы и методы, система отслеживания результатов являются одним из наиболее слабых мест в практике ВПО. Подтверждением служит проведенный в ходе исследования анализ практики обучения в высших учебных заве-

дениях РФ. Он показал, что до 70% студентов нуждаются в четком планировании самостоятельной работы со стороны преподавателя, имеют серьезные проблемы в работе с учебной и научной литературой. Это приводит к тому, что обучающиеся не выполняют учебный план, испытывают значительные трудности в выполнении курсовых и дипломных проектов, а в дальнейшем тяжело адаптируются к профессиональной деятельности, имеют меньше возможностей для профессионального роста.

В стандартах ВПО третьего поколения на внеаудиторную работу, как известно, отводится 50% бюджета времени студента. Это время полностью используется на самостоятельную работу. Кроме того, часть времени, отводимого на аудиторские занятия, так же включает самостоятельную работу. Таким образом, получается, что времени на самостоятельную работу в учебном процессе отводится вполне достаточно, **вопрос в том, как эффективно использовать это время.**

Возможны **два основных направления** построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов. **Первое** – это **увеличение роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий**. Реализация этого направления требует от преподавателей разработки новых методик и форм организации аудиторных занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества подготовки. Для того, чтобы студенты активно овладевали знаниями в процессе аудиторной работы необходимо, по крайней мере, понимание ими учебного материала, как базовой основы для самостоятельной работы. Реально же на практике, мы наблюдаем, что у студентов сильна тенденция на обычное запоминание изучаемого материала только с некоторыми элементами понимания, особенно это ярко выражено у младших курсов. Кроме того, преподаватели при проведении занятий, как правило, слабо высвечивают внутридисциплинарные и междисциплинарные связи. Хотя всем известно, что знания, не закрепленные связями, имеют плохую сохраняемость.

**Второе направление** связано с повышением активности студентов по самостоятельной работе **во внеаудиторное время**. И это направление связано с рядом проблем. В первую очередь – неготовность к нему большинства студентов и преподавателей, причем неготовность преподавателей проявляется, как правило, в психологическом аспекте. Кроме того, существующее информационное обеспечение учебного процесса недостаточно для эффективной организации самостоятельной работы.

Самостоятельная деятельность студента – задача, которую решает весь педагогический коллектив, основными целями которой являются:

- формирование умений использовать разного рода литературу и периодическую печать;
- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений студентов;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- развитие познавательных способностей и активности студентов;
- формирование самостоятельности мышления;
- развитие исследовательских умений.

Цель каждого преподавателя – подготовить специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности.

Для этого необходимо создать систему, помогающую управлять самостоятельным образовательным процессом студентов и обеспечивающую необходимый уровень мотивации студентов к систематической работе для получения знаний, умений и практического опыта в период обучения. Основной мотивирующий фактор – подготовка студента к самостоятельной профессиональной деятельности и создание базы для профессионального роста и карьеры.

Студент в ходе самостоятельной работы *может*:

- освоить теоретический материал по изучаемой дисциплине / профессиональному модулю (отдельные темы, отдельные вопросы тем, отдельные положения и т.д.);

- закрепить знание теоретического материала практическим путем, используя необходимый инструментарий (решение различных задач, выполнение контрольных работ, тестов для самопроверки и т.д.);

- применить полученные знания и практические навыки для анализа ситуации и выработки правильного решения (подготовка к групповой дискуссии, подготовленная работа в рамках деловой игры, письменный анализ конкретной ситуации, разработка проектов и т.д.);

- применение полученных знаний и умений для формирования собственной позиции, теории, модели (написание выпускной квалификационной или научно-исследовательской работы студента).

Перечисленные виды самостоятельной работы соответствуют имеющимся четырем образам обучения. Их можно представить в виде пирамиды.

#### *Пирамида обучения*



1. в основе пирамиды - получение знаний, когда студент *«знает о»*;
2. вторая ступень – понимание студентом предмета изучения. Студент *«знает как»*, т.е. может сопоставить различные идеи, может соотнести эти идеи со своими собственными представлениями;

3. третья ступень – студент умеет применить изученные идеи, а при необходимости их моделировать в соответствии с собственным контекстом и находить наиболее нужные решения, т.е. студент *«умеет применить свое «знание как»*;

4. вершиной пирамиды является – обучение как развитие личности, при котором обучающийся осознает себя частью изучаемого им мира, в котором он собирается действовать. В этом случае предполагается, что обучающийся будет вырабатывать собственные теории и модели.

Поэтому целью преподавателей является в период обучения пройти с каждым студентом путь от знаний к развитию личности обучающегося.

В заключение хочется отметить, что хорошо спланированная самостоятельная работа раскрывает способности студентов, реализует их творческий потенциал, возрастает уровень собственной познавательной деятельности, а, следовательно, повышает и общий уровень успеваемости.

#### **Источники:**

1. Жинкин С.А. О новых методологических подходах к исследованию проблем эффективности права // Российский следователь. 2009. №10. С.30-32.

2. Жинкин С.А. Некоторые аспекты идеологического воздействия права на социальные процессы в современной России // Российский следователь. 2012. №13. С.28-30.

3. Петрова Т.А. Особенности образования сложных слов: современное состояние и особенности // Вестник Академии знаний. 2012. №1. С.80-84.

4. Петрова Т.А. Теоретическое описание понятия «норма языка» // Вестник Академии знаний. 2013. №3(6). С.86-91.

5. Петрова Т.А. Лингвокультурологический взгляд на медиатекст // Материалы I Международной научно-практической конференции «Наука в 21 веке» Петрова Т.А. Краснодар, 2013. С.23-26.

6. Петров Д.В. Современные методы и этапы проведения реинжиниринга бизнес-процесса в коммерческом банке // Материалы II Международной

научно-практической конференции «Наука в 21 веке». Краснодар, 2013. С. 37-40.

7. Петров Д.В. Современные направления совершенствования кредитования юридических лиц // Материалы II Международной научно-практической конференции «Наука в 21 веке». Краснодар, 2013. С. 40-45.

8. Петров Д.В. Финансово-кредитный механизм предприятий малого бизнеса. Краснодар, 2013.

***Формирование мыслительных способностей студентов при раскрытии юридической темы «Причины и условия преступности» через использование методов проблемного обучения***

**Пилюгина Т.В., к.ю.н., доцент**

*Кубанский социально-экономический институт, гор. Краснодар*

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы, связанные с проведением проблемных занятий, формирующих мыслительные способности студента с точки зрения профессиональных компетенций, учебного процесса, студенты должны самостоятельно рассматривать сформулированные преподавателем проблемные ситуации, включая творческое мышление и профессиональную ориентированность.

**Annotation.** In the article the questions connected with carrying out the problematic practice, shaping the thinking ability of the student. from the point of view of professional competences, training process, students must consider given by the teachers of the problem, including creative thinking and professional orientation.

**Ключевые слова:** творческое мышление, профессиональная ориентированность, креативный подход в решении.

**Key words:** creative thinking, professional orientation, creative approach in solving.

Сегодняшнее развитие социума тесным образом связано с развитием профессиональной личности, способной переработать большой объем информации. Такое экспоненциальное нарастание ставит перед человеком ряд сложнейших психологических, социальных и интеллектуальных задач. Ему предстоит в кратчайшие сроки, повышая свою квалификацию усваивать новые знания. Именно от уровня развития творческих способностей человека, от степени его привыкания к наличию проблемных ситуаций, суть которых – вся окружающая действительность, и возможности их логического разрешения, зависит не только его развитие как личности, но и, при некотором утровании, даже уровень его психологической устойчивости.

Используя педагогические технологии в той или иной мере реализующие и развивающие отдельные принципы активного обучения, посредством представления проблемно сформулированной задачи, используя творческую деятельность обучающихся, проводя занятие можно добиться объективно существующих знаний, основанных на реальных исторических событиях.

Как показал анализ работ по педагогике высшей школы подготовка специалиста-профессионала к осуществлению профессиональной деятельности в области юриспруденции, используя новые средства и развитие личности педагога, наиболее полно могут быть реализованы в условиях профессиональной направленности обучения. Речь идет о профессионально-ориентированном обучении, позволяющем связать подготовку специалиста с будущей профессиональной деятельностью (А.А. Вербицкий – контекстное обучение, М.Я. Виленский, Т.А. Дмитриенко, Л.В. Масленниковой, П.И. Образцов – профессионально-направленное обучение). [1]

Такое обучение имеет свои особенности. Рассмотрим формирование мыслительных способностей студентов-юристов, используя методы проблемного обучения на изучении темы «Причины и условия преступности». Для решения этой задачи требуются включение творческого мышления студента и большого числа программных и технических средств, самостоятельного рас-



смотрения сформулированной преподавателем проблемной ситуации, возможно, юридически профессионально ответить на поставленные вопросы.

Вместе с тем, такое проблемное занятие должно содержать что-то, что вызовет удивление, изумление, восторг студентов – одним словом, то, что они будут помнить, когда все забудут. Иными словами, с точки зрения профессиональных компетенций, учебного процесса, студенты должны самостоятельно рассматривать сформулированные преподавателем проблемные ситуации, включая творческое мышление и профессиональную ориентированность. Изучение темы «Причины и условия преступности» как раз интересный факт, неожиданное открытие, красивый опыт, нестандартный подход к уже известному, а с учетом деление на конкретное и изучающее, становится ясным, объект действительности – преступность – явление социальное, конкретно, содержащее в себе определенные внутренние и (или) внешние противоречия. Проблемы, задачи которые мыслящий, а в данном случае – обучающийся, должен разрешить в процессе их практического преобразования или мысленного осознания. В этом случае предметный мир открывается человеку, будучи исполненным проблемностью, и вызывает необходимость в мышлении. Фактически изучается и моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском ее решения. При этом осознание, принятие и разрешение этих проблемных ситуаций происходит при оптимальной самостоятельности обучающихся, но под общим направляющим руководством педагога в ходесовместного взаимодействия.

Естественно методика проведения проблемного занятия включает в себя несколько этапов поисковой деятельности, [2] представляющей собой внутреннюю часть структуры проблемного урока:

- 1) возникновение проблемных ситуаций и постановка проблемы;
- 2) выдвижение предположений и обоснования гипотезы;
- 3) доказательство гипотезы;
- 4) проверка правильности решения проблемы.

Соответственно при подготовке к занятию продумываются возможности, способные превратить обычное занятие в проблемное, а это вызывает интерес к теме и возникает вопрос «Как же так? Такого не может быть? Все должно быть по-другому!». [3] Здесь помощь и руководство со стороны педагога должна состоять не в устранении трудностей, а подготовить студентов к их преодолению. В качестве творческого подхода и средства реализации проведения занятия предлагается в полном объеме использование активного нового специфического игрового метода, в котором обучение воспроизводит ход реальных событий. Специально спроектированная и организованная проблемная ситуация направлена на создание нового мыследеятельностного содержания образования в форме метапредмета, направленного на изменение коммуникативно-смысловой организации участия студента в коллективной мыслительной работе над проблемой. [4]

В модели фиксируется, что действительность самоопределения – это действительность вхождения личности в деятельность. Задача «фигуры самоопределения» – это создание «промежуточной плоскости», опосредующей требования со стороны организованной деятельности и со стороны лично осмысленной жизненной траектории к действию человека в конкретной ситуации. С точки зрения данной модели, главная особенность самоопределения заключается в том, что одновременно с включением личности в деятельность происходит формирование самой личности. Акт самоопределения осуществляется как осознание оснований деятельностной ситуации, первоначально противостоящей человеку, принятие им определенных оснований своего участия в ней, и, тем самым, занятие в ней той или иной позиции. Самоопределение противостоит таким адаптивным механизмам вхождения в деятельность как принятие роли и функционирование по требованиям места в организации. [5] Сочетание вариативности подготовки студента-юриста, предусматривающей знание юриспруденции, позволяет мыслить, и, главное, ответить на во-

прос «почему» и «откуда возникают такие проблемы как преступность. Потребность, рождает мотив, побуждающий человека думать и действовать. [6]

Развивать творческое мышление для юриста необходимо. Перед ними в профессиональной деятельности иногда ставятся задачи, которые не всегда можно решить традиционными путями, а требуется креативный подход в решении. [7] Еще в начале XX века Д. Дьюи [8] отметил сущность критического мышления, продиктованного определением проблемы. Прежде чем приступить к попыткам ее решения, по его мнению, необходимо научить человека конструктивно мыслить.

Соответственно мыслительная операция – это один из способов мыслительной деятельности, посредством которого человек решает мыслительные задачи. При этом построение формирующей задачи не требует вспоминания готовых знаний, а требует рассуждения, размышления и чаще всего краткости по содержанию. Большая роль в этом принадлежит личностно-деятельностный принцип организации процесса обучения, приоритет поисковой учебно-познавательной деятельности обучающихся. [9]

Известно, что формирование творческих способностей возможно в сочетании внешних и внутренних элементов процесса обучения. Элементы в области права направлены на то, чтобы поставить обучающегося в положение правоведа, исследователя некоторых посильных для него проблем, а его мыслительная деятельность представляет собой решение разнообразных мыслительных задач, направленных на раскрытие сущности чего-либо.

Проведение занятия по теме «Причины и условия преступности», опираясь на закономерности психологии мышления, логику научного исследования, интеллекта студента, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения, значительно отличается от традиционного объяснительно-иллюстративного. Оно предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности. При этом механизм мышления включает мыслительные операции, оп-

ределяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. В связи с этим, в дискуссию не боятся вступать обучающиеся с плохой памятью, не подготовившиеся к занятию. Несомненно, такое занятие позволяет приблизить специалиста в области права к развитию страны и вопросам безопасности государства.

Развитие творческого потенциала личности обучающегося – важная задача современной системы образования. Если в современном обществе мы не будем иметь людей, которые конструктивно реагируют на малейшие изменения в общем развитии, мы можем погибнуть, и это будет та цена, которую мы все заплатим за отсутствие творчества. [10] И не случайно, учитывая роль противоречий, в развитии познавательных потребностей обучающихся, создаются условия предметно-содержательной стороны занятия. В результате чего развивается система профессионально-ориентированной подготовки специалиста. Таким сегодня можно считать проблемное обучение, продиктованное требованиями научно-технического прогресса и необходимостью реализации проекта «Современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики» [11]

Напомним, что качественный скачок в развитии новых технологий во всех сферах человеческой деятельности повлек за собой и резкое возрастание потребностей общества в творческих людях, способных создавать новое в производственной и социальной жизни, умеющих ставить и решать новые проблемы, актуальные и для современного общества, и для будущего. [12]

#### **Источники:**

1. Некрасова Г.Н. Профессионально-ориентированная подготовка учителя технологии в области методики использования средств информационных технологий : дисс....д-ра пед.наук,- Киров ,2005

2. Гапонова Г.И. Теоретико-педагогического обоснование развития субъектности студента как будущего профессионала // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. № 4. С. 25-34.

3. Гапонова Г.И. О проблеме профессионального становления личности. Различные подходы. Анализ ситуации в образовании. // Вестник Академии знаний. 2012. № 2. С. 34-37

4. Пилюгина Т.В. Открытый характер дискуссии как фактор активизации учебно-познавательной деятельности студентов и повышения эффективности занятий // Современный специалист и профессиональные компетенции: методический аспект подготовки. Краснодар 2012

5. Глазунова О.В. Психологические условия и механизмы развития способностей самоопределения у старшеклассников - Автореф. к.п.н. - М. 2002

6. Скосарев Ю.П. К разработке модели системы проблемного обучения в вузе // Сайт проекта Интернет-конференции Актуальные проблемы медицинского образования, прямая ссылка - <http://vgmu.vitebsk.net/intconf/sect3/1.htm>

7. Пащевская Н.В., Ахрименко В.Е., Ахрименко З.М. Лекция как один из методов развития креативного мышления студентов // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. № 4. С. 91-98.

8. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской; Под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. – М.: Мир, 1915.- С.202.

9. Крайг Г. Психология развития.- Спб., 2000 г.- с. 560

10. Ильницкая, И.А. Проблемное обучение – эффективная система развития творческого потенциала личности обучающегося // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е.Щварца / Материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г., г. Пермь) Часть

11. Письмо Министерства образования и науки РФ от 8 мая 2008 г № 03-946

12. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168с.

13. Жинкин С.А. Вопросы идеологического воздействия права в современной России // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2012. №3. С.162-167.

14. Жинкин С.А. О социальной эффективности права в условиях глобализации // Общество и право. 2012. №1. С.19-21.

*Педагогическая характеристика личности, склонной к  
коррупционному поведению*

**Романенко Е.А., старший преподаватель кафедры  
сервиса и туризма**

*Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар*

**Аннотация.** В статье представлена попытка модельной педагогической характеристики личности, предрасположенной к коррупционному поведению. Модель отражает индивидуальные свойства, социально-исторический образ жизни и статус в системе общественных отношений личности, склонной к коррупционному поведению.

**Annotation.** Attempt of the model pedagogical characteristic of the personality predisposed to corruption behavior. Model is presented in article reflects individual properties, a sociohistorical way of life and the status in system of the public relations of the personality inclined to corruption behavior.

**Ключевые слова:** коррупционные дескрипты, модельная характеристика личности, склонной к коррупционному поведению.

**Key words:** corruption descriptions, model characteristic of the personality inclined to corruption behavior.

Проблемы коррупции как в нашей стране, так и за рубежом прочно удерживают высшие позиции в рейтинге актуальности. Многочисленные ис-

следования посвящены юридическим и экономическим причинам и последствиям данного явления. Однако проявления коррупционного мышления и коррупционное поведение личности является сложным процессом, где на факторы внешнего окружения и специфику профессиональной деятельности накладываются психологические характеристики человека. Соответственно, для определения направлений педагогических усилий по формированию антикоррупционных установок необходимо определить педагогическую модельную характеристику личности, склонной к коррупционному поведению.

Поскольку личность человека представляется как устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности, то и рассматривать ее необходимо в контексте общественных отношений [4]. Определенное поведение и статус человека в социуме определяются предпосылками и источниками развития личности. Предпосылки развития личности базируются на индивидуальных свойствах личности. Источниками развития личности для функционирования в социуме является социально-исторический образ жизни. Предпосылки развития существенно детерминируются источниками развития личности и оказывают огромное влияние на формирование последней.

На основе анализа существующих теоретических разработок по определению психологических характеристик, представленной О.В. Ванновской [1], нами был сформирован собственный вариант педагогической модельной характеристики потенциального коррупционера (рис. 1).

Личность, склонная к коррупционному мышлению и поведению, имеет недифференцированную структуру установок нравственного поведения, низкий уровень удовлетворенности жизнью, стремится существенно повысить уровень удовлетворенности собой и собственной жизнью путем получения материальных благ. Попытки самоутверждения через богатство и власть базируются на отсутствии генерального смысла жизни, преобладании материальных, а не духовных ценностей личности [3]. Причем коррупционное пове-

дение носит полимотивированный характер. Видимый мотив – корысть выражается в стремлении обеспечить себя максимально возможными материальными благами. Другим – глубинным – мотивом является игровой, поскольку определенный риск коррупционных взаимоотношений приносит правонарушителям психологическое удовлетворение. Также удалось выявить стремление перенести ответственность за результаты собственной деятельности на окружающих ее людей и обстоятельства (экстернальный локус контроля). Личность, склонная к коррупционному поведению чаще всего обладает импульсивным типом реагирования.

### Характеристика личности, склонной к коррупционному поведению

<p><b>Предпосылки индивидуальные свойства личности (внутренняя подсистема)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- преобладание корыстных и игровых поведенческих мотивов</li> <li>- низкий уровень удовлетворенности жизнью</li> <li>- экстернальный локус контроля</li> <li>- импульсивный тип реагирования</li> <li>- недифференцированная структура установок нравственного поведения</li> <li>- заниженная самооценка</li> <li>- основа ценностных ориентаций - материальная</li> </ul>
---



<p><b>Источники социально-исторический образ жизни (внешняя подсистема)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- гражданское и этатистское правосознание</li> <li>- низкий уровень общественной культуры</li> <li>- низкий уровень правовой культуры</li> <li>- индивидуализация социальной активности</li> <li>- выраженная социальная стратификация</li> <li>- снижение воспитательной роли учебных заведений</li> <li>- возможная коррупционная социализация на этапе формирования личности</li> </ul>
---





<b>статус личности в системе общественных отношений</b>
---

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• полноправный член гражданского общества</li><li>• средний возраст</li><li>• наличие административного ресурса</li><li>• благоприятные социально-бытовые условия</li><li>• наличие высшего профессионального образования</li><li>• четкое осознание противоправности действий</li><li>• нерацидивность коррупционных преступлений</li><li>• уровень гражданственности - низкий</li></ul> |
|---|

*Рисунок 1. Модельная педагогическая характеристика личности, склонной к коррупции*

Поскольку главной отличительной чертой импульсивного типа реагирования является скорость реагирования на любой раздражитель, то рациональность в принятии решений, вытесняемая ведущими мотивами деятельности, уходит на второй план. Выше перечисленные характеристики личности позволяют отнести ее к группе риска по признаку коррупционного поведения.

Социально-исторический опыт личности, детерминируемый определенными индивидуальными свойствами личности, выражается в морально-нравственной позиции, адаптированному к социальным реалиям мышлению и поведению, а также в личной системе прав и обязанностей по отношению к социуму и гражданским институтам. Данная подструктура представлена как комплексом знаний, умений и навыков (далее ЗУН), так и опытом общественной жизни личности [2]. Современное российское общество, по результатам наших теоретических исследований, отличается отсутствием правового правосознания у большинства членов современного российского общества, что неизбежно формируют благоприятные условия для развития как «бытовой», так и коррупции высшего уровня. У российской коррупции имеются серьезные социальные причины, связанные, в первую очередь, с уровнем общей культуры социума, поскольку коррупция есть частное от правовой культуры человека, которая, в свою очередь, является неотъемлемой составляющей общей культуры личности. Соответственно, коррупционная культура как

часть общей культуры личности оказывает существенное влияние на взгляды, установки, нормы поведения индивида, в том числе и в профессиональной сфере. Состояние российского общества в наши дни отличается также индивидуализацией социальной активности на фоне серьезно выраженной социальной стратификации. Данные обстоятельства позволяют выявить нам диссонанс с системой традиционных жизненных ценностей, закрепленной в менталитете россиян, и вынуждают последних осмысливать свою жизнь в большей степени за счет получения материальных благ. Эти установки пагубно отражаются на формировании морально-нравственных установок подрастающего поколения и способствуют возникновению и дальнейшему развитию коррупционных способов достижения личностных смыслов существования. Так как формирование молодого человека происходит, в основном, в условиях образовательной среды, то необходимо уделять особое внимание аспекту воспитательной роли учебных заведений в формировании антикоррупционной устойчивости.

Для придания целостности модельной характеристики личности, предрасположенной к коррупционному поведению необходимо рассмотреть ее социальный статус, отражающий положение личности в системе общественных отношений. Базой социального статуса личности, склонной к коррупции, выступает наличие некоего административного ресурса, использование которого в личных целях приводит к проявлениям коррупции и обогащению. Коррупционеры, по результатам имеющихся исследований, отличаются большими, чем среднестатистический преступник, средним возрастом – 37 лет [2]. Данные обстоятельства мы объясняем тем, что абсолютное большинство коррупционных преступлений совершают лица, занимающие руководящие должности.

Уровень образования может быть как благоприятным, так и неблагоприятным условием нравственного формирования личности, однако нами выявлено, что на коррупционные преступления идут чаще всего высокообразо-

ванные люди. Это связано, на наш взгляд, прежде всего, с тем, что повышение уровня образования связано со снижением страха и беспокойства, а также с тем, что образованность позволяет видеть общество в целом и понимать, что благоденствие одной группы связано с благоденствием всех остальных. В подтверждение этому коррупция часто называется «беловоротничковой» преступностью. Также исследования показывают, что большая часть осужденных по «коррупционным» статьям УК РФ были осведомлены о противоправности своих действий, однако рассчитывали избежать наказания [3]. Большинство осужденных за коррупцию до момента совершения коррупционного преступления характеризовались положительно по месту работы и по месту жительства, не были судимы. Составление портрета потенциального коррупционера позволило выявить основную группу общества, наиболее вовлеченную в данную проблему – люди с высшим профессиональным образованием, полноправные и активные члены российского общества.

Анализ общественного статуса осужденных за коррупционные преступления граждан позволяет нам судить об их низком уровне гражданственности. Поскольку чувство гражданственности вытекает из самоосознания человеком себя как личности, как самостоятельного, индивидуального члена общества, обладающего определенными правами и обязанностями, закрепленными в законодательстве, активно участвующего в принятии и осуществлении государственных решений, и руководствующегося в повседневной жизни определенными моральными нормами и ценностями. Коррупционная деятельность же личности, идущая вразрез с установленными государством нормами, заключается в отсутствии в полном объеме осознания ответственности за свои поступки перед профессиональным и гражданским сообществами.

В процессе своих исследований нам удалось выделить подсистему социально-исторический образ жизни как объект наиболее эффективного педагогического воздействия с целью формирования общего интегративного качества личности – гражданственности и ее отдельного элемента – антикор-

рупционного поведения. Данное обстоятельство актуализирует поиск методик, инструментария, показателей и критериев эффективности формирования антикоррупционных установок у будущих профессионалов с высшим образованием.

**Источники:**

1. Ванновская, О.В. Личностные детерминанты коррупционного поведения // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. - СПб., 2009. - N 102. - С.323-328

2. Курдюков Б.Ф. Методология вузовской профессиональной подготовки студентов // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2001. - № 6. – С. 27-30.

3. Лазаренко Л.А. Духовно-нравственная культура студентов в воспитательном пространстве института / Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. - № 1-2 (57-58). – С. 118-123.

4. Романенко Е.А. Развитие личности в системе общественных отношений / Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. - № 3. – С. 189-

5. Фомичев, Н.Я. Криминологическая характеристика личностей взяточника и взяточполучателя // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. - 2004. - № 1. - С. 57-60. -

6. Храмкин, А.А. Противодействие коррупции в госзакупках. 2-е изд., доп. – М.: ИД «Юриспруденция», 2011. – 152 с.

***Современные тенденции подготовки  
квалифицированных юридических кадров***

**Сушкова И.А., к.ю.н., доцент**

*Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар*

**Аннотация.** В статье обозначено общее направление реформирования подготовки юридических кадров, в том числе изменения действующего обра-

зовательного стандарта, обозначены компетенции и навыки подготавливаемых специалистов.

**Annotation.** The article indicated the general direction of reform of judicial training, including changes in the current educational standard, designated competence and skills of trained specialists.

**Ключевые слова:** юридическое образование, образовательный стандарт, общекультурные и профессиональные компетенции, бакалавр.

**Key words:** legal education, educational standards, common cultural and professional competence, bachelor.

Система современного образования нацелена на подготовку квалифицированных, конкурентоспособных на отечественном и зарубежном рынках труда специалистов, в том числе юристов. Требования к современной профессиональной подготовке бакалавров юриспруденции связаны с процессами глобализации, информатизации общества, идеями Болонского процесса.

Еще 16 апреля 2009 г. на встрече с членами президиума Ассоциации юристов России, проходившей в Кремле, Президент Российской Федерации Дмитрий Медведев обозначил решение проблемы повышения качества юридического образования в стране как одну из приоритетных задач. "От качества юридического образования зависит очень многое, - говорит Президент. - Количество юристов, которых готовят сейчас, просто за критично высокое. Эти люди зачастую не могут найти себе работу. А если находят, то это еще опаснее, потому что я еще могу себе представить не до конца грамотного юриста, который помогает компании, юридическому лицу, хотя это тоже плохо, это может создать проблему самому предприятию, но если такой выпускник оказывается в кресле следователя или адвоката, еще страшнее, в конечном счете судьи, это может иметь очень серьезный негативный эффект для всей нашей страны" (6).

С целью прекращения выпуска неквалифицированных и низкопрофессиональных кадров для судебной системы, органов законодательной и исполнительной власти, органов местного самоуправления, повышения правовой культуры выпускников юридических специальностей, всего населения в стране, а также противодействия коррупции 26 мая 2009 г. Президентом Российской Федерации был подписан Указ N 599 "О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации"(7).

В период 2006-2011 гг. в целях повышения качества юридического образования Учебно-методическим объединением проводилась большая работа, направленная в том числе на разработку нормативных и учебно-методических документов УМО и УМС, экспертизу учебных изданий на предмет присвоения грифов Минобрнауки России, УМО и уполномоченного государственного учреждения, экспертизу документов для лицензирования образовательных программ профессионального образования в области юриспруденции, разработку новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки "Юриспруденция", специальностям ВПО "Правоохранительная деятельность", "Правовое обеспечение национальной безопасности", "Судебная экспертиза", примерных основных образовательных программ бакалавриата, магистратуры и специалитета по названным направлениям подготовки (специальностям), а также создание системы общественной аккредитации вузов, осуществляющих подготовку юристов, и т.д.(1)

Приказом Минобрнауки России от 4 мая 2010 г. N 464 Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 030900 - Юриспруденция (квалификация (степень) "бакалавр") был утвержден, а 21 мая 2010 г. зарегистрирован в Минюсте России (2).

27 сентября 2010 г. на заседании МВК был одобрен проект ФГОС ВПО по направлению подготовки 030900 - Юриспруденция (квалификация (сте-

пень) "магистр"), после чего ФГОС ВПО был утвержден Приказом Минобрнауки России от 14 декабря 2010 г. N 1763 (зарегистрирован Минюстом России 1 февраля 2011 г.) (3).

В новом поколении стандартов предусмотрено дальнейшее расширение свободы вузов. ФГОС ВПО определяет в качестве базовой (обязательной) по набору дисциплин лишь половину (50%) образовательной программы бакалавра (для программы магистра так называемая «вариативная часть» составляет более 70%). В «обязательной» части программы на первое место поставлены не жестко закрепленные учебные курсы, а требования к формируемым у студента в результате изучения соответствующего цикла дисциплин компетенций. Содержательное наполнение второй (вариативной, или профильной) половины образовательной программы становится прерогативой вуза, в помощь которому учебно-методическими объединениями или иными компетентными группами экспертов должны быть созданы ориентировочные (рекомендованные) «примерные основные образовательные программы» по конкретным направлениям подготовки (4).

Современный юрист должен реализовывать такие виды профессиональной деятельности, как: 1) нормотворческая; 2) правоприменительная; 3) правоохранительная; 4) экспертно-консультационная; 5) педагогическая (преподавание правовых дисциплин в образовательных учреждениях, кроме высших учебных заведений).

Исходя из указанных видов профессиональной деятельности, выпускник вуза должен решать следующие профессиональные задачи: 1) нормотворческая деятельность; 2) участие в подготовке нормативно-правовых актов; 3) правоприменительная деятельность; 4) обоснование и принятие в пределах должностных обязанностей решений, а также совершение действий, связанных с реализацией правовых норм; 5) составление юридических документов; 6) правоохранительная деятельность; 7) обеспечение законности, правопорядка, безопасности личности, общества и государства; 8) охрана об-

щественного порядка; 9) предупреждение, пресечение, выявление, раскрытие и расследование правонарушений; 10) защита частной, государственной, муниципальной и иных форм собственности; 11) экспертно-консультационная деятельность; 12) консультирование по вопросам права; 13) осуществление правовой экспертизы документов; 14) педагогическая деятельность; 15) преподавание правовых дисциплин; 16) осуществление правового воспитания.

Выпускник программы бакалавриата должен обладать общекультурными (ОК) и профессиональными компетенциями (ПК). Под компетенцией следует понимать способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области (8).

В связи с проведением реформы образования особое внимание при разработке методических материалов для обучения студентов-бакалавров по юридической специальности необходимо уделять формированию у них навыков практической деятельности, соответствующих заданным в стандарте профессиональным и общекультурным компетенциям. Ранее основным недостатком в процессе обучения считалась недостаточность практических знаний и навыков у выпускников юридических вузов, излишняя теоретизированность учебных дисциплин.

Создание нового поколения ФГОС ВПО ориентировано на рынок труда и призвано увязать требования к обучающимся с профессиональными стандартами, предназначенными для определения должностных обязанностей юристов, планирования их профессионального роста, организации профессиональной подготовки и повышения квалификации соответственно развитию требований к качеству, подбору, расстановке и использованию юридических кадров, а также обоснованию принимаемых решений при проведении аттестации руководителей и специалистов.

Для выпускников-юристов в качестве работодателей выступают различные структуры законодательной, исполнительной и судебной ветвей государственной власти, адвокатуры, органов прокуратуры, юстиции, внутренних



дел, других правоохранительных, правоприменительных и правозащитных органов и организаций, а также предприятия и учреждения различных организационно-правовых форм. Связь будущих юристов и работодателей должно обеспечить проведение различного вида практик, предусмотренных ФГОС ВПО по юриспруденции. Такая связь осуществляется как путем установления непосредственных контактов с конкретными государственными органами, предприятиями, учреждениями и организациями, так и через их участие вразличного рода профессиональных объединениях.

По инициативе Совета и Президиума УМО 29 сентября 2008 г. была создана Ассоциация юридического образования (АЮРО). Ее учредителями стали семь ведущих вузов – членов УМО (МГУ имени М.В. Ломоносова, МГЮА имени О.Е. Кутафина, СПбГУ, УрГЮА, СГАП, РУДН, Московский университет МВД России). АЮРО создавалась как рабочий орган УМО, который бы мог обеспечить эффективную работу с вузами, проводить в жизнь решения Президиума и Совета УМО, реально содействовать расширению гуманитарных, педагогических, научных и деловых связей между вузами, оказывать помощь в выполнении условий, предъявляемых Болонской декларацией, осуществлять издательскую и просветительскую деятельность, организовывать проведение конференций и семинаров, обеспечивать вузы учебно-методическими рекомендациями, оказывать эффективную помощь в реализации требований ФГОС ВПО третьего поколения, конструктивно сотрудничать с Минобрнауки России и Рособрнадзором, проводить общественную аккредитацию вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты в сравнении с государственными образовательными стандартами второго поколения имеют ряд преимуществ и недостатков. В целом новые стандарты более совершенны, поскольку требуют от юриста быть аналитиком, быть частью современного информационного общества, знать иностранный язык на уровне не ниже разговорного, обладать достаточным уровнем профессио-

нального правосознания, иметь нетерпимое отношение к коррупционным проявлениям. Однако следует отметить и справедливую, на наш взгляд, критику приведенных положений.

По мнению Горбатовой М.К., Надыгиной Е.В., Носаковой Е.С., упущено воспитание одной из важнейших характеристик личности юриста - нравственности как элемента профессионального правосознания юриста. «Говоря о формировании правосознания, нельзя забывать и о формировании нравственности как важнейшего элемента профессионального правосознания юриста», - утверждают указанные авторы (5).

Также в числе существенных недостатков новых федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки "Юриспруденция" они отмечают отсутствие практических способов формирования нетерпимого отношения к коррупционному поведению. ФГОСы по направлению подготовки "Юриспруденция" предъявляют требование к выпускнику, согласно которому он должен иметь "нетерпимое отношение к коррупционному поведению", но основные образовательные программы не предусматривают соответствующей дисциплины. Таким образом, высшие учебные заведения ограничены в решении задачи формирования антикоррупционного правосознания у студентов-юристов.

А.Д. Селюков и И.В. Левакин пишут о том, что "пропагандируемая и насильно внедряемая Министерством образования и науки Российской Федерации система тестирования" направлена на "механическое освоение студентами объема знаний" и противоречит процессам "развития юридического мышления, навыков научного анализа, формирования юридической этики" (9).

Завершая статью, следует еще раз подчеркнуть, что наибольшая эффективность обучения может быть достигнута только при максимальном сокращении "разрыва" между теорией и практикой при изучении данной дисциплины. Это требует обширного внедрения в образовательный процесс интерак-

тивных технологий обучения, с помощью которых во время занятий воссоздаются реальные практические ситуации. Удельный вес занятий, проводимых в активных и интерактивных формах, должны составлять не менее 20% аудиторных занятий; занятия лекционного типа не могут составлять более 40% аудиторных занятий, как это и заложено в п. 7.3 ФГОС.

Эффективность формирования профессиональных компетенций в педагогической деятельности у будущих бакалавров юриспруденции может быть обеспечена реализацией педагогических условий: проектирования экспериментальных программных документов; обеспечения единства теоретической и технологической подготовки будущих бакалавров юриспруденции; овладения опытом проектной деятельности в процессе обучения.

**Источники:**

1. Свистунов А.А. Отчет о деятельности Учебно-методического объединения по юридическому образованию высших учебных заведений Российской Федерации за 2006 - 2011 годы // Юридическое образование и наука. 2011. N 2. С. 17 - 21.

2. Приказ Минобрнауки РФ от 04.05.2010 N 464 (ред. от 31.05.2011) "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) "бакалавр")" (Зарегистрировано в Минюсте РФ 21.05.2010 N 17337)

3. Приказ Минобрнауки РФ от 14.12.2010 N 1763 (ред. от 31.05.2011) "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) "магистр")" (Зарегистрировано в Минюсте РФ 01.02.2011 N 19648)

4. Бондарева Ольга Александровна. Формирование профессиональных компетенций в педагогической деятельности у будущих бакалавров юриспруденции: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Бонда-

рева Ольга Александровна; [Место защиты: Орловский государственный университет]. - Орел, 2013

5. Горбатова М.К., Надыгина Е.В., Носакова Е.С. Новые подходы к формированию правосознания студентов-юристов в контексте реформирования высшего юридического образования // Юридическое образование и наука. 2011. N 4. С. 22 - 25.

6. URL: [http://tours.kremlin.ru/appears/2009/04/16/1446\\_type63376\\_215143](http://tours.kremlin.ru/appears/2009/04/16/1446_type63376_215143).

7. Указ Президента РФ N 599 от 26 мая 2009 г. "О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации" // СЗ РФ. 2009. N 22. Ст. 2698.

8. Разъяснения разработчикам основных образовательных программ для реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Документ не опубликован. В марте 2011 г. данный документ был разослан Министерством образования и науки РФ в вузы (URL: <http://mon.gov.ru/fgos/7240/>).

9. Селюков А.Д., Левакин И.В. Проблемы совершенствования юридического образования в современной России // Вопросы правоведения. 2009. N 3-4. С. 26.

10. Шевченко О.М. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов при обучении предпринимательскому праву: вопросы методики преподавания // Юридическое образование и наука. 2011. N 2. С. 26-30.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АЛЕКСАНДРОВА Е.Г.**, д.филол.н., Омский учебный центр ФПС, г. Омск, Россия.

**БАСКОВА Ю.С.**, доцент, профессор кафедры иностранных языков, к.филол.н, Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**БЕЗРУКАВАЯ М.В.**, доцент кафедры иностранных языков, к.филол.н., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**БУШМАНОВА Ю.А.**, к.филол.н., Сухумский государственный университет, г. Сухум, Абхазия.

**ГАПОНОВА Г.И.**, профессор кафедры истории, к.п.н., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**ГОНЧАРОВА Е.Е.**, старший преподаватель, Полтавский университет экономики и торговли, г. Полтава, Украина.

**ГРИГОРЕНКО И.Н.**, д.филол.н., профессор, Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**ДАЦКО Т.Ф.**, профессор кафедры иностранных языков, д.филол.н., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**ИВАНИЦА А.В.**, соискатель, Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленка, г. Полтава, Украина.

**КАСЬЯНОВА О.А.**, доцент кафедры журналистики и издательского дела, к.филол.н., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**КОРОЛЕВА Л.Р.**, аспирант, Белорусский государственный университет, г. Минск, Белоруссия.

**КРОТОВА Л.М.**, зам директора по теоретическому обучению, Камский политехнический колледж имени Л.Б. Васильева, г. Набережные Челны, Россия.

**КУЛИШ С.Н.**, к.и.н, доцент, Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, г. Харьков, Украина.

**ЛАЗАРЕНКО Л.А.**, доцент кафедры сервиса и туризма, к.п.н., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**МЕРКУЛОВА Т.А.**, доцент кафедры сервиса и туризма, к.т.н., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**ПАВЛЮШКЕВИЧ Т.В.**, доцент кафедры экономики, к.э.н., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**ПАНГЕЛОВА М.Б.**, к.филол.н., Переяслав-Хмельницкий ГПУ имени Григория Сковороды, г. Переяслав-Хмельницкий, Украина.

**ПЕТРОВ В.И.**, профессор кафедры истории, к.и.н., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**ПЕТРОВ Д.В.**, доцент кафедры экономики, Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия

**ПЕТРОВА Т.А.**, к.филол.н., Кубанский социально-экономический институт, г.Краснодар, Россия

**ПИЛЮГИНА Т.В.**, доцент кафедры административного права и правоохранительной деятельности, к.ю.н., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**РОМАНЕНКО Е.А.**, старший преподаватель кафедры сервиса и туризма, Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия

**СУШКОВА И.А.**, профессор кафедры гражданского и гражданско-процессуального права, к.ю.н., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия.

**ХУАКО Х.Ш.**, профессор кафедры экономики, к.э.н., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, Россия

**СОВРЕМЕННЫЙ СПЕЦИАЛИСТ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ  
КОМПЕТЕНЦИИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ**

**Материалы III Международной научно-методической  
конференции**

Печатается по решению научно-методического и  
редакционно-издательского советов КСЭИ

Подписано в печать 18.04.14.  
Формат 60×84. Усл.печ.л. п.л. 11,3 Тираж 500.

Издательство Кубанского социально-экономического института  
350018, г. Краснодар, ул. Камвольная, 3.